

12+

ВЕСТНИК
ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



Серия № 1
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
НАУКИ

Выпуск 2 / 2019

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ (МИНОБРНАУКИ РОССИИ)

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

12+

ВЕСТНИК
ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия № 1
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Выпуск 2 / 2019

Электронный научный журнал

Пермь
ПГГПУ
2019

Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. Вып. 2 / 2019: электрон. науч. журн. [Электронный ресурс] / редкол.: Л.А. Косолапова (зам. отв. ред. сер.), Н.А. Гангнус (отв. секретарь сер.), Е.К. Гитман, А.И. Санникова, Л.В. Шарова; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2019. – 278 с. – 3,1 Мб.

Второй выпуск «Вестника ПГГПУ» (серия «Психологические и педагогические науки») включает восемь разделов. *Первый* раздел посвящен анализу результатов исследований *научной школы «Внушение в педагогическом процессе»* и посвящен *100-летию со дня рождения проф. Израиля Ефремовича Шварца (1919–1989)*. Во *второй и третий* разделы включены материалы участников конференции «*Понятия “жизнь” и “здоровье” через призму медицины, психологии, социально-гуманитарных наук, спорта и адаптивной физической культуры*», проходившей в рамках Всероссийского научного форума «Гуманистический дискурс современного образования и науки» (Пермь, 25–27 февраля 2019 г.). Статьи отражают особенности образования, сопровождения и реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья, позволяют рассмотреть здоровье человека в контексте самопознания и самосовершенствования. В *четвертый* раздел включены статьи, характеризующие различные аспекты процесса *воспитания*, разворачивающегося в условиях как средней, так и высшей школы. *Пятый* раздел посвящен актуальным проблемам в области теории и методики *профессионального образования* (военного, юридического). *Шестой и седьмой* разделы отражают результаты исследований по проблемам *тьюторского* сопровождения в образовании и *дополнительного* образования детей. *Заключительные восьмой и девятый* разделы включают материалы из области *истории педагогики и образования и методики преподавания иностранных языков* соответственно.

Издание адресовано ученым – специалистам в области педагогики, аспирантам, студентам, работникам образования.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ СЕРИИ:

Е.А. СИЛИНА – канд. психол. наук, доц. кафедры педагогики и психологии ПГГПУ (отв. ред.)
Л.А. КОСОЛАПОВА – д-р пед. наук, проф., заведующий кафедрой педагогики ПГНИУ (зам. отв. ред.)
Л.Л. БАЛАНДИНА – канд. психол. наук, доц. кафедры педагогики и психологии ПГГПУ (отв. секретарь)
Н.А. ГАНГНУС – канд. пед. наук, доц. кафедры педагогики и психологии ПГГПУ (отв. секретарь)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ВЫПУСКА:

Л.А. КОСОЛАПОВА – д-р пед. наук, проф., заведующий кафедрой педагогики ПГНИУ
Н.А. ГАНГНУС – канд. пед. наук, доц. кафедры педагогики и психологии ПГГПУ
Е.К. ГИТМАН – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики и психологии ПГГПУ
А.И. САННИКОВА – д-р пед. наук, проф. кафедры социальной педагогики ПГГПУ
Л.В. ШАРОВА – д-р биол. наук, проф., проф. кафедры спортивных дисциплин и адаптивной физической культуры ПГГПУ

Электронный журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации средства массовой информации ЭЛ № ФС77-54747 от 17.07.2013 г.

Журнал включен в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ), договор № 270-04/2014 от 28.04.2014 г.

Журнал зарегистрирован как сериальное сетевое издание в международном регистрационном каталоге (ISSN International Centre, Франция, Париж)

Сайт журнала Вестник ПГГПУ. Серия № 1 «Психологические и педагогические науки»:

URL: <http://www.vestnik1.pspu.ru>

Электронная почта журнала: pedagog@pspu.ru – Гангнус Наталии Андреевне,
lbalandina2017@yandex.ru – Баландиной Людмиле Леонидовне

Издается по решению редакционно-издательского совета
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

**ВЕСТНИК
ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

СОДЕРЖАНИЕ

I. НАУЧНАЯ ШКОЛА «ВНУШЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ» К 100-ЛЕТИЮ ПРОФЕССОРА ИЗРАИЛЯ ЕФРЕМОВИЧА ШВАРЦА	6
<i>ПОХМЕЛКИНА Г.Ф.</i> КОНЦЕПЦИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ ОСОЗНАВАЕМЫХ И НЕОСОЗНАВАЕМЫХ КОМПОНЕНТОВ ПСИХИКИ В РАБОТАХ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ И.Е. ШВАРЦА: ВЗГЛЯД ИЗ XXI ВЕКА	6
<i>САННИКОВА А.И.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ И.Е. ШВАРЦА В СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ.....	20
<i>РЯБУХИН В.В.</i> ОПЕРЕЖАЯ ВРЕМЯ: И.Е. ШВАРЦ В СТАНОВЛЕНИИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА.....	27
II. ОБРАЗОВАНИЕ, СОПРОВОЖДЕНИЕ И РЕАБИЛИТАЦИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	31
<i>ШАРОВА Л.В.</i> ПАРАДИГМАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫМ ОСНОВАМ ЗДОРОВЬЯ И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	31
<i>БАЛАНДИНА Л.Л.</i> СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РОДИТЕЛЬСТВА В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	37
<i>ВОРОШНИНА О.Р.</i> ВНУТРЕННИЕ И ВНЕШНИЕ ФАКТОРЫ ДЕПРИВИРОВАННОГО ПОВЕДЕНИЯ МАТЕРИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (КОНТЕКСТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СЕМЬИ)	46
<i>ГАЕВСКАЯ Н.Л., ЗАРОЧЕНЦЕВА Л.С.</i> НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ ЗАНЯТИЙ ПРИ ДЕТСКОМ ЦЕРЕБРАЛЬНОМ ПАРАЛИЧЕ	53
<i>ДЬЯКОНОВ И.В., ЖУРАВЛЕВА В.В.</i> ВРАЧЕБНЫЙ КОНТРОЛЬ ПРИ ЗАНЯТИЯХ СПОРТОМ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	56
<i>ЗАКИРОВ Р.М.</i> ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ АДАПТИВНОГО СПОРТА В ПЕРМСКОМ КРАЕ	63
<i>БЕЛОКРЫЛОВ Н.М., ШАРОВА Л.В., КУК И.И.</i> АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В ПРОФИЛАКТИКЕ ТРАВМАТИЗМА И ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ	68
<i>ШЕСТАКОВА О.А., НАУМОВ А.А.</i> ФИЗИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ В УСЛОВИЯХ ГРУППЫ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	75
III. ЗДОРОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА В КОНТЕКСТЕ САМОПОЗНАНИЯ И САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ	83
<i>ЖИКИНА Н.П., КОННОВА О.Л., СИРОТИН А.Б.</i> ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ У СПОРТСМЕНОВ ВЫСОКОЙ КВАЛИФИКАЦИИ.....	83

<i>КЛЕСТОВ В.В., СИРОТИН А.Б.</i> АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ.....	86
<i>КОННОВА О.Л., СИРОТИН А.Б., ЩЕПИНА Г.М.</i> МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СПОРТСМЕНОВ СПОРТИВНЫХ СБОРНЫХ КОМАНД ПЕРМСКОГО КРАЯ.....	92
<i>ФЕДОРОВА Т.А.</i> ПАРКРАН КАК СРЕДСТВО ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКИМИ УПРАЖНЕНИЯМИ	95
<i>ШИРОГЛАЗОВА А.С., ШАРОВА Л.В., КРАВЦОВ Ю.И.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К КОРРЕКЦИИ МОТИВАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ С НЕВРИТОМ ЛИЦЕВОГО НЕРВА	99
IV. ВОСПИТАНИЕ В СРЕДНЕЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ.....	107
<i>ГЕРАСИМОВА Т.А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНО-АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА.....	107
<i>МАРКЕЛОВ В.В.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ САМОРАЗВИТИЕМ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКИМИ УПРАЖНЕНИЯМИ И СПОРТОМ ...	112
<i>СУСЛОВ А.Б.</i> ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ГРАЖДАНСКИХ КАЧЕСТВ В ОРИЕНТИРАХ ФГОС И В РЕКОМЕНДАЦИЯХ СОВЕТА ЕВРОПЫ.....	119
<i>ФЕДОТОВА Е.О.</i> РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	128
V. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	135
<i>АВГУСТОВА Ю.В.</i> ПРИМЕНЕНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ В СПО.....	135
<i>ГНУТОВ А.Д.</i> ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ЭТАПОВ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ.....	141
<i>КУЗЬЯЕВ И.З.</i> УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА К ОБЕСПЕЧЕНИЮ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ	146
<i>МУНЬ Д.С.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ К САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ РЕШЕНИЮ СЛУЖЕБНЫХ ЗАДАЧ.....	152
<i>НОВИКОВ И.Н.</i> ФОРМИРОВАНИЕ УСТОЙЧИВОГО МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ЛИЧНОГО СОСТАВА ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ РОСГВАРДИИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ ...	157
<i>ПОЛЯКОВ О.А.</i> РАЗРАБОТКА ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПОЛИЭТНИЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВАХ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА	162
VI. ТЬЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ.....	168
<i>КОЗЛОВА Е.Л., КОСОЛАПОВА Л.А.</i> ТЬЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ, ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ.....	168

<i>КОСОЛАПОВА Л.А., ТРУХИНА Е.В., ФРАНЦКЕВИЧ А.Р.</i>	
СТИМУЛИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ ТЬЮТОРСКОГО ДЕЙСТВИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ МЕДИАРЕСУРСОВ	184
<i>КОСОЛАПОВА Л.А., ПИГАРЕВА Н.Г., ШЕМЕЛИНА А.Н.</i>	
ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ С ТЬЮТОРСКИМИ КОМПЕТЕНЦИЯМИ.....	201
<i>ЛИПКИНА Н.Г., ХАРИТОНЕНКОВА В.М.</i>	
ТЬЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ	213
VII. ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ.....	230
<i>ГАВРИЛОВА Т.П., ВИНОКУРОВА Г.С.</i>	
ВОСПИТАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	230
<i>ГАЛИЕВА С.Ю., ШАРАФИСЛАНОВА Е.А.</i>	
ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПО МАТЕМАТИКЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ПРЕДМЕТУ МАТЕМАТИКА У УЧАЩИХСЯ 5–6 КЛАССОВ	238
<i>СУЛЕЙМАНОВА С., КУХАР С.А.</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	245
VIII. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ.....	256
<i>ПЕСТОВА Е.Г.</i>	
ЭВОЛЮЦИЯ ИДЕИ КРЕАТИВНОГО ЛИДЕРСТВА В ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX – НАЧАЛА XXI В.	256
IX. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	262
<i>КАЗАНЦЕВА А.Н.</i>	
ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ УЧАСТИЯ В МЕЖДУНАРОДНЫХ СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПРОЕКТАХ	262

РАЗДЕЛ 1. НАУЧНАЯ ШКОЛА
«ВНУШЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ»
К 100-ЛЕТИЮ ПРОФЕССОРА ИЗРАИЛЯ ЕФРЕМОВИЧА ШВАРЦА

УДК 371(09)

DOI: 10.24411/2308-7218-2019-10201

Похмелкина Галина Федоровна

кандидат педагогических наук, доцент,

директор Центра европейского психотерапевтического образования, медиатор,
Москва, Россия

**КОНЦЕПЦИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ ОСОЗНАВАЕМЫХ
И НЕОСОЗНАВАЕМЫХ КОМПОНЕНТОВ ПСИХИКИ В РАБОТАХ
НАУЧНОЙ ШКОЛЫ И.Е. ШВАРЦА: ВЗГЛЯД ИЗ XXI ВЕКА**

Galina F. Pokhmelkina

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Director of the Center for European Psychotherapeutic Education, mediator,
Moscow, Russia

**CONCEPT OF RELATIONSHIP OF CONSCIOUS
AND UNCONSCIOUS MENTAL COMPONENTS IN THE WORKS OF THE
SCIENTIFIC SCHOOL OF I.E. SHVARTS: A VIEW FROM THE 21st
CENTURY**

Аннотация. Идеи и концепции научной школы И.Е. Шварца в социально-политическом контексте системы образования 60–80-х гг. XX в. породили несколько методов и новых направлений в практике обучения и воспитания. В основе методов направленного внушения – концепция взаимосвязи осознаваемого и неосознаваемого компонентов психики. Изменения последних 30–50 лет в разных областях человекознания требуют переоценки достижений научной школы 1960–80-х гг. Их развитие в новом социально-историческом контексте может быть проанализировано и описано с привлечением современных достижений гуманитарного знания. Этим можно обеспечить перспективы широкого практического применения как в контексте педагогики, так и в практике психологической помощи человеку.

Ключевые слова: неосознаваемое (бессознательное), суггестивная педагогика, метод внушения, психогигиена, самовнушение, саморегуляция.

Abstract. The ideas and concepts of the scientific school of I.E. Schwartz in the socio-political context of the education system of the 60s–80s of the 20th



century gave rise to several methods and new directions in the practice of teaching and upbringing. The methods of directed suggestion are based on the concept of the relationship between the conscious and unconscious components of the psyche. Changes in the last 30–50 years in different areas of human science require reevaluation of the achievements of the scientific school of the 60s–80s. Their development in a new socio-historical context can be analyzed and described using modern achievements of humanitarian knowledge. This can provide prospects for widespread practical application both in the context of pedagogy and in the practice of psychological assistance to humans.

Key words: unconscious (unconscious), suggestive pedagogy, method of suggestion, psychohygiene, self-hypnosis, self-regulation.

Введение. Педагогические идеи научной школы И.Е. Шварца (1919–1989) в 60–80-х гг. XX в. опираются на концепцию взаимосвязи осознаваемого – неосознаваемого в психике человека. Вовлечение в объем педагогических знаний понятия «неосознаваемое» в 70-х гг. XX в. Было, с одной стороны, авангардным, а смысле «не соответствующим доминирующей теории и практике педагогики Советского Союза», с другой – продолжало традиции и историю гуманитарного знания [4, с. 5–19].

Спустя более чем полвека необходимо сделать попытку системного и целостного описания идей школы И.Е. Шварца в новом контексте; показать их оригинальность и сохранившуюся актуальность; связать эти идеи с потребностями практики; наметить исследовательские и практико-методические перспективы развития.

Что в арсенале школы И.Е. Шварца можно и нужно развивать, учитывая социальные перемены? Каковы перспективы развития метода школы И.Е. Шварца для разных областей практики работы с человеком и группами? – Вопросы, на которые хотелось бы получить ответы.

Человекознание и концепция взаимосвязи осознаваемого и неосознаваемого компонентов психики

С конца XIX в. и по сегодняшний день гуманитарное знание, начиная с появления в работах З. Фрейда категории «бессознательное», накапливало арсенал методов и их объяснительных концепций, направленных на познание и использование той части человеческого психического, которая не осознается человеком, но которая существенно влияет на поведение и разные проявления. Исходными в развитии этой области знаний и попыток влияния стал метод психоанализа и представления о неосознаваемом, по Фрейду, как о «вытесненном» или «подавленном» содержании сознания.

Разные направления человекознания, развивая идеи З. Фрейда, описывали области человеческой психики, используя категории «неосознаваемое», «бессознательное», «подсознание». Большой частью накопление знаний о взаимодействии с бессознательным происходило в области психолого-практической помощи. История взаимоотношений человечества с тем явлением внутреннего бытия человека, которое не осознается, породила идеи и практику помощи, в том числе и в педагогическом контексте.

Одновременно с накоплением опыта и развитием этой области знания с ней шла интенсивная борьба. Сталкивались разные тенденции в познании человека. Тенденция, которую можно обозначить как «тяга к простому, понятному и однозначно доказанному» сталкивалась с тенденцией «признание сложности, динамичной много-многозначности человека и отношений людей». Осторожность одних сталкивалась с отчаянной смелостью других; повышенная ответственность с тревожностью одних – со стремлением рисковать и побеждать непознаваемую природу человеческого бытия. Перекочевавшая из XX в. борьба приводит все дальше и больше новые аргументы как сторонников, так и противников направлений человекознания, опирающихся на категории психоанализа, воплощая этим конфликт сторонников упрощенного знания с теми, кто стремится видеть объемно и динамично человека и человеческие отношения.

Философия, психология, психотерапия в большей степени, чем педагогика, развивали подходы к изучению и использованию взаимосвязи осознаваемого и неосознаваемого. Однако кризисы современности, новые вызовы порождают необходимость пересмотра многих позиций в педагогических исследованиях и практике, а также в педагогическом образовании. Именно поэтому возрастает значимость работ, посвященных развитию идей школы И.Е. Шварца, которые эмпирически доказывали потенциал воздействия методов, в основе которых лежат концепции взаимосвязи осознаваемого и неосознаваемого компонентов психики человека и групп.

В психотерапии же на протяжении ста с лишним лет происходило накопление методов помощи словом, в которых представления о бессознательном формировал и развивал объем доказательной базы, подтверждая формы и степень влияния на внутренние процессы, которые не осознаются, либо слабо осознаются, либо имеют принципиально неосознаваемую природу.

Необходимо вспомнить, что если в начале XX в. работы З. Фрейда и других представителей психоанализа, а позже других психотерапевтических направлений, публиковались и были в широком доступе, то с середины 1920-х гг. они оказались закрытыми. Но с конца 1970-х гг. накопленные знания разных областей практико-психологической (психотерапевтической) помощи человеку буквально хлынули, вошли в научный оборот, стали неотъемлемой частью системы знаний о человеке. В этом смысле международный симпозиум «Бессознательное» 1978 г. в Тбилиси и вышедшие 4 тома коллективной монографии, посвященные проблемам бессознательного, стали достоянием научного и гуманитарного мира [2].

Важным в мире знаний о человеке стала также опубликованная развернутая *теория установки* грузинской научной школы в этом четырехтомнике и других работах этой школы, которая в парадигме деятельностного подхода трактует область неосознаваемого и изучает доступ к нему через механизмы влияния на потребностно-мотивационную и волевою, бессознательные и осознаваемые сферы психической деятельности человека.



И.Е. Шварц осуществил продуктивный перенос накопленных знаний и способов помощи психотерапии [1, 3, 15, 16, 18] в другую сферу – в педагогику [11, 12]. Сравним психотерапевтические и педагогический подходы в трактовках концепции синергии осознаваемого и неосознаваемого [7].

Для постановки проблем развития методов школы И.Е. Шварца обратимся к профессиональной психотерапии [6, с. 284–294] Европы [9, 17] – к ее поискам и достижениям. С нашей точки зрения, использование методологии одной области человекознания допустимо в другой, поскольку эти области знания близки по критерию «способы воздействия на человека», отличаясь рамкой использования методов, условий и тех потребностей человека, которые лежат в основе применения. С помощью методологии профессиональной психотерапии, с нашей точки зрения, есть возможность оценить и описать достижения школы И.Е. Шварца, выделить их оригинальную суть, достичь ясной картины исследований и практики применения.

Методы школы И.Е. Шварца можно *увидеть в их развитии* в ряде методик психотерапии.

В ранг гносеологического принципа методов работы современная психотерапия возвело герменевтику, в данном контексте понимаемую как «толкование», «непрерывный дискурс». Постоянно ведущиеся дискуссии, обмен мнениями в современной психотерапии бытует как доминирующий способ развития, передачи и закрепления знания. Этому сопутствуют отрицание законченности знания (догматичности), при этом принципиально признается познаваемость сложностей. Все больше гуманитарные науки отказываются от естественно-научного методологического подхода, теоретически осмысливая практику, в построении исходных оснований, концепций.

Таким образом, гносеологическая суть новой методологии развития гуманитарного знания – прежде всего в способе его получения. Константа и новизна для педагогики заключается в утверждении дискурсивного метода в познании, диалога в осмыслении, герменевтического принципа – толкования, рефлексии, содержательно-смыслового анализа объектов исследования.

В современной научно-организационной модели европейской психотерапии реализацию герменевтики как гносеологического принципа проявляет тот факт, например, что не существует учебников по тому или иному направлению психотерапии, в традиционном значении слова «учебник», т.е. свода знаний, необходимых для осмысления и построения практики работы. Ему на смену пришли ряд журналов, книг, статей в печатном или интернет-формах, служащих ареной для публикаций всех идей, замыслов, проектов, концепций, теорий и тому подобного, т.е. служащих для материализации диалога вокруг всего, что происходит в сложном процессе взаимодействия людей, находящихся в отношениях «терапевт – клиент/пациент» или «консультант – клиент».

Непрерывно ведущееся обсуждение всего, что связано с практикой взаимодействия человека, – это явление, за которым стоит определенная

система ценностей, где на авансцене – диалог и диалоговое мышление, признание уникальности и автономности человека и высокой ценности продуктов его мыслительной деятельности. Сегодня, в век интенсивного развития информационных технологий, реализации этого принципа в развитии мысли не представляется сложностью. Однако для его реализации требуются координационные усилия специалистов, направляющих, обеспечивающих систематизацию, методологическую целостность, организацию площадок для устных дискуссий: конференций, семинаров, симпозиумов, конгрессов. То есть на смену учебникам пришли конференции, публикации и другие специально организуемые возможности для дискуссий.

В качестве обязательных для описания метода в современной научной психотерапии выдвигаются следующие составляющие: 1. Описание представлений о человеке (его развитии, а также патологии развития), т.е. антропологическое измерение метода. 2. Описание системы и рефлексия иерархии ценностных оснований – аксиологическое измерение всего объема знаний о методе. 3. Описание системы техник, методов, технологий, способов работы с человеком и группой – праксиологическое измерение. 4. Способ получения знаний о процессах, развиваемых в практике – гносеологическое и онтологическое измерение. 5. Способ передачи знаний о процессах новым поколениям, наследникам школы – целостность образовательной системы, подготовки специалистов, работающих в методе.

Практика современных психотерапевтических и консалтинговых методов, опирающихся на «бессознательные механизмы», все ярче и эффективнее развивает методы, методики, средства воздействия на те внутренние конфликты, явления бессознательного, которые мешают человеку быть счастливым, развиваться, быть самореализованным. Речь, например, о стереотипах восприятия, мышления, действий, об эмоциях и чувствах. Множество теоретических и практических направлений в психологии, психотерапии, психофизиологии, нейропсихологии, нейролингвистике и других отраслях человекознания все дальше и глубже взаимодействуют с тем, что обозначается категорией «бессознательное» в поисках средств помощи человеку, методов обучения, воспитания.

Таким образом, использование наработанного в психотерапии потенциала идей и методов сегодня видится продуктивным с точки зрения целостного и системного описания концепции и методов научной школы И.Е. Шварца. Это может способствовать созданию новой системы, нового научного и практического арсенала школы И.Е. Шварца. Перенос достижений одной области знания (психотерапии) в другую (педагогике) требует особой работы и видится продуктивной и посильной задачей.

Условия возникновения концепции взаимосвязи осознаваемых и неосознаваемых компонентов психики.

Педагогика в Советском Союзе во 2-й половине XX в. развивается в контексте целей построения коммунизма, выдвинутых в первой половине XX в. К 1970-м гг. эта идеологически заданная цель приносит лишь усталость



и разочарования. Для педагогики цель «построения коммунизма» преобразовывалась в «воспитание нового человека», «подготовку к строительству коммунизма».

Вторая половина XX в. – это время, когда очарование грандиозными идеями строительства коммунизма проходит, и приходит разочарование человеком. Хотя здесь вопрос сложнее: для тех, кто осмысливал ужасы войны, разочарование человеком наступило с силой и яростью понимания человека как носителя зла; для опьяненных героизмом и мощью человека приходит вера во всемогущество человека. То есть это время концентрации надежд и депрессии людей, время энтузиазма и цинизма, силы и бессилия.

Контекст возникновения и развития метода внушения, базой которого является концепция взаимосвязи осознаваемого и неосознаваемого компонентов деятельности и психики человека, это прежде всего контекст развития всего объема человекознания.

Как и в прежние века, XX в. продляет векторы получения знания человечеством от непознанности к пониманию, от неуправляемости сложными процессами к возможностям воздействия на них. Важным в этом является вбрасывание в научный и практический оборот понятия «бессознательное», осмысление конфликтов, заложенных во взаимодействии бессознательного и ясно осознанного. Введение в понимание человечеством бессознательного привносит знание о принципиальной непознаваемости, бесконечной глубины бессознательной сферы человека.

На этом фоне в педагогике ясная **картина человека**, понимание его сути, его развития и нарушений развития – одно из важнейших условий решаемой этой областью задач: чтобы строить совсем новое общество, нужно изменять человека и человеческие отношения; в для этого нужно понимание – *как и что* изменять в человеке.

Какова картина человека, положенная в основу методов направленного внушения, использования концепции взаимосвязи осознаваемого и неосознаваемого? Можно увидеть, что картина человека с привлечением бессознательного – это отказ от романтического, идеализированного представления о человеке; это введение в объем знаний о развитии, обучении, образовании и воспитании человека «ненаивной» оценки человека*.

Объяснительные концепции и практические идеи школы И.Е. Шварца направлены на изучение влияния на эмоциональное состояние, мотивационную и волевою сферу человека. Сегодня эти компоненты называются «ресурсными сферами» внутреннего мира человека. Человек выступает субъектом своего развития, если он овладевает средствами и методами воздействия на собственные ресурсные зоны. Таким образом, концепции школы И.Е. Шварца

* Идея «ненаивности» в представлениях о человеке принадлежит М.М. Бахтину в анализе творчества Достоевского. Вспомним, что идея бессознательного и базовые идеи психоанализа создавались З. Фрейдом, в том числе под впечатлением от книг Достоевского.

опираются на понимание человека в его объемном четырехмерном видении. Такое видение человека казалось чрезвычайно перспективным для науки и практики в 1960–70-х гг. Однако оно оказалось «не проходящим» через доминирующую массово-педагогическую реальность.

Еще одна особенность контекста развития идей школы И.Е. Шварца – межпредметный характер. Утверждается тенденция выхода за границы одной области человекознания – педагогики, привлекаются исследования и практика физиологии, психологии, психиатрии, медицины, что сегодня становится возможным и необходимым практически для всех научных и практических областей человекознания. Образ человека, который лежит в основе описания метода внушения, – это сложная система много-многозначных связей, многовекторная система развивающихся и развивающихся отношений между компонентами этой системы; это бесконечность в попытках понять и описать как отдельного человека, так и человеческую группу; это гипотетичность и относительность любого знания о человеке и группе. Это постмодернистский подход к системе знаний о человеке как об открытой системе. И сегодня взгляд на познание человека результативнее и смелее направляется искусством, нежели любой наукой о человеке. Почему? Нам кажется, что это происходит вследствие отказа от заданности для отдельного художника, идеологической ли, научной ли *внешней рамки* в понимании человека. Большая свобода в трактовках.

Итак, вопрос «станет ли педагогика богаче, а картина человека яснее и понятнее с привлечением знаний о бессознательном?». Богаче? – да, но не яснее. Понятнее? – скорее нет, чем да, но явно реалистичнее. Признание факта существования той сферы психики человека, которая несмотря на непонимание и неподконтрольность, управляет человеческим действиями, это выход за рамки ясного и понятного. Борьба тех, кто настаивает на упрощенном восприятии человека, с теми, кто видит реального сложного, динамичного, непознаваемого, при этом маленькими шагами стремится познать, чтобы обуздать или чтобы использовать для реализации той сути, которая мощным ресурсом скрыта в подвалах бессознательного.

И в том, что методы направленного внушения, развитие теории и практики использования концепции взаимосвязи осознаваемого и неосознаваемого компонентов психики не заняли должного места, можно увидеть как минимум три ряда причины.

Первый. Картина человека, предполагающая неосознаваемый объем психической активности, **размывает** видимые в то время **цели** педагогических воздействий, делает их многовариантными, не структурированными, т.е. отодвигает идеологически заданную ясность – то, что про «формирование нового человека», и всем понятные педагогические цели превращаются в отправленные в «облако смыслов и мотивов», т.е. в область идеологического или религиозного знания.

Как следствие, второй ряд причин. Педагогика как практика прекращает быть надежно **выверенной стратегией и тактикой действий** по



формированию и развитию человека; она видится в большей степени искусством, чем наукой: нельзя целенаправленно и единообразно управлять бессознательным – тем, что не структурируется, не управляется, да и большой вопрос, понимается ли, познается ли. Это становится вызовом для всего сообщества в любом времени и стране.

Можно к этим причинам добавить также и третий ряд причин: существуют противники теорий о бессознательном. И прежде всего это власть, культура, религия – те инстанции человеческого сообщества, которым выгодно использовать бессознательное, но не выгодны знания многих людей о них.

Сегодня благодаря накопленным знаниям в области психотерапии можно говорить еще об одной существенной стороне практики использования взаимосвязи осознаваемого и неосознаваемого: субъект, апеллирующий к области бессознательного другого человека, должен быть подготовлен к встрече с теневыми сторонами взаимодействия с хрупкой и ускользающей от познания реальностью внутреннего мира человека. К ним относятся, например, феномены эмоциональной зависимости (перенос и контрперенос, по терминологии психоанализа), психологическая незащищенность всех сторон коммуникации и потенциальное использование незащищенности. Познание сложных феноменов, с которыми сталкивается психотерапевт, привело к предъявлению высоких этических требований, к созданию существенно отличающейся от педагогической методологии, системы подготовки профессионалов этой области практики и методов накопления (фиксации) и распространения знаний о процессах, протекающих в процессах психологической помощи.

Вызовы нового времени и педагогические идеи школы И.Е. Шварца.

Изменяющееся человечество и нарастающие темпы развития разных областей знаний, технологий, типов коммуникаций между людьми все больше погружают человечество в нечеловеческое напряжение. В этих условиях такие умения человека, как способность к адаптации, саморегуляция, играют все большую роль в обеспечении выживания, эффективности и удовлетворенности человека [5, 8, 10].

Сегодня с разных сторон звучат доказательства кризиса научного знания. Скорость научных открытий, которые существенно изменяют объяснительные концепты, затрагивает и человекознание. Эпоху знания заменяет эпоха релятивизма – относительности понимания человечеством законов как материального, так и социального мира.

Эти явления в совокупности порождают кризис образования. Информатизация и роботизация в мире, где все большую роль играет искусственный интеллект, порождают общую растерянность при формулировании педагогических целей. Сегодня как никогда нам трудно представить будущие профессии и, соответственно, требуемые к ним навыки, умения людей, которые должно закладывать системами образования.

Новые вызовы предъявляют требования пересматривать весь арсенал методов и объяснительных концепций в педагогике.

Возможности и ограничения метода внушения в педагогическом процессе с точки зрения новых вызовов.

Изучая совокупность методик и объяснительных концепций к ним в научной школе И.Е. Шварца, остановимся на методиках обучения аутогенной тренировке, на игре (многообразии игр), ролевой игре.

Аутогенная тренировка – метод внушения, понимаемый как метод воздействия на волевые, мотивационные и эмоциональную составляющие, достигаемый средствами релаксации и специально создаваемыми формулами (мыслеформами).

Ряд задач, решаемых при обучении аутогенной тренировке, сегодня можно расширить и уточнить. Например, «снижение уровня тревожности» достигается навыками произвольной релаксации и вводимыми формулами внушения. Такое видение аутогенной тренировки может служить общей психогигиенической и общетерапевтической направленности педагогических действий в разных педагогических контекстах. Погружение в состояние покоя, радости и удовлетворенности – состояний, которые лежат в основе успешности человека, – могут служить общей цели «повышение личной эффективности при сверхнормативных нагрузках».

При описании методов направленного внушения, например методик обучения и использования аутогенной тренировки в направлении саморегуляции, видится необходимость ввести раздел «Ограничения метода». Ясные ограничения как «поля воздействия», так и «объема исследуемых явлений бессознательной сферы психики» – это прояснение ситуаций сопротивления и отказа в обучении аутогенной тренировке.

В применении метода аутогенной тренировки большую роль играет, кто проводит обучение. Позиция обучающего, его способности к саморегуляции, его тип коммуникации играют большую роль, не менее, а, скорее, более значимую, чем оснащенность инструментами. Опыт психотерапевтического образования, когда в тех же размерах позиция специалиста отражается на его профессиональной деятельности, вполне переносим и в педагогическое образование. Передача знаний, связанных с методами влияния на неосознаваемую сферу, новым поколениям практиков и исследователей, на наш взгляд, должна вестись теми же средствами и методами, что и при подготовке психотерапевтов.

Идея психогигиены в образовании.

Это еще одна потенциально не исчерпанная идея всего арсенала школы И.Е. Шварца. Изменяющееся общество с его кризисами все больше требует реализации базовой идеи «психогигиены» [13]. Психическое благополучие и забота о нем все больше беспокоит всех, кто работает с людьми. Отсюда значимость идеи «психогигиены» растет и будет расти. Разработка этой идеи видится в нескольких направлениях: 1. Организация педагогического образования таким образом, чтобы все гуманистические ценности деятельности



педагога преломлялись сквозь призму «психического благополучия и его защиты», «психогигиены». А психогигиеническая грамотность педагога стала столь же важной, как грамотность владения родным языком и речью.

2. Развитие инструментов обеспечения «психогигиенически оптимального педагогического процесса». Речь о методиках, способах и приемах снятия напряжения, энергетизации, создания настроения увлеченности в игре, позитивной мотивации, ненасильственной коммуникации и многих других компонентов всех педагогических процессов.

3. Обеспечение людей, работающих с группами детей или взрослых, психотерапевтической поддержкой и помощью, предоставляемой специально подготовленными профессионалами (в психотерапии – супервизорами); вопросы подготовки и функционирования таких профессионалов эффективно решаются в психотерапевтических системах. Заимствование идей этих систем – вопрос будущего, и его значимость – это значимость здоровья, психического и социального благополучия нескольких поколений людей.

Предложенная И.Е. Шварцем новая классификация методов педагогического воздействия.

Введение критерия «на что направлен метод педагогического воздействия, к каким внутренним психологическим инстанциям он обращен, – на осознаваемую или на неосознаваемую сферу человека» [14, с. 113–117] – суть новой классификации.

«Что может и должно служить основанием для искомой классификации?»

Таковыми критериями, на наш взгляд, являются, во-первых, *источник* воспитательного воздействия; во-вторых, *цель* воздействия и адекватная ей *внутренняя сфера* психики, к которой апеллирует метод воспитания» [14, с. 113].

Включение неосознаваемых компонентов человеческой сущности, замена понятия *методы воспитания* на *методы педагогического воздействия* задают степень новизны этой классификации методов.

«Следовательно, назначение метода педагогического воздействия состоит в том, чтобы оказать влияние на всю сферу психики и поведения школьника, стимулируя для решения воспитательной задачи его собственные силы» [14, с. 116]. Обратим внимание на «назначение метода педагогического воздействия»: это не «...воспитания», не «формирования ... человека», т.е. не объектный подход к педагогической реальности, что было типичным для педагогики того времени. Ясно вырисовывается поддержка субъектности человека-школьника уже в постановке цели (назначения) педагогического воздействия.

Классификация методов педагогического воздействия И.Е. Шварца дает возможность увидеть *систему*, в которой сформированы ориентиры оценки всего объема процессов; а построение педагогической практики на основе этих ориентиров учитывает максимально большой объем включенного в осмысление материала для педагогической научной и практической рефлексии.

Очевидным является также и тот факт, что новая систематизация методов, новая методология, содержит в себе отличающуюся от

доминирующей в современной педагогике систему ценностей. Заметна также новизна в ее антропологическом и аксиологическом измерениях – вырисовывается субъект, с которым вступает в отношение педагог для совместной деятельности, связанной с вхождением растущего человека в жизнь. Описание этих сторон концепции, теории и практики школы И.Е. Шварца – перспектива будущей работы поколений его последователей.

Суть метода внушения по И.Е. Шварцу – влияние на неосознаваемые структуры и процессы психики. Внушение – это *обязательный и постоянный компонент взаимодействия людей*; он всегда присутствует, но далеко не всегда осознается.

Внушение в педагогике школы И.Е. Шварца – это еще и *метод, используемый в целях оптимизации* обучения, воспитания, коррекции личностных особенностей и развития. В школе И.Е. Шварца разработаны оригинальные, новаторские формы реализации (организации) этого метода: аутогенная тренировка в нескольких вариантах и с несколькими группами адресатов; ролевые игры; использование музыки и игры; средства и приемы создания психологического климата.

Метод внушения – это процесс влияния на другого человека с использованием у адресата моментов сниженного критического восприятия, активности сознания, с использованием тех инстанций психики, сознания, которые слабо осознаются или вообще не осознаются. Метод внушения – это действия «в обход ясного осознания» на те сферы, которые доступны влиянию – мышечная релаксация, расслабленность – через это можно помочь снять тревожность, напряжение, внутренние конфликты (которые чаще всего является барьерами для поступления и переработки информации извне); релаксация может обеспечить расширение каналов восприятия, снятие сопротивления сознания. Влияние на установки означает возможности влияния на глубинные мотивационные составляющие в поведении человека.

Важные понятия, используемые при описании метода: внушаемость, пороги внушаемости; релаксация и эмоциональные реакции; эмоции как потребностно-мотивационная составляющая целостного человека и его действий; установки и влияние на них.

Проблемы, которые порождаются использованием метода внушения в педагогике, необходимо постоянно осмысливать, трактовать, описывать, накапливая те крупицы знаний о влиянии на бессознательное.

В методах, используемых исследователями и практиками школы И.Е. Шварца, функционирует опора на связь внушения и самовнушения. Этим задается вектор воздействия «развитие способности к саморегуляции, самовнушению».

Факторами повышения эффективности метода можно сегодня рассматривать развитие способности к самопознанию, рефлексивности человека – понимания человеком самого себя в таких проявлениях как



«самочувствие», «настроение», «активность», «мотивация», в сохранности рефлексивности и критичности при непрременной сохранности спонтанности и естественности (непосредственности).

Ответственность воздействующего, его позиция и особенности его нравственной сферы и незащищенность от внешнего вторжения детского сознания – это важная *проблема*, которая возникает в связи с внедрением метода внушения. И это же можно считать *задачей*: создание способов защищенности растущего человека от несанкционированного вторжения в его внутренний мир, что становится одной из важнейших педагогических задач современности.

Выводы.

Ведущей проблемой развития методов научной школы И.Е. Шварца видится несоответствие педагогического потенциала идей и недостаточная разработанность, приведение в соответствие с потребностями времени. Продуктивными с точки зрения внедрения в практику и развития теории видятся:

– коррекционные идеи с опорой на воздействие на бессознательные компоненты психики. Например, аутогенная тренировка с переходом на саморегулятивные практики, вовлечение в театральное действие подростков с наркотической зависимостью, девиантным поведением позволяет помочь изменить депрессивные и суицидальные установки, достигать гарантированно позитивных результатов;

– идеи интенсификации образования. Многообразие форм тренингов, игровых форм, консультирования с использованием способов и приемов подключения метода внушения, воздействия на неосознаваемые компоненты;

– идея перехода от «воздействия» к «саморегуляции – самовоздействию»; ценность автономности личности, критическое мышление, рефлексивность.

Они становятся ориентирами в современном педагогическом контексте.

Потенциал развития данных идей сегодня все более актуален в связи с пересмотром целей и содержания образования подрастающего поколения в быстро меняющемся мире людей, знаний, отношений.

Методы педагогического воздействия школы И.Е. Шварца, основанные на объяснительной модели, в основе которой лежит концепция взаимосвязи осознаваемого и неосознаваемого, *заряжены потенциалом развития* в трех существенно важных для обучения и воспитания направлениях:

1) саморегуляции;

2) интенсификации тех направлений обучения, где обучаемый сталкивается с приобретенными в предыдущем опыте стереотипами – иностранные языки; спорт, где требуемые навыки и умения наталкиваются на обычные навыки и умения двигаться;

3) коррекции поведенческих особенностей, которые мешают растущему или взрослому человеку.

Объяснительная базовая модель методов школы И.Е. Шварца может быть дополнена современными достижениями в смежных с педагогикой и психологией науках: нейрофизиологии, нейролингвистики, нейропсихологии; важные, эмпирически полученные выводы исследователей методов школы И.Е. Шварца могут быть пересмотрены для того, чтобы расширить доказательную базу эффективности этих методов и дополнить их теми целями и результатами, которые до сих пор не изучены.

Методы саморегуляции, выросшие на основе аутогенной тренировки, ролевой игры, могут передаваться в рамках системы педагогического образования и этим усиливать психогигиеническую направленность будущих педагогов, их личностный потенциал и инструментальную оснащенность в работе с новыми поколениями детей, растущих во все более напряженном и быстро изменяемом мире. Психологические службы школ, учреждений среднего и высшего образования, оснащенные практико-психологическими методиками, разработанными школой И.Е. Шварца, – видимое будущее учреждений образования.

Пока нет работ, связанных с научной рефлексией ценностных оснований (аксиологическое измерение) всего объема знаний, которые дала эта школа. Хотя очевидно, что система ценностей, положенная в основание идей и концепций школы, существенно отличается от доминирующей в педагогике 1960–80-х гг. Не удалось обнаружить работы, связанные с описанием методологии этой школы, что особенно удивительно, так как выдвигание новой систематизации методов педагогического воздействия – очевидный факт *новой методологии*, нового подхода к осмыслению педагогической реальности. Однако сказанное об отсутствующих работах еще не означает отрицания своеобразия и целостности концепции и практики построения метода, в соответствии и институциализации метода. Видимо, большая степень новизны метода требует *большой* временной дистанции для полноценной научной рефлексии.

Список литературы

1. Бессознательное в организации: психоанализ социальных систем / сост. И.А. Айзенбах-Штангль, М. Эртль; пер. с нем. А.В. Логинова; науч. ред. О.Б. Кетовой. – М.: Verte, 2009. – 232 с.
2. Бессознательное: природа, функции, методы исследования. В 4 т. / под общ. ред. А.С. Прангишвили, А.Е. Шерозия, Ф.В. Бассина. – Тбилиси: Мицниереба, 1978.
3. Групповой психоанализ: теория – техника – применение / сост. А. Притц, Э. Выкоукаль / пер. с нем. М. Сокольская; науч. ред. Д. Шанаев. – М.: VERTE, 2009. – 504 с.
4. Новоселова А.С., Косолапова Л.А. Взаимодействие убеждения и внушения в процессе социализации подростков и молодежи // Вестник Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-та. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. – Вып. 2. – Пермь: Изд-во ПГГПУ, 2013. – С. 5–19.



5. Новые ценности образования. – М.: Школа и демократия, 1995–2005. – Вып. 1–24.

6. *Похмелкина Г.Ф.* Достижения Школы И.Е. Шварца: оценка с позиции современной европейской психотерапии // Современные направления развития педагогической мысли и педагогика И.Е. Шварца: материалы междунар. науч.-практ. конф. (1–2 июня 2009 г., г. Пермь). Ч. I / под ред. Л.А. Косолаповой, Н.Г. Липкиной, Г.Ф. Похмелкиной; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь: Изд-во ПГПУ, 2009. – С. 284–294.

7. *Похмелкина Г.Ф.* Предисловие к книге Людевиг К. Системная терапия. Основы клинической теории и практики – М.: Verte, 2004. – С. 7–13.

8. *Похмелкина Г.Ф.* Характеристики системы развивающих отношений // Проблемы психологии творчества в работе с людьми. – Гродно, 1990. Ч. 2. – С. 112–116.

9. Психотерапия – новая наука о человеке: пер. с нем. – Екатеринбург: Деловая книга; М.: Академический проект, 1999. – 396 с.

10. Современные направления развития педагогической мысли и педагогика И.Е. Шварца: материалы междунар. науч.-практ. конф. (1–2 июня 2009 г., г. Пермь). Ч. I / под ред. Л.А. Косолаповой, Н.Г. Липкиной, Г.Ф. Похмелкиной; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь: Изд-во ПГПУ, 2009. – 324 с.

11. *Шварц И.Е.* Взаимосвязь осознаваемых и неосознаваемых компонентов психики в педагогическом процессе // Советская педагогика. – 1980. – № 7.

12. *Шварц И.Е.* Внушение в педагогическом процессе. – Пермь, 1971. 11

13. *Шварц И.Е.* Психогигиена в школе: учеб. пособие. – Пермь: Изд-во ПГПИ, 1986.

14. *Шварц И.Е.* Утро новой школы: собр. соч. в 3 т. Т. 3. – Пермь: Прикам. соц. ин-т, 2006. – 264 с.

15. *Fromm-Reichmann F.* Psychoanalyse und Psychotherapie. – Stuttgart: Klett-Cotta, 1978. – P. 190–207.

16. *Gadamer Hg.* Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. – Tübingen, Mohr, 1972. – P. 494.

17. *Kritz Jur.* Grundkonzepte der Psychotherapie. 5. Auflage. – Beltz, Weinheim, 2001. – P. 325.

18. *Stölzl N., Pokhmelkina G., Benko E.* Ausbildung in Klientenzentrierter Psychotherapie der ÖGwG in Moskau 2000–2005 // PERSON. – 2004. – № 1. – P. 74–77.

УДК 37.01

DOI: 10.24411/2308-7218-2019-10202

Санникова Анна Илларионовна

доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия

614099, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, e-mail: sananna1953@yandex.ru

профессор кафедры педагогики

ФГБОУ ВО Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия

614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15, (342) 239-64-31

e-mail: sananna1953@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ И.Е. ШВАРЦА В СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Anna I. Sannikova

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Social Pedagogy

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: sananna1953@yandex.ru*

Professor, Department of Pedagogy

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State National Research University»
15, Bukireva, 614990, Perm, Russia, e-mail: sananna1953@yandex.ru*

I.E. SCHWARZ'S PEDAGOGICAL IDEAS IN MODERN THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

Аннотация. Освещаются вопросы современной образовательной практики в свете концепции взаимосвязи осознаваемых и неосознаваемых компонентов психики, предложенной основателем пермской школы суггестивной педагогики И.Е. Шварцем.



Ключевые слова: парадоксы Шварца, внушение в педагогическом процессе, механизмы педагогической деятельности, субъектность, саморазвитие, психологический климат социальной группы, готовность личности к реализации своего творческого потенциала.

Abstract. The article reveals the issues of modern educational practice in the light of the concept of the interrelation between the conscious and unconscious components of the psyche, proposed by the founder of the Perm school of suggestive pedagogy I.E. Schwartz.

Key words: Schwartz's paradoxes, suggestion in the pedagogical process, mechanisms of pedagogical activity, subjectivity, self-development, psychological climate of a social group, a person's readiness to realize his creative potential.

Поиск новых, более эффективных, средств образования, возможностей трансформации традиционной образовательной парадигмы в более диверсифицированную и результативную с позиций интересов личности, общества и государства обуславливают повышенный интерес к идеям и подходам, которые позволяют перейти к инновационному обучению, развивающему способности обучающихся к проективной детерминации будущего, от простого усвоения способов поведения и деятельности в известных, повторяющихся, условиях.

В связи со сказанным выше следует отметить, что оригинальный теоретический подход к трактовке механизмов педагогической деятельности с позиций концепции взаимосвязи осознаваемых и неосознаваемых компонентов психики был предложен основателем пермской школы суггестивной педагогики И.Е. Шварцем.

И.Е. Шварц справедливо утверждал, что внушение как проявление суггестии выступает одним из объективных механизмов влияния людей друг на друга, и по этой причине оно не может быть исключено из арсенала способов педагогического воздействия [2].

В рамках научной школы И.Е. Шварца его учениками были созданы уникальные технологии педагогического воздействия и самовоздействия для решения широкого спектра педагогических задач развития и саморазвития личности.

В ходе научных исследований также были выявлены риски и ограничения, направленные на минимизацию возможных негативных последствий и повышение эффективности рационального использования созидательного потенциала внушения.

Обращаясь к наследию И.Е. Шварца, важно обратить внимание на оригинальность педагогической трактовки положений о концептуальной взаимосвязи осознаваемых и неосознаваемых компонентов психики, его взглядов на внушение как особый педагогический инструмент, которые могут быть определены как *парадоксы Шварца*.

Парадокс первый. Опора на механизм внушения, адресованный к неосознаваемым компонентам психики, автор полагает возможным

применять для усиления процессов развития субъектности личности!!! ЦЕЛЬЮ применения названного подхода он определяет САМОРАЗВИТИЕ И САМОВОСПИТАНИЕ, ориентированные на повышение качества СОЦИАЛИЗАЦИИ И СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ человека в обществе.

Парадокс второй. Ученый предлагает широкое использование внушения как средства психогигиены в педагогическом взаимодействии для создания безопасного психологического климата в малой социальной группе и высвобождения (стимулирования к раскрытию) потенциальных творческих возможностей человека [3].

Парадокс третий. Рассматривая процесс коррекции устойчивых негативных психических состояний с помощью специальных суггестивных методик, исследователь отмечает, что такое влияние не направлено на отдельные свойства личности, а оказывает комплексное влияние в целом на взаимосвязанные отношения человека к самому себе и к окружающему миру как изменяемым, как «могущим быть иными». Данный подход ориентирован не на «поддерживающее обучение и воспитание», он имеет в своей основе не «фиксированные методы и правила, предназначенные для того, чтобы справляться с уже известными, повторяющимися ситуациями», а предлагает альтернативную логику – «инновационного обучения и воспитания», развитие способности личности к проективной детерминации своего будущего.

Парадокс четвертый. Разработанная автором техника внушающего воздействия по механизму установки, предполагающей перевод от ситуативного состояния до устойчивого свойства личности, послужила методологической основой для проектирования педагогических технологий формирования готовности личности к творческой самореализации.

Обобщая сказанное, отметим, что отличительными чертами данного гуманистического, личностно ориентированного, сбалансированного с точки зрения учета внутренних и внешних составляющих педагогического подхода выступают:

- внимание к личности;
- акценты на «вращивании» субъектности;
- активизация внутренних потенциалов человека для самосозидания и саморазвития;
- педагогическая поддержка саморазвития через создание благоприятного для самореализации личности социально-психологического климата.

Анализ современных педагогических исследований показывает, насколько созданная И.Е. Шварцем теория опережала свое время, а сущностный анализ многих ее положений совпадает по духу и смыслу с гуманистическими доминантами, личностно ориентированными и творчески созидательными поисками современной педагогической науки и образовательной практики в направлении развития инновационных потенциалов педагогической деятельности.



Следует отметить, что инновационные поиски современной педагогической теории и практики образования на протяжении более чем 20 лет находились под значительным влиянием зарубежных концепций и педагогических теорий. Прямое заимствование зарубежных образовательных концепций, принятие их в качестве ориентиров, создание общества потребления, угасание интереса к отечественной образовательной культуре и традициям привели к тому, что российское образование рискует потерять свои позиции, которыми еще недавно восхищался весь образованный мир.

Однако в реформировании отечественного образования в последние годы наметились тенденции, с одной стороны, направленные на сближение и согласование с международными образовательными ориентирами, а с другой, с явно выраженным акцентом на сохранение собственных приоритетов и научных традиций отечественной педагогической науки и российского образования.

Так, все более явственно проявляется характерный для отечественной педагогики взгляд на образование как на процесс самореализации индивидуальных, психологических, интеллектуальных сил и способностей личности, на педагогическую деятельность – как на процесс, направленный на созидание и развитие творческого потенциала личности.

Возрастает роль гуманитарного образования как сдерживающего фактора технократического мышления, рассматривающего человека как средство, а не цель развития и созидания.

Тем не менее остаются дискуссионными методы оценки результатов и индикаторы эффективности образования. Остро стоит вопрос о поиске инновационных педагогических технологий, обеспечивающих эффективность подготовки нового поколения к жизни в стремительно изменяющемся мире.

Исследования возрастных особенностей подрастающего поколения начала XXI в., осуществленные учеными АПН РФ под руководством Д.И. Фельдштейна [1], свидетельствуют, что кардинально изменились границы и проблемы детства. Когнитивное развитие детей приобрело свои отличительные особенности, появились иные, отличные от взглядов предыдущих поколений, представления о позитивной социализации в обществе, особые характеристики имеет социальная ситуация развития детей в каждом возрастном периоде. Приведем некоторые из них.

Так, исследователи отмечают ярко проявляющиеся особенности развития нового поколения, происходящие изменения на всех этапах возрастного развития (серьезные, разноплановые, разнохарактерные и разноуровневые, как позитивные, так и вызывающие неоднозначную оценку у специалистов от педагогики и психологии). Эти особенности обуславливают необходимость постановки вопросов об обновлении принципов, путей, условий, возможностей обучения и воспитания, определения векторов и перспектив модернизации образования в целом.

Имеет место ускорение темпов изменений, при которых ранее устойчивые состояния сменялись от поколения к поколению сначала на

протяжении столетий, затем десятилетий. Современные изменения в психике детей происходят уже через 5–6 лет, они обусловлены противоречиями переходного состояния в развитии общества (к информационному, глобальному и прочим типам), что требует новых средств и подходов в их познании.

Представители нового поколения значительно опережают в своем развитии все предшествующие, они обладают многими новыми способностями и возможностями, но при этом у них существенно изменилось когнитивное развитие. Так, у детей начиная с дошкольного возраста снизились энергичность, желание активно действовать, произошло сужение границ сюжетно-ролевой игры, что неизбежно приводит к недоразвитию мотивационно-потребностной сферы ребенка, его воли и произвольности, недостаточной социальной компетентности.

Как следствие, у младшего школьника отмечается обеднение и ограничение живого, тактильного общения. Возрастает ощущение одиночества, отвержения, низкая коммуникативная компетентность. Кроме того, отмечается нежелание учиться у значительной части школьников, так как образование, по их представлениям, не обеспечивает им позитивную социализацию. Возросло число детей с эмоциональными проблемами, среди которых аффективная напряженность, чувство незащищенности, отсутствие опоры в ближайшем окружении, беспомощность.

Значительные изменения отмечаются в индивидуализации и социализации подростков. Среди них возрастает процент детей, у которых наблюдается проблемное психическое развитие в онтогенезе. На первый план в мировоззренческих исканиях выходят критичность по отношению к миру взрослых, поиск своего смысла жизни и нежелание взрослеть. В числе ценностей у современных подростков на первом месте оказываются волевые и соматические ценностные ориентации (настойчивость, решительность, ориентация на высокий уровень достижений, хорошее здоровье, презентабельная внешность). А последние места занимают эмоциональные и нравственные ценности (чуткость, терпимость, сопереживание). При высоком уровне социальной зрелости в одних направлениях (стремление к самоутверждению, доминированию, самопрезентации) подростки демонстрируют «проседание» в других (например, жесткость в отношениях, снижение альтруистических побуждений – в 3 раза). Происходит рост цинизма, грубости, агрессивности при внутреннем переживании неуверенности, страха, одиночества. Рост инфантилизма, нежелания взрослеть и входить в мир взрослых отношений.

Как следствие глобального перехода к информационному типу развития общества, жизни в информационном потоке и в мире гаджетов у современных детей отмечаются экранная зависимость, снижение способности к концентрации внимания, повышенная рассеянность; возникает сложность восприятия речи на слух, затруднения в чтении, в понимании целостного текста, формируется «клиповое» мышление. Компьютерная зависимость порождает уход в виртуальный мир с его угрозами кибербуллинга, авитальной активности, рисков формирования суицидального поведения.



Из сказанного можно сделать выводы о том, что приобретают особую актуальность вопросы психогигиены, формирования благоприятного психологического климата, поддержки и развития субъектности личности, самоопределения и самореализации (в условиях рисков и неопределенности, как трактуют философы современный этап развития общества).

Наши исследования, посвященные изучению особенностей развития психологического климата в современных учебных группах и ученических коллективах, проведенные в школах г. Перми и Пермского края, также фиксируют возрастание разобщенности респондентов (в среднем от 10 до 20 %, по сравнению с аналогичными исследованиями 80–90-х годов прошлого века). Выявлены более низкие значения в таких показателях, как сплоченность, готовность к конструктивному взаимодействию (в среднем от 15 до 23 %). Проявление эмпатии и сопереживания у современных подростков распространяется исключительно на узкий круг участников социальной группы. Менее 30 % респондентов-студентов оценивают учебную группу как благоприятную среду для самореализации, а также как стимулирующую к саморазвитию. Среди школьников данный показатель выше на 32 %.

Основываясь на анализе полученных результатов исследований, можно предположить, что назрела острая потребность активного поиска и модернизации традиционного педагогического инструментария.

Подтверждением сказанному служит образовательная практика и педагогический опыт лучших учителей – лауреатов и победителей пермского краевого этапа конкурса «Учитель года».

Так, педагогический поиск названных выше педагогов ориентирован на запросы и проблемы современной образовательной практики и был представлен такими направлениями, как:

– развитие у учащихся критического мышления и самостоятельного поведения в информационном пространстве, формирование умений находить необходимую информацию, создавать собственную авторскую информацию, обеспечивать овладение различными способами коммуникации;

– обучение школьников смысловому чтению текста, развитие способности к многоканальному и многоуровневому восприятию предлагаемого контента и контекста;

– развитие эмоционального интеллекта обучающихся как способность чувствовать, понимать и обдуманно использовать силу эмоций как источник энергии, информированности и влияния.

– актуализация мобильного обучения, матричного способа познания, герменевтического способа понимания и фиксации смыслов, коммуникативных и игровых технологий и др.

Очевидна направленность инновационного поиска, которая также лежит в обозначенном поле педагогических смыслов.

Список литературы

1. *Фельдштейн Д.И.* Функциональная нагрузка академии образования в определении принципов и условий развития растущего человека на

исторически новом уровне движения общества [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnaya-nagruzka-akademii-obrazovaniya-v-opredelenii-printsipov-i-usloviy-razvitiya-rastuschego-cheloveka-na-istoricheski> (дата обращения: 31.05.2019).

2. *Шварц И.Е.* Внушение в педагогическом процессе [Электронный ресурс] // Учитель. Книга о профессоре Израиле Ефремовиче Шварце / сост. Н.Г. Липкина, Л.А. Косолапова, А.И. Санникова, Б.М. Чарный. – Пермь: Книжный мир, 2009. – С. 79–387. – 4,11 Mb – URL: http://shvarts.pspu.ru/book/uchitel_vnushenie-v-ped-processe_shvarts.pspu.ru.pdf (дата обращения: 31.05.2019).

3. *Шварц И.Е.* Психогигиена в школе [Электронный ресурс] // Учитель. Книга о профессоре Израиле Ефремовиче Шварце / сост. Н.Г. Липкина, Л.А. Косолапова, А.И. Санникова, Б.М. Чарный. – Пермь: Книжный мир, 2009. – С. 387–466. – 1,59 Mb. – URL: http://shvarts.pspu.ru/book/uchitel_psihogigiena-v-shkole_shvarts.pspu.ru.pdf (дата обращения: 31.05.2019).



УДК 37.01

DOI: 10.24411/2308-7218-2019-10203

Рябухин Владимир Владимирович

кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Пермь, Россия
614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24*

**ОПЕРЕЖАЯ ВРЕМЯ: И.Е. ШВАРЦ В СТАНОВЛЕНИИ
ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ
ИССЛЕДОВАНИЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА**

Vladimir V. Ryabukhin

PhD in Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Economic Department

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia*

**ADVANCED TIME: I.E. SCHWARTZ IN THE FORMATION OF
DOMESTIC PRATICALLY-ORIENTED RESEARCHES OF EMOTIONAL
INTELLIGENCE**

Аннотация. Рассматривается один из первых опытов исследования эмоционального интеллекта в связи с эффективностью управленческого труда руководителя образовательной организации. Анализируется взаимосвязь эмоционального интеллекта и производительности труда как параметра управленческой деятельности педагога.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, управленческий труд, производительность педагогического труда.

Abstract. The article describes one of the first experiments in the study of emotional intelligence in connection with the effectiveness of managerial work of the head of an educational organization. The relationship of emotional intelligence and labor productivity as a parameter of the managerial activity of the teacher is analyzed.

Key words: emotional intelligence, managerial work, productivity of pedagogical work.

В начале 1986/87 учебного года И.Е. Шварц предложил аспирантам кафедры научных основ управления школой Пермского государственного педагогического института И.Г. Никитину и В.В. Рябухину провести

исследование взаимосвязи эмпатии и организаторских способностей руководителей средних общеобразовательных школ. Исследование проводилось при помощи оригинального опросника, в содержание и структуру которого были включены тестовые задания, определяющие уровень развития организаторских способностей и эмпатии респондента.

Исследование было завершено в конце 1986/87 учебного года, в нем приняло участие более 700 руководителей общеобразовательных организаций г. Перми, Пермской области, Удмуртской АССР. Было экспериментально установлено и доказано, что уровень развития организаторских способностей коррелирует с уровнем развития эмпатии. Базовым для руководителя образовательной организации был определен уровень развития эмпатии – сопереживание. Было исследовано и доказано, что более высокий уровень развития эмпатии – сочувствие – также обуславливает успешность управленческой деятельности руководителя образовательной организации при одновременном нарастании риска эмоционального выгорания. Результаты докладывались авторами на аспирантском семинаре И.Е. Шварца в мае 1987 г.

В соответствии с результатами зарубежных и отечественных исследований, выполненных в последнее десятилетие XX и первое десятилетие XXI в., эмпатия признана одним из ключевых компонентов феномена эмоционального интеллекта [1, 4, 5, 6].

Это свидетельствует о приоритете «школы Шварца» в обосновании релевантности эмоционального интеллекта для обеспечения эффективности делового и межличностного общения, осуществляемого, в частности, в формате управленческой деятельности. Примечательно, что аналогичное по смыслу исследование, было выполнено в 2007 г. [2] применительно к руководителям производственных организаций.

Корреляция уровня эмпатии и степени развития управленческих компетенций приобретает особую актуальность в ситуации освоения профессионального стандарта педагога. По данным специально проведенного анализа [3], эффективность ключевых трудовых функций: обучения, воспитания, развития, от 80 до 100 % характеристик параметров, зависит от уровня развития эмоционального интеллекта.

Возрастающее значение социального и человеческого капиталов требует повышения качества управления производительностью труда педагогов, что также связано со степенью развития эмоционального интеллекта. Под производительностью педагогического труда в результате многолетних эмпирических исследований нами понимается процесс и результат предоставления образовательной услуги, обеспечивающий устойчивое развитие человеческого и социального капиталов индивида в долгосрочной перспективе, а также обеспеченность устойчивого развития эмоционального интеллекта [3].

Приведем перечень показателей и параметров производительности педагогического труда педагогов общеобразовательных организаций. Содержание этих параметров и показателей фиксирует необходимость наличия достаточного уровня развития эмоционального интеллекта, в частности, эмпатии, не ниже сопереживания.



1. Выявление и эффективное использование релевантной информации о потребителе образовательной услуги.
 2. Координация образовательной деятельности (семья, дополнительное образование).
 3. Вовлечение в образовательный процесс старшего поколения – бабушек и дедушек.
 4. Отношения кооперации с образовательными организациями других типов, действенное социальное партнерство.
 5. Комплексное развитие когнитивного и эмоционального интеллектов участников образовательных отношений.
 6. Отсутствие у педагога «предпочтений» предметного содержания (начальная школа, русский язык / литература, история / обществознание, математика / информатика).
 7. Сформированность классного коллектива к моменту окончания начальной школы.
 8. Отсутствие «предметоцентризма».
 9. Применение вероятностных методических сценариев.
 10. Ощущение краткости субъективного времени образовательного взаимодействия: «легкость» процесса.
 11. «Методическая универсальность» в основной и старшей школе («как в 5-м, так и в 11-м»).
 12. Качественные образовательные результаты без репетитора.
 13. Значительное количество благодарных выпускников.
 14. Соотнесенность внутренних и объективированных показателей качества образования.
 15. Удерживание произвольного внимания в процессе всего педагогического взаимодействия.
 16. Эффективность деловых и межличностных коммуникаций.
- Понимание И.Е. Шварцем необходимости использования междисциплинарных подходов к исследованию, здравый педагогический смысл, развитая интуиция, четкость методологии в определении предмета научного поиска и осмысления позволяют его ученикам и последователем моделировать реалии будущего сегодня.

Список литературы

1. *Андреева И.Н.* Эмоциональный интеллект: исследования феномена // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78–86.
2. *Петровская А.С.* Эмоциональный интеллект как детерминанта результативных параметров и процессуальных характеристик управленческой деятельности: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук. – Ярославль, 2007. – 24 с.
3. *Рябухин В.В.* Производительность педагогического труда в соотнесении с содержанием профессионального стандарта // Фундаментальные основы инновационного развития науки и образования. – Пенза: Наука и просвещение. – 2019. – С. 106–110.

4. *Goleman D.* Sex roles reign powerful as ever in the emotions. // The New York Times. – 1988. – August, 23. [Copyright. 1988 by The New York Times Company. Reprinted by permission].

5. *Mayer J.D., Di Paolo M., Salovey P.* Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence // J. Pers. Assessment. – 1990. – Vol. 54, № 3/4. – P. 772–781.

6. *Mayer J.D., Salovey P.* Emotional intelligence [Электронный ресурс] 2005. – URL: http://www.unh.edu/emotional_intelligence/

РАЗДЕЛ 2. ОБРАЗОВАНИЕ, СОПРОВОЖДЕНИЕ И РЕАБИЛИТАЦИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

УДК 376.1

DOI: 10.24411/2308-7218-2019-10204

Шарова Людмила Васильевна

доктор биологических наук, профессор, профессор кафедры спортивных дисциплин и адаптивной физической культуры

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия

614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, (342) 215-19-39 (доб. 388)

e-mail: sharovalv@bk.ru

ПАРАДИГМАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫМ ОСНОВАМ ЗДОРОВЬЯ И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Liudmila V. Sharova

Doctor of Biological Sciences, Professor, Professor of the Chair of Sports and Adaptive Physical Education

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education

«Perm State Humanitarian Pedagogical University»

24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: sharovalv@bk.ru

PARADIGMAL APPROACHES TO VALUE AND SEMANTIC BASES OF HEALTH AND INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация. Рассматривается ведущая роль системы образования, ориентированной на формирование здорового образа жизни как приоритетной задачи, при решении проблем здоровьесбережения в современном обществе. Здоровый образ жизни является педагогически зависимым фактором не только для здоровых лиц, но и для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Инклюзивное образование – возможность для школьников с ОВЗ обучаться в общеобразовательных школах. Использование модели для построения учебного процесса для учащихся позволит посмотреть на учебный процесс студентов с ОВЗ с точки зрения эмерджентной педагогики. Итак, инклюзивное образование: миф или реальность?

Ключевые слова: инклюзивное образование, здоровье, старость, коррекционно-реабилитационная помощь.

Abstract. This paper is devoted to the basics of a healthy lifestyle, culture of emotions. The leading role for solving problems of health, savings and health of creation in modern society is assigned to an education system focused on the formation of a healthy lifestyle as a priority, as a healthy lifestyle is a pedagogically dependent factor not only for healthy people, but also for children with disabilities health. Opportunity to study in secondary schools with ordinary children. This phenomenon is call inclusive education. Using the model to build the educational process for schoolchildren and students will allow to look at the educational process of students with disabilities from the point of view of emergent pedagogy. So, inclusive education: myth or reality?

Key words: inclusive community, health, old age, correctional and rehabilitation assistance.

В современной жизни наблюдаются серьезные изменения в социальной сфере. Одним из главных ее ориентиров является состояние здоровья человека, а также спортивные достижения людей – основные показатели уровня жизнеспособности и цивилизованности страны. Уровень здоровья общества определяется по отношению в нем к детям, лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), к пожилым людям.

У наших предков было другое отношение к старости, не такое, как сейчас принято. «Старость» и «страсть» – родственные слова. Слово «страсть» у славян означало «страдание, бедствие, несчастье, порок»; «старость» – это остановка роста и изменений, т.е. «старый» – это тот, кто не хочет развиваться, меняться, не желает ничего нового, перестал расти, т.е. прекратил осваивать новое.

Интерпретируя сказанное языком филологов, данные термины можно понять следующим образом: человек, который перестал расти и изменяться, впадает в «старость» – несчастье и мучение. Так понимали «старость» наши предки. Они знали, что «состариться» можно и в 30 лет, если перестаем «расти» и меняться. Слово «старость» означало порок, неправильный ход жизни человека. Поэтому наши предки не «старели». Они становились с годами «зрелыми» и «мудрыми», но не «старыми». Из личных наблюдений: если продолжать развиваться, например, освоить современные востребованные технологии, овладеть иностранным языком, путешествовать, познакомиться с интересными людьми, сохранять привлекательность и т.д., то можно сохранить молодость не только души, но и тела. У старости есть свой энергетический закон: если вы сосредоточены на настоящем – будет энергия. Если вы сосредоточены на прошлом или только на будущем – энергия рассеивается и постепенно исчезает. Этот закон сохранился и до наших дней в известной молитве: *«Хлеб наш насущный дай нам на сей день»*. Согласитесь, это глубокая мудрость, выходящая за рамки не только различных культур, но и религий.

Парадигма здоровья ясно определена академиком Н.М. Амосовым: «Чтобы стать здоровым, нужны собственные усилия, постоянные



и значительные. Заменить их ничем нельзя». *Особенно важна культура эмоций*, так как отрицательные эмоции (зависть, гнев, страх, обида и др.) обладают огромной разрушительной силой, а положительные эмоции (смех, радость, чувство благодарности и т.д.) сохраняют здоровье и способствуют успеху. Результаты исследования британских ученых-психологов под руководством доктора Мартина Хаггера показывают, что агрессия и зависть на 50 процентов повышают риск сердечно-сосудистых заболеваний. Агрессивные мужчины находятся в группе риска по развитию рака кишечника и простаты, а агрессивные женщины – в группе риска по развитию рака груди. Главная причина этого состоит в том, что данные эмоциональные проявления подавляют прежде всего работу иммунной системы.

Мир меняется быстро и безвозвратно. Уже в ближайшие 15 лет многие профессии исчезнут, так как мы входим в эру глобальной автоматизации процессов. Все больше людей начинают обращать свое внимание в сторону духовности. Становятся актуальными следующие вопросы: кто я? Для чего я на этой земле? Почему со мной происходят те или иные события? В чем причина моих проблем? В основе формирования здорового образа жизни лежит личностно-мотивационная установка человека на воплощение своих социальных, физических, интеллектуальных и психических возможностей и способностей.

Эксперты Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) в 80-х гг. XX в. определили соотношение факторов обеспечения здоровья человека, выделив в качестве основных четыре. На основе этого в 1994 г. Межведомственная комиссия Совета безопасности Российской Федерации по охране здоровья «К здоровой России» определила это соотношение применительно к нашей стране следующим образом: генетические факторы – 15–20 %; состояние окружающей среды – 20–25 %; медицинское обеспечение – 10–15 %; условия и образ жизни людей – 50–55 %.

В связи с этим в решении проблем здоровьесбережения и здоровьесозидания в современном обществе ведущая роль отводится системе образования, ориентированной на формирование здорового образа жизни как приоритетной задачи, так как здоровый образ жизни является педагогически зависимым фактором. Сегодня лишь на 10–12 % удовлетворяется заложенная природой потребность людей в движении. Возникает «моторный голод», что является одной из важных причин снижения резервов здоровья и социальной дееспособности граждан нашего общества. Ни для кого не секрет, что в современном обществе уровень здоровья детей снижается, болезни «помолодели», увеличивается процент детей с ОВЗ. В нашей стране одним из приоритетных направлений государственной политики является создание условий для предоставления детям с ОВЗ и детям-инвалидам равного доступа к качественному образованию в общеобразовательных учреждениях [2].

Одной из задач школы является подготовка будущих выпускников к адаптации в экономических условиях, к включению их в сложный мир производственных, деловых и человеческих взаимоотношений. Обучение детей

с особыми образовательными потребностями (ООП) – очень сложный процесс, так как многие учителя общеобразовательных школ признают, что они не могут предоставить необходимые услуги детям с ОВЗ и детям-инвалидам в связи с отсутствием опыта работы с данной категорией детей [1].

При финансовой поддержке возможно рассматривать коррекционно-реабилитационную помощь как объект исследования, не только с позиций коррекционной педагогики, но и адаптивного туризма, что даст возможность расширить методологию коррекционно-реабилитационной деятельности.

С 1990-х гг. начали появляться экспериментальные школы, которые принимали на обучение детей с ОВЗ и инвалидов. Но только с 2012 г. были внесены изменения в закон «Об образовании», и у детей-инвалидов появилась законодательная база для получения права на образование независимо от состояния здоровья. Этот же закон регламентирует права учащихся с ОВЗ на их социализацию и возможность обучаться в общеобразовательных школах. Это явление называют инклюзивным образованием (ИО).

Одна из задач ИО – включение детей с ОВЗ в образовательную среду. Во многих школах введены дополнительные ставки: педагоги сопровождения (тьюторы, от англ. *tutor* – наставник), социальные педагоги, логопеды-дефектологи, инструкторы-методисты АФК. Решение проблем инклюзии возможно только при условии доброжелательного взаимодействия всех участников образовательного процесса, равнодушных к проблемам детей с особыми потребностями. Как правило, процесс внедрения ИО начинается со стадии «сопротивления», так как людям свойственно испытывать страх ко всему новому. На преодоление трудностей требуется время, примерно около двух месяцев для достижения автоматической компетентности. Потребуется разработка индивидуальной программы для детей с ОВЗ, желательно с привлечением родителей, для осознания и их ответственности.

Ребенка с особенностями развития приводят в школу родители уже с диагнозом. Родители здоровых детей иногда высказывают опасение, что присутствие в классе детей, которые требуют особой поддержки, может задерживать развитие их собственного ребенка. Однако успеваемость детей, которые развиваются обычно, не падает. В отношении поведения, социального развития и успехов в учебе, особенно в разговорной речи, достижения детей, обучающихся в школе, придерживающейся инклюзивной формы образования, значительно выше. А отношение сверстников к детям с ВОЗ зависит от твердой позиции взрослых и создавшегося климата в классе.

Можно, конечно, рассматривать вопросы прогнозирования результатов образовательного процесса с внедрением в практику, например, математической модели для прогнозирования результатов обучения детей с ОВЗ. Можно выбрать критерии, которые будут зависеть от нашего университета (ПГГПУ), в соответствии с целями и задачами, стоящими перед ним. Тогда появится возможность прогнозирования результатов обучения внутри образовательной организации как научно-практической площадки с внедрением дистанционного обучения для школьников и студентов с ОВЗ



с точки зрения *эмерджентной педагогики*, рассматривая ее как результат сочетания различных элементов.

Использование такой модели для построения учебного процесса позволит посмотреть на учебный процесс с новой стороны и обратить внимание на следующие аспекты: роль связей и отношений, которые складываются между учениками в учебной группе. Ведь в классе складываются не только отношения между учителем и учеником, но и взаимодействия между учениками. И мы должны уметь их использовать. Учителя и ученики вовлечены в создание общего непредсказуемого проекта, реализация которого важна для индивидуального успеха [3]. Очевидно, что вышеназванные «эмерджентные эффекты» показывают существования любых социальных образований при условии, что они являются социальными и целостными. Каждый из «эмерджентных эффектов» играет свою роль на определенном этапе образовательного процесса, например, в модификации подготовки и переподготовки кадров, в изменении модели коррекционно-реабилитационной помощи на уровне региона. По нашим наблюдениям, у выпускников специальных (коррекционных) школ и школ-интернатов практически отсутствует опыт общения в коллективе здоровых сверстников. Одна из причин – «неравенство» стартовых возможностей.

Вывод: нам надо (продумать) разработать комплекс мер по созданию на территории Пермского края *инклюзивного сообщества*: это создание максимально комфортных условий для вовлечения людей с инвалидностью в общественную жизнь, но не через построение отдельного пространства или общественной организации, а через построение единой для всех граждан доступной среды в различных сферах жизни (образование, работа, услуги), в которой люди будут смотреть не друг на друга, а в одну сторону, где каждый человек имеет право общаться и быть услышанным. Когда дети учатся не рядом в общеобразовательной школе, а вместе; живут не в школе-интернате, а с родителями, получают образование для того, чтобы жить полноценной жизнью и быть задействованными в процессе трудовой и общественной деятельности с учетом индивидуальных способностей. Инклюзивное образование – составная часть инклюзивного общества. Дети, которые учатся и играют вместе с детьми с ОВЗ, растут более внимательными и ответственными, готовы всегда прийти на помощь. Что нужно для этого? Совершить переход от медицинской модели к социальной модели рассмотрения инвалидности как факта.

Список литературы

1. *Шарова Л.В.* Особенность организации образовательной деятельности в вузе для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью // Вестник Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-та. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. Вып. 2: в 2 ч. Ч. 1: электрон. науч. журн. [Электронный ресурс] / редкол.: Л.А. Косолапова (отв. ред. вып.), Н.А. Гангнус (отв. секретарь вып.), Е.К. Гитман и др.; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь, 2017. – 208 с. – 772 Кб. – URL: <http://vestnik1.pspu.ru/files/1-2017-2-1.pdf> (дата обращения: 10.02.2019).

2. Шарова Л.В., Носкова А.И. Формирование осанки у детей младшего школьного возраста с нарушением зрения средствами адаптивной физической культуры // Актуальные проблемы адаптивной физической культуры и спорта: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием [Электронный ресурс]. – Омск: Изд-во СибГУФК, 2019. – С. 391–399. – URL: izdat@sibgufk.ru. (дата обращения: 10.02.2019).

3. Emergent Pedagogy: Learning to Enjoy the Uncontrollable and Make it Productive = Эмерджентная педагогика: как научиться любить неконтролируемые ситуации как сделать их продуктивными [Электронный ресурс] / D. Blank, K. Cassidy, A. Dalke, P. Grobstein. – URL: http://serendip.brynmawr.edu/sci_edu/emergentpedagogy.htm (дата обращения: 10.02.2019).



УДК 37.015.3:376-058

DOI: 10.24411/2308-7218-2019-10205

Баландина Людмила Леонидовна

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, (342) 215-19-40 (доб. 434)
e-mail: ludbal23@yandex.ru*

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РОДИТЕЛЬСТВА В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Lyudmila L. Balandina

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at Department of Pedagogy and Psychology

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Professional Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: ludbal23@yandex.ru*

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PARENTHOOD IN FAMILIES REARING A CHILD WITH LIMITED HEALTH ABILITIES

Аннотация. Представлен обзор современных исследований семей, воспитывающих ребенка с отклонениями в развитии. Рассматриваются социально-психологические проблемы воспитания, особенности родительно-детских, сиблинговых отношений, психологические характеристики и поведение родителей. Данные могут быть использованы при разработке психолого-педагогических программ, направленных на эффективное функционирование семьи с особым ребенком.

Ключевые слова: здоровье, стресс, травматическая ситуация, отношения, совладающее поведение, копинг-стратегии, психоэмоциональные состояния, личностные характеристики.

Abstract. The article in question represents review of modern studies of families rearing children with limited health abilities. Studies social and psychological problems of rearing, peculiarities of parent-child and sibling relationships as well as psychological characteristics and behaviour of parents are described. The received data can be applied in the development of psychological and pedagogical programmes aimed at effective well-being of a family.

Key words: limited health abilities, stress, traumatic situation, relationship, coping behaviour, coping strategies, psychoemotional states, personal characteristics.

По данным Федеральной службы государственной статистики, с каждым годом увеличивается количество детей с ОВЗ и детей-инвалидов, а соответственно, возрастает и количество семей, в которых воспитываются «особые» дети.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, имеющие различные отклонения в психическом или физическом развитии, которые обуславливают нарушения общего развития, не позволяют им вести полноценную жизнь. К ним можно относить как детей-инвалидов, так и не признанных инвалидами, но при наличии ограничений жизнедеятельности.

Семья ребенка с ограниченными возможностями – это естественная среда воспитания, но с особой атмосферой, функциями, взаимоотношениями между ее членами. Именно в ней происходят удовлетворение различных потребностей ребенка, его развитие и реабилитация, первичная социализация, формирование ценностей и др. Такие семьи сталкиваются со своими, свойственными им, психологическими трудностями, связанными с переживанием сложных жизненных обстоятельств. Данная проблема исследований находится в сфере интересов психологии, педагогики и других наук. Несмотря на то что вопрос воспитания в семье особого ребенка является достаточно исследованным в науке, он по-прежнему не теряет своей актуальности.

Изучение семьи, воспитывающей ребенка-инвалида, осуществляется в нескольких направлениях: воспитание ребенка-инвалида в семье (О.В. Солодянкина [18]; Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина [11]), детско-родительские отношения (Е.С. Ларина, В.В. Коваль; А.Ю. Маркина и др.; Е.К. Неелова); сиблинговые отношения (И.Н. Галасюк; А.А. Моисеева); психологические особенности родителей ребенка с нарушениями развития (Л.М. Андреева, А.А. Федоров; И.Н. Галасюк; И.М. Зинова; О.Ю. Кочерова и др.; Д.Г. Пирогов и др.; С.А. Хазова, М.В. Ряжева); особенности психологической и социальной и работы с семьей ребенка-инвалида (И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева [8, 19]; И.Н. Галасюк, О.В. Краснова, Т.В. Шинина).

К основным социально-психологическим проблемам, с которыми сталкивается семья ребенка с нарушениями развития, И.Н. Галасюк, О.А. Федосеева относят следующие: характер взаимоотношений членов семьи друг с другом; воспитание и образование; осознание членами семьи необходимости психологической помощи и поддержки; отношение членов семьи к ребенку-инвалиду; отношение общества к ребенку-инвалиду [5, 21].

Рождение ребенка с отклонением оказывает непосредственное влияние на взаимоотношения между членами семьи на уровне всех семейных подсистем: детско-родительской, родительской, супружеской, сиблинговой. Критерий взаимоотношения членов семьи друг с другом характеризует семью с точки зрения возможности открытого обсуждения проблем, искреннего выражения



чувств, участия всех членов семьи в решении проблем воспитания, обучения и развития больного ребенка.

В исследованиях семей, воспитывающих детей с разными нарушениями (умственной отсталостью, задержкой психического развития, сенсорными нарушениями, детским церебральным параличом), выявлены *особенности детско-родительских отношений и воспитания ребенка с ОВЗ*.

Семьям детей с ОВЗ присущи все основные стили детско-родительских отношений, что и в семьях, воспитывающих здорового ребенка. Т.В. Лоза по *типу воспитания и общения* выделяет четыре группы семей.

К *первой группе* относятся семьи, в которых родители имеют необъективные представления о потенциальных возможностях своего ребенка, у матери присутствует гипертрофированное чувство тревожности и нервно-психической напряженности. Характерный для них стиль воспитания — *гиперопека*. Этот стиль семейного воспитания характерен для большинства семей матерей-одиночек.

Вторая группа использует тактику холодного общения – *гипопротекцию*, снижение эмоциональных контактов родителей с ребенком, проекцию на ребенка со стороны обоих родителей или одного из них собственных нежелательных качеств. Родители фиксируют излишнее внимание на лечении ребенка, предъявляя завышенные требования к медицинскому персоналу, пытаясь компенсировать собственный психический дискомфорт за счет эмоционального отвержения ребенка.

Для *третьей группы* характерно *сотрудничество* – конструктивная и гибкая форма взаимоотношений родителей и ребенка в совместной деятельности. Такой стиль имеет место при условии веры родителей в успех своего ребенка и сильные стороны его личности, при последовательном осмыслении необходимого объема помощи, развития независимости ребенка в процессе становления особых способов его взаимодействия с окружающим миром.

К *четвертой группе* отнесены семьи с репрессивным стилем семейного общения, при котором преобладает родительская установка на *авторитарную* лидирующую позицию. Поведение родителей отличает пессимистический взгляд на будущее ребенка, постоянное ограничение его прав, жестокие предписания, неисполнение которых наказывается. В таких семьях от ребенка требуется неукоснительное выполнение требований, при этом не учитываются его двигательные, психические и интеллектуальные возможности [9].

Авторами отмечается неоднозначность изучаемого вопроса. С одной стороны, часть родителей имеют зрелую родительскую позицию, принимая своего ребенка, уделяют внимание его физическому и психическому развитию, прилагают максимум усилий для его социализации, тем самым формируя благополучные отношения в семье [6, 16]. Матери достаточно часто используют тип родительского отношения «кооперация», проявляя заинтересованность в делах ребенка, поощряют самостоятельность и инициативу, позитивно оценивая его достижения [1]. Зрелость семьи

и прежде всего родителей во многом определяет степень травмирующего воздействия ситуации на функционирование семьи и развитие «особого» ребенка.

Вместе с тем исследователями выделяется проблема *неконструктивности моделей родительско-детских отношений, негативно влияющих на дальнейшее развитие ребенка*. В.В. Ткачева выделяет факторы, влияющие на развитие неблагоприятных моделей и типов воспитания:

- характер и степень выраженности нарушений у ребенка, их необратимость, длительность и внешние проявления психофизической недостаточности;

- личностные особенности родителей, которые обостряются в травмирующей психику ситуации;

- специфический характер влияния личностных установок на процесс воспитания и ценностные ориентации родителей;

- социальная среда и условия, которые способствуют или препятствуют реализации родителями своих воспитательных задач.

Деформации внутрисемейных отношений могут происходить на трех уровнях:

Психологический уровень – рождение ребенка с отклонениями в развитии является причиной стресса, испытываемого родителями. Пролонгированный стресс оказывает деформирующее влияние на психику родителей и становится исходным условием резкого травмирующего изменения, устоявшегося в семье жизненного уклада.

Социальный уровень – семья, в силу возникающих многочисленных проблем, становится более закрытой и избирательной в контактах; деформирующему воздействию подвергаются и взаимоотношения между родителями ребенка.

Соматический уровень – стресс может являться психогенным и соматогенным для организма и психики родителей, в первую очередь матерей [20].

Среди семей, воспитывающих ребенка с отклонением в развитии, небольшой процент гармоничных семей, при этом велика доля дисгармоничных семей с доминирующей гиперпротекцией, повышенной моральной ответственностью и эмоциональным отвержением [7]. Нарушено общение между членами семьи, отсутствуют близкие эмоциональные контакты, поддержание лишь внешних форм отношений; напряженный психологический климат, конфликтное поведение в трудных ситуациях [6, 10, 13]. Заметны нарушения ролевых позиций в семье: дистанцированность отца и принятие матерью лидирующей роли [1, 2, 17].

Недостаток теплых эмоциональных отношений с детьми у большинства родителей находит отражение в родительских стилях. В семьях наиболее характерны такие стили родительского отношения, как «отвержение», «симбиоз», «авторитарная гиперсоциализация», «инфантилизация» [1, 2].



Отвержение проявляется в недостатке эмоционального, телесного контакта, нечувствительности родителя к потребностям ребенка, неприятии или в проявлении недовольства, сопровождаемое отрицательными эмоциями.

Оно может маскироваться преувеличенным вниманием и заботой. Ограниченные возможности ребенка порождают стремление родителя (матери) оградить от трудностей, контролируя его действия, при этом ощущая себя с ребенком единым целым. Такие отношения лишают ребенка личного опыта, не способствуют формированию самостоятельности. Наблюдается также стремление родителей инфантилизировать ребенка, приписать ему личностную несостоятельность, ограждать его от жизненных проблем; интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка при этом игнорируются. Родитель задает строгие дисциплинарные рамки, почти во всем навязывая ребенку свою волю, требуя безоговорочного послушания.

Психологическая неготовность к воспитанию в сложившихся условиях порой приводит к родительской несостоятельности и проявляется в неустойчивом, нестабильном типе воспитания; завышенных или заниженных требованиях по отношению к ребенку; затруднениях в понимании ребенка; неадекватных формах взаимодействия с ребенком; склонности к психологическому дистанцированию от ребенка, невмешательству в его внутренний мир [2, 3, 6, 10, 13].

Неконструктивность детско-родительских отношений во многом определяется *психоэмоциональными состояниями и личностными характеристиками родителей.*

Стрессовый характер ситуации рождения и воспитания ребенка с нарушением в развитии и систематический травматический кризис, который переживают члены семьи, трудности адаптации родителей к болезни ребенка инициируют изменения в их психике, что в свою очередь затрудняет взаимодействие с ребенком и другими людьми.

Достаточно выражена данная проблема в семьях, воспитывающих ребенка с детским церебральным параличом (ДЦП). Среди родителей характерно развитие невротических состояний, сопровождающихся тревожно-депрессивным комплексом и астенизацией [14]. Наблюдаются повышенная возбудимость, тревожность и чувствительность к происходящему; слабый самоконтроль, импульсивность; повышенная растерянность и склонность к отчаянию; малая активность, скованность, робость, довольствование уже доступным и имеющимся; узость интересов, реалистичность суждений, недостаток оригинальности и своеобразия в поведении; экстернальный локус контроля [6].

У матерей, воспитывающих детей с ДЦП, по сравнению с матерями детей нормы, чаще встречаются эмоциональные нарушения, такие как концентрация на плохом самочувствии, тревожность, импульсивность, гипомания [16]. В исследовании Л.М. Андреевой, А.А. Федорова у матерей, независимо от их возраста, отмечался высокий уровень фрустрации. Матери зрелого возраста эмоционально менее благополучны – у них несколько выше уровень тревожности и агрессивности [1].

Авторами обозначается проблема затрудненной *адаптации родителей* к болезни ребенка, что обусловлено стрессом, который является тормозящим фактором для их адаптационных процессов. Чрезмерное физическое, психическое и эмоциональное напряжение испытывают родители на момент постановки диагноза своему ребенку. Переживание фазы активной адаптации к болезни ребенка с ДЦП происходит позднее, в возрасте от 4 до 6 лет [14, 22].

Описывая специфику стресса, переживаемого родителями, С.А. Хазова, М.В. Ряжева выделяют три уровня влияния пролонгированного стресса на личность родителей на протяжении нескольких лет с момента постановки диагноза ребенку.

1. Уровень реакций – реакции на стресс могут быть выражены в формах раздражительности, повышенной возбудимости, избегания. Возможен гнев, страх смерти, самообвинение.

2. Уровень социального функционирования – родители склонны скрывать болезнь ребенка от окружающих.

3. Уровень глубинных личностных изменений – сильнейшее потрясение в сочетании с резкой переменой социальной позиции могут привести к основательным перестройкам всей совокупности личностных смыслов.

Воспитание ребенка с ОВЗ в семье обуславливает и специфику совладающего поведения родителей, т.е. действий, направленных на анализ, поиск, решение, преодоление возникшей жизненной ситуации. Такое поведение выстраивается из копинг-стратегий, изучаемых рядом авторов.

Динамика совладающего поведения родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, проявляется следующим образом. Со временем копинг-стратегии, ориентированные на решение проблемы, переходят на неконструктивные: эмоционально ориентированные, избегающие или конфронтативные, что может привести к нарушению детско-родительских отношений [22].

Родители особых детей чаще, чем здоровых детей, используют механизм «вытеснение», что проявляется в склонности устранять из сознания импульсы, мысли, противоречащие установкам личности.

У родителей детей с ДЦП наиболее младшего возраста (1–3 года) не сформирована система защитно-совладающего поведения, адаптационные процессы заморожены. Однако по мере увеличения срока болезни ребенка (4–6 лет) использование копинг-стратегий и механизмов психологической защиты возрастает, соответственно, увеличивается и интенсивность расхода адаптационных ресурсов. В последующем частота использования копингов родителями заметно снижается, что может быть связано с полной адаптацией к сложившейся ситуации.

Имеет место взаимосвязь невротических состояний родителей с использованием копинг-стратегий и механизмов психологической защиты [15].

В исследованиях, посвященных изучению *сиблинговых взаимоотношений в семье ребенка с ОВЗ*, рассматриваются позитивные и негативные аспекты влияния ребенка-инвалида на личность здорового сиблинга.



Из позитивных аспектов выделяют следующие: развитие у здоровых сиблингов толерантности, понимание различий между людьми; проявление заботы, способности к состраданию; понимание ценности здоровья и полноценной жизни; больший самоконтроль и более уверенное поведение, по сравнению с сиблингами, имеющими братьев и сестер без инвалидности.

Проявление негативного влияния у здоровых сиблингов выражается в эмоциональных переживаниях ситуации рождения больного ребенка и зачастую в появлении поведенческих нарушений. Иногда наблюдаются проблемы во взаимоотношениях со сверстниками, появляется чувство одиночества, возникают затруднения в планировании своего отдыха.

Сравнивая свою жизнь с жизнью больного ребенка, братья и сестры детей с ОВЗ могут переживать чувство вины, стыда, которые компенсируют добровольно взятыми на себя обязанностями по уходу. Неправильное понимание долга может привести к появлению манипуляций со стороны инвалида в течение всей жизни.

Вместе с тем здоровые сиблинги могут испытывать нежелание ухаживать за больным, особенно когда эта необходимость сопровождается отсутствием внимания со стороны родителей. Часто в семье они чувствуют дефицит внимания родителей, поскольку ребенок-инвалид нуждается в большем уходе.

Значительную роль в вопросе взаимоотношений сиблингов играют следующие факторы:

– *пол* здорового ребенка: сестры берут на себя ответственность чаще, чем братья, поэтому находятся в зоне большего психологического риска;

– *очередность* рождения здоровых и больных детей: старшие сестры инвалидов подвергаются стрессу в большей степени из-за повышенной ответственности и, соответственно, большему риску проблемного поведения, которое в свою очередь влияет на взаимоотношения со сверстниками;

– *количество* детей в семье: чем больше детей в семье, тем меньшее негативное влияние на братьев и сестер оказывает болезнь родственника [4, 12].

Таким образом, воспитание ребенка ограниченными возможностями здоровья отражается во всех сферах жизни семьи. Изучение социально-психологических проблем, с которыми сталкиваются родители, позволяет выявить личностные и социальные ресурсы с целью оптимального развития ребенка и эффективного функционирования семьи.

Список литературы

1. *Андреева Л.М., Федоров А.А.* Особенности психических состояний матерей молодого и зрелого возраста с разным типом отношения к ребенку-инвалиду // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2014. – № 40. – С. 174–177.

2. *Артамонова А.А.* Социально-психологические аспекты семейной адаптации в ситуации воспитания ребенка с «особыми нуждами» // Вестник Самар. гос. ун-та. – 2014. – № 1. – С. 293–298.

3. *Галасюк И.Н.* Особенности родительских позиций в семье с умственно отсталым ребенком [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. – 2014. Т. 3, № 2. – URL: <https://psyjournals.ru/psyclin/2014/n2/Galasuk.shtml> (дата обращения: 15.01.2020).

4. *Галасюк И.Н.* Проблема психической травматизации членов семьи инвалида // Вестник МГОУ. – 2011. – № 1. – С. 54–60.

5. *Галасюк И.Н.* Проблемное поле семьи ребенка с интеллектуальными нарушениями: анализ зарубеж. исслед. // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2015. – № 2. – С. 224–227.

6. *Зинова И.М.* Психологические особенности родителей, воспитывающих детей с детским церебральным параличом // ScienceTime. – 2015. – № 10 (22). – С. 93–99.

7. *Ларина Е.С., Коваль В.В.* Особенности отношения родителей к ребенку с сенсорной недостаточностью // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 6 (43) – С. 221–213.

8. *Левченко И.Ю., Ткачева В.В.* Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: метод. пособие. – М.: Просвещение, 2008. – 239 с.

9. *Лоза Т.В.* Стили семейного воспитания в семьях, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 3. – С. 180–181.

10. *Маркина А.Ю., Герасимова О.Ю., Семченко Л.Н.* Детско-родительские отношения в семьях детей с задержкой психического развития // Вестник Совета молодых ученых и специалистов Челябинской области. – 2015 – № 3 (10). – С. 19–22.

11. *Мастюкова Е.М., Московкина А.Г.* Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 408 с.

12. *Моисеева А.А.* Психологические проблемы сиблингов из семей, имеющих ребенка с ОВЗ // Материалы Всерос. науч.-практ. конф. «Психологическая безопасность личности в изменяющемся социуме (г. Великий Новгород, 18 октября 2018 г.). – Великий Новгород, 2018. – С. 140–143.

13. *Неелова Е.К.* Исследование родительско-детских отношений в семьях, воспитывающих старших дошкольников с тяжелыми двигательными нарушениями // Вестник Моск. гос. гуманит. ун-та им. М.А. Шолохова. Сер. Педагогика и психология. – 2013. – № 1. – С. 28–33.

14. *Пирогов Д.Г.* Личностные особенности и система отношений родителей, воспитывающих детей с детским церебральным параличом. Ч. 1 / Д.Г. Пирогов, Т.В. Маликова, В.А. Аверин, Т.В. Иванова // Вестник Южно-Урал. гос. ун-та. Сер.: Психология. – 2013. – Т. 6, № 4.

15. *Пирогов Д.Г.* Психологические защиты и копинги родителей, воспитывающих детей с детским церебральным параличом. Ч. 2 / Д.Г. Пирогов, Т.В. Маликова, В.А. Аверин, Т.В. Иванова // Вестник Южно-Урал. гос. ун-та. Сер.: Психология. – 2014. – № 1. – С. 68–74.

16. Психологические особенности матерей, воспитывающих детей инвалидов / О.Ю. Кочерова, О.М. Филькина, Н.В. Долотова и др. // Вестник Рос. акад. мед. наук. – 2014. – № 5/6. – С. 98–101.

17. *Пюра Д.С., Долгова М.В.* Проблемы и особенности родителей детей с ОВЗ // Молодой ученый. – 2019. – № 15. – С. 247–250. – URL: <https://moluch.ru/archive/253/58061/> (дата обращения: 15.01.2020).



18. *Солодянкина О.* Воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья в семье. – М.: АРКТИ, 2007. – 80 с.

19. *Ткачева В.В.* Психокоррекционная работа с матерями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии: практикум по формированию адекватных отношений. – М.: Гном и Д, 2009. – 243 с.

20. *Ткачева В.В.* Семья ребенка с отклонениями в развитии: Диагностика и консультирование. – М.: Книголюб, 2008. – 144 с.

21. *Федосеева О.А.* Особенности воспитания ребенка с ограниченными возможностями в семье // Молодой ученый. – 2013. – № 9. – С. 346–349.

22. *Хазова С.А., Ряжсва М.В.* Динамика совладающего поведения родителей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2012. – № 3. – С. 203–209.

УДК 159.922.76:37.015.32

DOI: 10.24411/2308-7218-2019-10206

Ворошнина Ольга Руховна

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной педагогики и психологии

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614000, г. Пермь, ул. Пермская, 65, (342) 215-19-61 (доб. 512)
e-mail: Voroshnina3008@yandex.ru*

ВНУТРЕННИЕ И ВНЕШНИЕ ФАКТОРЫ ДЕПРИВИРОВАННОГО ПОВЕДЕНИЯ МАТЕРИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (КОНТЕКСТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СЕМЬИ)

Olga R. Voroshnina

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Special Pedagogy and Psychology

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»
65, Permskaja, 614000, Perm, Russia, e-mail: Voroshnina3008@yandex.ru*

INTERNAL AND EXTERNAL FACTORS DEPRIVILEGING BEHAVIOR OF MOTHERS RAISING CHILDREN WITH DISABILITIES (PSYCHOLOGICAL CONTEXT OF FAMILY HEALTH)

Аннотация. Становление родительства является сложным и одновременно тонким процессом. Наличие различных факторов, осложняющих становление материнства, обуславливает возникновение «депривированного материнства». Автором проанализированы те факторы, которые осложняют процесс становления материнства в условиях воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья. В статье описаны внутренние и внешние факторы депривированного поведения матери, воспитывающей ребенка с ОВЗ.

Ключевые слова: факторы депривированного поведения матери, депривированное материнство, ребенок с ограниченными возможностями здоровья.

Abstract. Becoming a parent is a complex and at the same time subtle process. The presence of various aggravating factors in the development of maternity raises



«deprivileging motherhood». The author analyzes the factors that complicate the process of formation of motherhood in the conditions of education of a child with disabilities. The article describes the internal and external factors of deprivation behavior of a mother raising a child with OVZ.

Key words: factors of deprived behavior of the mother, deprived motherhood, a child with disabilities.

Проблема изучения психической депривации занимает значительное место среди зарубежных и отечественных психологических исследований. Особую актуальность среди них представляют работы, посвященные эмоциональной депривации. Влияние матери на психическое развитие ребенка – одна из проблем, которая исследовалась зарубежными и отечественными учеными. Нарушенный семейный фактор изучался в качестве одного из основных источников многих пограничных, в том числе психосоматических, нарушений у детей (Л.Л. Баз, Е.В. Иванова, Н.Я. Иванов, Н.А. Коваленко, М.В. Колоскова, А.Е. Личко, В.В. Николаева и др.). Функционирование системы «мать – дитя» в первые годы жизни ребенка приобретает особое значение. Искажение материнско-детских взаимоотношений может оказаться пусковым или осложняющим фактором психологических или психических расстройств в самом раннем детстве (О.В. Баженова, О.Ю. Дубовик, Ю.Б. Коваленко, Г.В. Козловская, М.В. Колоскова, Г.В. Скобло и др.).

Становление родительства является сложным и одновременно тонким процессом [1, 2]. Наличие различных факторов, осложняющих становление материнства, обуславливает возникновение «депривированного материнства».

Депривированное материнство – это широкое понятие, имеющее разнообразные варианты в зависимости от совокупности внешних и внутренних условий. Депривированное материнство – это материнство, которое возникает в условиях лишения или ограничения возможностей удовлетворения потребности матери в полноценном тактильном, зрительном, голосовом контакте со своим ребенком; в эмоциональном насыщении, в получении удовольствия от взаимодействия с ним. Депривированное материнство – материнство, реализующееся в условиях неполноценной эмоциональной связи между матерью и ребенком.

Нам представляется важным выделить и проанализировать те факторы, которые осложняют процесс становления материнства в условиях воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). На наш взгляд, многообразие факторов можно условно разделить на 2 группы. Первая группа – внутренние факторы становления материнства. Внутренние факторы – это те исходные условия (состояние здоровья, особенности личности, степень готовности к материнству и т.д.), которые сложились до беременности и которые женщина, решившая стать матерью, не в состоянии изменить объективно.

Проанализируем внутренние факторы, осложняющие процесс становления родительства (материнства). В психологической и медицинской

литературе представлены исследования, в которых изучаются личностные качества, типология беременных женщин (Ю.Н. Барашнев, 1996; Н.В. Рымашевский, В.М. Коваленко, А.Е. Волков, О.К. Труфанова, 1990; и др.).

Эти работы представляют интерес для психолога, так как в них сделана попытка изучить не только физиологический (что особенно характерно для медицинских работ), но и психологический аспект становления материнства на этапе беременности. Так, в работе Н.В. Рымашевского (1990) исследуются личностные особенности беременных женщин. Авторами выделены три группы беременных женщин: 1-я группа – с благоприятным течением беременности; 2-я группа – с поздним гестозом – токсикозом беременности (ПГБ); 3-я группа – с угрозой преждевременных родов (УПР). Для изучения личностных особенностей беременных женщин применялась методика многостороннего исследования личности – отечественный вариант адаптированного личностного опросника ММРІ (Ф.Б. Березин, М.П. Мирошников, Р.В. Рожанец, 1976). Как показывают результаты исследования беременных женщин, у большинства обследованных второй (ПГБ) и третьей (УПР) групп при поступлении в отделение патологии беременности отмечались повышенная раздражительность, эмоциональная неустойчивость, нарушение сна. В то же время при обследовании беременных второй группы (ПГБ) отмечались: выраженная трудность личностного контакта, неконформность, чрезмерная озабоченность собственным здоровьем, полное отрицание наличия патологии беременности, несговорчивость, упрямство, некритичность оценки реального соматического состояния. Беременные этой группы (ПГБ) обычно отрицают необходимость стационарирования вследствие отсутствия у них патологии беременности. В то же время беременность приобретает у них характер сверхценности, сочетающейся с подозрительностью, настороженным, критическим, даже враждебным отношением к терапевтическим мероприятиям и медицинскому персоналу. При этом они стремятся рационалистически обосновать свое недоверие, не верят в успех лечения, что весьма затрудняет не только контакт с ними, но и сам процесс лечения.

Данные, полученные авторами при обследовании беременных женщин, могут быть интересны для выбора индивидуального психотерапевтического подхода, позволяют проследить качественные изменения личности беременных женщин в норме и при наличии соматических расстройств, позволят глубже оценить психологический смысл беременности, психологическую перестройку, происходящую в сознании беременной женщины.

В исследовании О.В. Баженовой и Г.В. Козловской, посвященном проблеме профилактики психической патологии в раннем возрасте, обозначаются те внутренние факторы, которые будут влиять на качество материнства, одним из которых является неготовность родителей к осуществлению родительской роли. Неготовность, по их мнению, может быть мотивационной, когда необходимость выполнять родительскую роль вступает в конкуренцию с определенными важными для родителей мотивами (например, профессионального роста) и приводит к психологическому конфликту,



разрешаемому не в пользу ребенка. Неготовность может быть когнитивной, когда в сфере сознания или самосознания родителей нет достаточно гибких, но вместе с тем и достаточно структурированных и четких представлений о родительской роли, о воспитании, об особенностях развивающегося ребенка или, напротив, в этих вопросах господствуют ригидные установки и представления. Неготовность к выполнению родительской роли может существовать и на поведенческом уровне, когда даже при мотивационной и когнитивной готовности отсутствуют элементарные навыки общения с маленькими детьми и ухода за ними. Родители не знают, как приласкать ребенка, поиграть, пообщаться с ним, как прижать его к себе, как рассердиться, как дать ребенку понять, что он любим (О.В. Баженова, Г.В. Козловская, 1993). Таким образом, авторы выделяют сформированность / несформированность мотивационной, когнитивной, поведенческой готовности к материнству и родительству как один из ведущих факторов профилактики отклонений психического развития ребенка раннего возраста, а также нормального или измененного хода становления родительства.

Следующим важным фактором, обеспечивающим нормальное, двустороннее функционирование системы «мать – дитя», можно считать психическое и физическое здоровье будущей и настоящей матери. Исследование М.В. Колосковой (1989) убедительно показывает, что матери, имеющие в семье родственников, больных депрессивным синдромом шизофрении, практически не в состоянии полноценно осуществлять свои материнские обязанности. Эти матери, особенно на этапе раннего родительства, обычно эмоционально холодны, не способны обеспечить полноценный тактильный, голосовой, зрительный, а главное эмоциональный контакт со своим младенцем, что приводит к становлению у него искаженного – тревожного или дискретно-активного – отношения к миру. К важным факторам, тормозящим становление материнства, относится послеродовая или постнатальная депрессия.

Соматическое состояние здоровья матери может быть достаточно выраженным фактором, влияющим на становление материнства. Прежде всего это неспособность женщины стать матерью вследствие разного рода соматических заболеваний, значительное число отклонений в состоянии соматического здоровья беременных, не позволяющих женщине психологически полноценно провести важнейший период, в котором закладывается тесная связь между ней и ее будущим ребенком, это значительное количество послеродовых осложнений у женщин, в результате которых мать не может нормально контактировать со своим ребенком вследствие ее госпитализации.

К важнейшим внутренним факторам нормального материнства относится и наличие успешного опыта предыдущих беременностей и рождений старших детей в семье. Матери, имеющие вторых младенцев, легче считывают и интерпретируют сигналы, подаваемые ребенком, становятся более компетентными в отношении своего второго малыша.

Наконец, очень важным внутренним фактором в становлении родительства можно считать полноценное прохождение разных возрастных стадий, в процессе которых и закладываются мотивационные основы материнства женщиной, имеющей или решившей иметь ребенка. В психологической литературе этому вопросу посвящено исследование Г.Г. Филипповой (1995). Автор представляет онтогенез мотивационных основ материнства, выделяя 5 основных этапов их становления. Раскроем эти этапы.

Первый этап – взаимодействие матери с ребенком в младенчестве. Важным в становлении материнства является то, что у младенца при условии положительной эмоциональной окраски развивается потребность в тактильном контакте и эмоциональном общении, которая затем переносится и актуализируется в разных сферах поведения: сексуальной, дружеской, родительской. Ранний опыт взаимодействия с матерью определяет в дальнейшем характер становления всех сфер поведения ребенка, в том числе и родительского поведения.

Второй этап – развитие мотивационных основ материнства в игре. В игре придается эмоциональное значение специфическим ключевым младенческим стимулам объектов: пропорциям тела, строению и эмоциональному выражению лица, которые моделируются в игрушках, атрибутике, адресованной ребенку взрослым. Кроме того, в сюжетно-ролевой игре опредмечиваются и развиваются эмоциональный компонент материнского поведения и его операционный состав. В игре моделируется конкретное отношение к матери и к младенцу, присущее данной культуре и данной среде.

Третий этап – нянчанье. Психологической сущностью этого этапа является опредмечивание тактильного контакта и эмоционального общения.

Четвертый этап – дифференциация мотивационных основ материнства в период полового созревания. В этот период происходит активное опредмечивание сексуальной сферы. При полноценном онтогенетическом развитии к моменту полового созревания сфера материнского поведения должна быть уже опредмечена.

Пятый этап – опыт собственных родов и общения с ребенком. Этап является решающим в развитии мотивационных основ материнства, так как именно здесь реализуется весь комплекс материнского поведения.

Таким образом, могут быть выделены следующие внутренние факторы, осложняющие и нарушающие процесс становления материнства:

- психическое и соматическое нездоровье матери или женщины, решившей иметь ребенка;

- психологическая неготовность родителей, особенно матери, к осуществлению родительской роли, которая включает в себя мотивационную, когнитивную, поведенческую готовность;

- отрицательный опыт взаимодействия будущих или настоящих матерей и отцов с собственными родителями, отсутствие теплого эмоционального контакта с ними;



– личностные особенности беременной женщины, качественные изменения личностного типа реагирования беременных женщин в зависимости от характера соматических расстройств;

– наличие неудачного опыта собственного материнства; нарушение в становлении мотивационных основ материнства в онтогенезе.

Наряду с внутренними можно выделить также внешние факторы, осложняющие становление родительства. Кратко их охарактеризуем.

Среди факторов, оказывающих негативное влияние на полноценное взаимодействие матери с младенцем, особенно распространенными являются: неполная семья, называемая в литературе «диадической»; конфликтные взаимоотношения матери с отцом ребенка; неудовлетворительные отношения матери с другими членами семьи (своими родителями, младшими сибсами, бабушками, дедушками и др.); развод во время беременности; протест мужа, близких родственников против сохранения беременности и рождения ребенка (Л.Л. Баз, О.В. Баженова, 1996; Л.Л. Баз, 1986; Е.И. Бедерова, О.В. Папсуева, 1995; В.И. Брутман, М.Г. Панкратова, С.Н. Еникополов, 1994; О.Ю. Дубовик, 1994; М.Ю. Колпакова, 1997; О.А. Копыл, Л.Л. Баз, О.В. Баженова, 1994; и др.).

Первая группа внутрисемейных факторов обуславливается наличием / отсутствием конфликта в семье, в которой ожидается появление малыша или ребенок уже родился. Следующий внешний фактор развития отклонений в становлении материнства лежит собственно в нежеланной беременности. Ребенок, рожденный в таких условиях, скорее всего, будет «нежеланным» или «условно желанным», а материнство будет носить выраженный проблемный характер, связанный с борьбой мотивов. Еще один внешний фактор тесным образом связан с состоянием соматического здоровья новорожденного ребенка и может быть определен как изоляция, отрыв ребенка от матери сразу после рождения вследствие его тяжелого состояния, возникшего в процессе патологического течения родов и беременности.

К внешним факторам, осложняющим становление материнства, относится обстоятельство, которое также касается диады «мать – ребенок». Недоношенные младенцы, младенцы, имеющие нарушения развития, могут давать очень слабые сигналы, реагировать на ласку взрослого увеличением напряженности и отстранением от него. Дети не прижимаются ко взрослому, не принимают положения тела, удобного для удерживания ребенка на руках. Все эти проявления младенцев побуждают взрослых избегать контактов с ребенком, дающим слабую или отрицательную связь в ответ на их заботу. По мнению Р. Трад (1990), родители в такой ситуации склонны интерпретировать «неконтактность» ребенка как отвержение. Наличие у ребенка сенсорных дефектов (зрительных, слуховых, двигательных), а также сниженной потребности в общении (аутичные дети) является важнейшим условием, затрудняющим реализацию потребности матери в полноценном эмоциональном контакте с ребенком. В этом случае поведение родителя оказывается дезориентированным и дезорганизованным, так как сигналы взрослого не принимаются, блокируются ребенком вследствие сенсорного

дефекта (М.К. Бардышевская, 1995; Г.В. Скобло, О.Ю. Дубовик, 1992), вследствие отсутствия потребности в общении (Л.С. Печникова, 1997). Для таких родителей характерен «синдром растерянности», описанный Л.С. Печниковой в работе, посвященной становлению материнского отношения в условиях взаимодействия с аутичным ребенком. В связи с этим у родителей складываются неправильные установки на взаимодействие со своим ребенком: стимульные ограничения, накладываемые на этот процесс из соображений не перевозбудить слабого, больного малыша.

Чрезвычайно драматическим событием, осложняющим материнство, становится тяжелая болезнь ребенка. Понятно, что в таких условиях родители часто ощущают чувство вины по поводу того, что не имеют возможности дать ребенку все, что ему необходимо для полноценного развития. Чувство вины усугубляется еще и фактом осознания физических и психических недостатков своего ребенка.

Таким образом, можно выделить следующие внешние факторы, затрудняющие процесс становления материнства:

- неполная семья;
- нарушение внутрисемейных коммуникаций;
- отсутствие в обществе потребности создания социально привлекательного, значимого образа матери;
- нежеланная беременность;
- разлучение с ребенком непосредственно после рождения в связи с тяжелым соматическим состоянием ребенка;
- слабость сигналов, подаваемых младенцем матери, увеличение напряжения и отстранение недоношенного ребенка от взрослого при попытках вступить в контакт;
- выраженный сенсорный (двигательный, зрительный, слуховой) дефект у младенца; отсутствие у ребенка потребности в социальных контактах;
- наличие в семье тяжело больного ребенка.

Становление родительства является сложным и одновременно тонким, интимным процессом. Считается, что мать счастлива в родительстве даже на ранних этапах его становления, что мать компетентна в отношении своего младенца. Однако безусловным нам представляется факт, что процесс становления родительства у всех матерей различен. Наличие указанных факторов может существенно изменить или даже исказить материнство. Эти факторы по-разному будут влиять на характер отношения женщины к своему ребенку.

Список литературы

1. *Ворошникова О.Р.* Психическое развитие преждевременно родившихся детей младенческого возраста: теоретические и прикладные аспекты: моногр. – Пермь: Изд-во ПГПУ, 2011. – 99 с.
2. *Кошелева А.Д., Алексеева Л.С.* Диагностика и коррекция материнского отношения. – М.: НИИ Семьи, 1996. – 38 с.



УДК 616.831-009.11-053.2

DOI: 10.24411/2308-7218-2019-10207

Гаевская Нина Леодоровна
заведующий отделением лечебной физкультуры

Зароченцева Людмила Сергеевна
врач по лечебной физкультуре

*ГБУЗ Пермского края «Врачебно-физкультурный диспансер», Пермь, Россия
614068, г. Пермь, ул. Екатерининская, 224, (342) 214-34-59
e-mail: fizdisp@bk.ru*

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ ЗАНЯТИЙ ПРИ ДЕТСКОМ ЦЕРЕБРАЛЬНОМ ПАРАЛИЧЕ

Nina L. Gaevskaya
Head of the Department of Physical Therapy

Ludmila S. Zarochenceva
Doctor of physical therapy

*GBUZ Perm region «Medical and Physical Dispensary»
224, Catherine, 614068, Perm, Russia, e-mail: fizdisp@bk.ru*

NON-TRADITIONAL LESSON FORMS IN CHILDREN'S CEREBRAL PARALYSIS

Аннотация. Показано влияние лечебной гимнастики на фитболах в реабилитации детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата при церебральном параличе. Обосновано применение других форм лечебной физкультуры при данной патологии наряду с классическими методами.

Ключевые слова: нетрадиционные формы лечебной физкультуры, оптимальная систематическая нагрузка.

Abstract. The influence of physiotherapy on fitballs in the rehabilitation of children with impaired musculoskeletal function in cerebral palsy is shown. The use of other forms of physiotherapy exercises for this pathology along with classical methods is justified.

Key words: non-traditional forms of physiotherapy exercises, optimal systematic load.

Детский церебральный паралич (ДЦП) – органическое поражение мозга, возникающее в период внутриутробного развития, в родах или в период

новорожденности и сопровождающееся двигательными, речевыми и психическими нарушениями.

Двигательные расстройства наблюдаются у 100 % детей, речевые – у 75 % и психические – у 50 % детей.

Развитие движений человека – довольно длительный процесс, проходящий через ряд последовательных этапов: от рефлекторных движений новорожденного до координированной произвольной двигательной активности.

Алгоритм формирования движений и позы человека определяются генетической программой развития, однако сроки и темпы их становления в большей степени зависят от воздействия окружающей среды. Как правило, это касается высокодифференцированных движений. Афферентная стимуляция ускоряет развитие двигательного анализатора.

Установлено, что систематическая тренировка вестибулярного аппарата в первые месяцы жизни способствует более раннему освоению навыков сидения, стояния, ходьбы [3].

Ведущую роль в развитии движений у детей с церебральным параличом играет лечебная гимнастика [1, 2, 5, 6, 7, 8]. Это связано с тем, что в силу специфики двигательных нарушений многие статические и локомоторные функции у детей с центральным параличом не могут развиваться спонтанно или развиваются неправильно.

Под влиянием лечебной гимнастики в мышцах, сухожилиях, суставах возникают нервные импульсы, поступающие в центральную нервную систему и стимулирующие развитие двигательных зон мозга. Важно отметить, что только под влиянием специальных упражнений лечебной гимнастики в мышцах ребенка с центральным параличом возникают адекватные двигательные ощущения. Без специальных упражнений ребенок ощущает только свои неправильные позы и движения [9].

Наряду с классическими занятиями лечебной гимнастикой при работе с детьми, имеющими церебральную патологию, применяют нетрадиционные формы лечебной физкультуры, например, занятия фитбол-гимнастикой [4].

Оптимальная и систематическая нагрузка при занятиях на фитболах – фитбол-гимнастика – позволяет решать следующие задачи:

- развитие двигательных качеств (быстрота, выносливость, гибкость, сила, ловкость);
- обучение основным двигательным действиям;
- развитие и совершенствование координации движений и равновесия;
- укрепление мышечного корсета, создание навыка правильной осанки и выработка оптимального двигательного стереотипа;
- улучшение функционирования сердечно-сосудистой и дыхательной систем;
- нормализация работы нервной системы, стимуляция нервно-психического развития;
- улучшение кровоснабжения позвоночника, суставов и внутренних органов, устранение венозного застоя;



- улучшение коммуникативной и эмоционально-волевой сферы;
- стимуляция развития анализаторных систем, проприоцептивной чувствительности;
- развитие мелкой моторики и речи;
- адаптация организма к физической нагрузке.

Использование фитбол-гимнастики в профилактике, лечении и коррекции различных заболеваний и деформаций позволяет разнообразить занятия, вносить эмоциональный разряд, способствует активному вовлечению занимающегося в лечебно-педагогический процесс, что значительно повышает эффективность реабилитационных мероприятий и может успешно применяться у детей с церебральным параличом.

Список литературы

1. *Белокрылов Н.М., Шарова Л.В.* К вопросу о реабилитации пациентов при восстановлении прямохождения больных с детским церебральным параличом // *Инновационная наука: междунар. науч. журн.* – 2015. – № 10. – С. 197–201.

2. *Гросс Н.А.* Физическая реабилитация детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. – М.: Советский спорт, 2000. – 224 с.

3. *Мугерман Б.И., Парамонова Д.Б., Шарова Л.В.* Физиология произвольных движений лиц с отклонениями в состоянии здоровья: учеб. пособие для студентов (направление подготовки 034400 «Физическая культура для лиц с отклонениями состояния здоровья (адаптивная физическая культура)»). Профиль подготовки «Лечебная физическая культура» / Набережночелнин. филиал «Поволж. гос. акад. ФКСиТ; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь: Астер, 2015. – 261 с.

4. *Потапчук А.А., Лукина Г.Г.* Фитбол-гимнастика в дошкольном возрасте: учеб.-метод. пособие / под ред. С.П. Евсеева. – СПб.: Изд-во ГАФК им. П.Ф. Лесгафта, 1999. – 80 с.

5. *Шапкова Л.В.* Частные методики адаптивной физической культуры. – М.: Советский спорт, 2003. – 235 с.

6. *Шарова Л.В., Белокрылов Н.М., Налобина А.Н.* [и др.]. Оздоровительные технологии: учеб. для студентов. Направление подготовки «Физическая культура для лиц с отклонениями состояния здоровья (адаптивная физическая культура)». Профиль подготовки «Лечебная физическая культура» / под ред. проф. Л.В. Шаровой / Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь: Астер Диджитал, 2015 – 130 с.

7. *Lewit K. Manuale medicin.* – Leipzig, 1987. – 345 p.

8. *Runge M., Rehfeld G., Resnicek E.* Balance training and exercise in geriatric patients // *J. Musculoskel. Neuron. Interact.* – 2000. – Vol. 1, № 1. – P. 61–65.

9. *Sharova L.V., Belokrylov N.M., Nenahova J.V.* Реабилитация детей с двигательными расстройствами при детском церебральном параличе [Электронный ресурс]: ст. на англ. яз. // *Baltic Journal of Health and Physical Activity.* – 2014. – Vol. 6. – Issue 4. – P. 284–290. – DOI: 10.2478/bjha-2014-0027, December 2014. <http://www.degruyter.com/view/j/bjha.2014.6.issue-4/issue-files/bjha.2014.6.issue-4.xml>

УДК 616-056.266:796

DOI: 10.24411/2308-7218-2019-10208

Дьяконов Игорь Владимирович
врач по спортивной медицине

Журавлева Вера Валентиновна
врач по спортивной медицине

*ГБУЗ Пермского края «Врачебно-физкультурный диспансер», Пермь, Россия
614068, г. Пермь, ул. Екатерининская, 224, (342) 214-34-59
e-mail: fizdisp@bk.ru*

ВРАЧЕБНЫЙ КОНТРОЛЬ ПРИ ЗАНЯТИЯХ СПОРТОМ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Igor V. Diakonov
Sports Medicine Doctor

Vera V. Zhuravleva
Sports Medicine Doctor

*GBUZ Perm region «Medical and Physical Dispensary»
224, Catherine, 614068, Perm, Russia, e-mail: fizdisp@bk.ru*

DOCTOR CONTROL AT SPORTS FACILITIES WITH HEALTH OPPORTUNITIES

Аннотация. Представленный материал позволяет показать специфику врачебного наблюдения за спортсменами с ограниченными возможностями здоровья; проводить оценку функциональных возможностей спортсменов; определить показания и противопоказания для занятий спортом.

Ключевые слова: спорт лиц с ограниченными возможностями здоровья, дозирование нагрузки, функциональное состояние, врачебно-педагогические наблюдения.

Abstract. The presented material allows us to show the specifics of medical observation of athletes with disabilities; to assess the functionality of athletes; determine indications and contraindications for sports.

Key words: sport for persons with disabilities, load dosing, functional state, medical and pedagogical observations.



К настоящему времени сложилось достаточно четкое представление о положительном воздействии физических упражнений на состояние здоровья и продолжительность жизни человека. Это относится к самым разным аспектам проблемы: состоянию сердечно-сосудистой системы, липопротеиновому профилю, массе и составу тела, психологическому статусу. К занятиям физической культурой и спортом привлечено огромное количество людей разного возраста, пола и состояния здоровья. При этом должно быть предельно ясно, что к занятию бегом, аэробикой, спортивными играми, атлетической гимнастикой и другими видами спорта и физической культуры лица с ограниченными возможностями здоровья, особенно в среднем и старшем возрасте, должны допускаться при отсутствии противопоказаний и с определенной, индивидуальной для каждого, нагрузкой. Убедительным подтверждением этому является немало количество публикаций о негативных последствиях физических нагрузок, выполняемых без должного медицинского и педагогического контроля [1, 2, 3].

Определение оптимального уровня физических нагрузок при занятиях адаптивным спортом пока еще остается центральной и не полностью решенной медицинской проблемой.

Занятия адаптивным спортом и физической культурой обеспечивают общее укрепление организма, помогают расширению двигательных возможностей, содействуют бытовой, трудовой и социальной реабилитации. При отсутствии противопоказаний рекомендуются регулярные спортивные занятия, которые расширяют круг общения и интересов инвалидов, что в значительной степени способствует социальной реабилитации.

Вопрос об определении противопоказаний к занятиям пока остается достаточно сложным и часто требует индивидуального решения для каждого желающего заниматься в зависимости от формы того или иного заболевания и вида спорта, которым он хочет заниматься. Тренировки не следует проводить в период любых острых заболеваний, включая простудные, и в периоды обострения хронических заболеваний. Допуск к занятиям, как правило, осуществляется на основе заключения терапевта. Хронические заболевания вне обострения не являются противопоказанием для занятий адаптивным спортом при условии, что спортсмен состоит на диспансерном наблюдении и регулярно получает лечение с целью профилактики обострения заболеваний.

Особенности врачебного наблюдения за спортсменами-инвалидами:

- оценка степени нарушения двигательных возможностей;
- определение общего физического состояния и функциональных возможностей инвалида;
- мониторинг динамики показателей сердечно-сосудистой и мышечной систем, органов дыхания под влиянием систематических занятий физической культурой;
- определение показаний и противопоказаний к физическим нагрузкам.

Углубленное медицинское обследование включает осмотр спортивного врача, врачей-специалистов, электрокардиографическое исследование

с физической нагрузкой, лабораторные исследования. Особенностью обследования спортивным врачом является проведение функциональных проб, когда задается физическая нагрузка, и оценивается, как обследуемый с ней справляется. Спортивный врач дает рекомендации по дозированию физической нагрузки и определяет даты последующих наблюдений.

Одной из задач врачебного контроля является оценка физического развития и функциональных возможностей, что необходимо для правильного подбора физических нагрузок с целью развития физических качеств, обеспечения спортивного совершенствования.

В качестве основных признаков физического развития используют антропометрические данные: длину и массу тела, окружность грудной клетки. Существенное значение при определении физического развития имеют также состав тела, мышечная масса, жизненная емкость легких и другие показатели функции внешнего дыхания, показатели работоспособности.

При осмотре определяется форма и размеры грудной клетки, дефекты осанки, форма нижних конечностей, состояние сводов стоп.

Информативным является определение функциональных возможностей опорно-двигательной системы, которые характеризуются объемом движений в суставах, состоянием мышечно-сухожильного аппарата, компенсаторно-приспособительными реакциями.

Большое значение при заболеваниях и поражении опорно-двигательной системы имеет измерение силы мышц (динамометрия), позволяющая достаточно точно определить силу различных мышечных групп.

Антропометрические данные дополняются измерением жизненной функции легких (ЖЕЛ), дыхательных объемов, максимальной вентиляции легких (МВЛ), резервных объемов вдоха и выдоха, объемной скорости движения воздуха и др. Для этих целей используются спирографы различной конструкции.

При антропометрическом исследовании большое значение имеет определение топографии и степени жировоголожения.

Исследования функционального состояния у спортсменов-инвалидов показывают следующее.

Сердечно-сосудистая система у инвалидов менее подвижна, чем у здорового человека, поэтому тесты должны быть простыми и одинаковыми для всех инвалидов, занимающихся конкретным видом спорта. Врачебный контроль должен быть более тщательным, постоянным и комплексным.

В соответствии с полученными данными, характеризующими физическую подготовленность и функциональное состояние спортсмена, осуществляют индивидуальное планирование тренировочных нагрузок.

В дальнейшем, поэтапно, проводят врачебно-педагогические наблюдения непосредственно на тренировках. Контролируют реакцию на выполнение плановых нагрузок и при необходимости вносят коррективы в тренировочный процесс.

Допуск к соревнованиям осуществляет врач после предварительного комплексного медицинского обследования спортсмена.



Прежде чем начать регулярные занятия спортом, инвалиды проходят обследование в специализированном медицинском учреждении или во врачебно-физкультурном диспансере. При этом определяются показатели физического развития и исследуется функциональное состояние инвалида. В дальнейшем допущенные к занятиям инвалиды находятся под постоянным наблюдением врача.

Для правильного планирования тренировочных нагрузок следует определить у инвалидов-спортсменов исходный уровень основных физических качеств, а затем наблюдать за динамикой их изменения. Физические качества можно определять с помощью специально подобранных тестов. Тесты подбирают с учетом физических возможностей спортсмена.

Сила определяется при подтягивании на перекладине, отжимании в упоре лежа или до поручней кресла коляски (для лиц, передвигающихся на коляске), переходе из положения лежа в положение сидя и др. При оценке быстроты любые доступные инвалиду упражнения выполняются на скорость. Для оценки выносливости то или иное движение предлагают выполнять за максимальное возможное время.

Оценивая координацию движений при сохранной функции нижних конечностей, можно предложить инвалиду максимально возможное время простоя на одной ноге при том или ином исходном положении рук. При оценке специальных физических качеств спортсмену предлагают выполнить те или иные спортивные действия, характеризующие скоростные, скоростно-силовые, скоростную и общую выносливость, силу. Это бег, плавание или езда на коляске на определенную дистанцию, выполнение метаний, бросков и др.

Уровень функциональной подготовки определяется при выполнении специальных функциональных проб. Подбирают доступную для инвалида «стандартную нагрузку». До нагрузки, после нее и в период восстановления измеряют частоту сердечных сокращений (ЧСС), артериальное давление (АД) и, соответственно, оценивают функциональное состояние спортсмена [1].

Зная уровень физической работоспособности, можно уточнить интенсивность нагрузки и рекомендуемую длительность занятий, которая будет различной в зависимости от уровня определенной физической работоспособности у конкретного лица. Иными словами, зная уровень физической работоспособности, можно более точно дать рекомендации по темпу занятий (характеристика интенсивности), продолжительности занятий (их объем) и по пульсовому режиму (их нагрузочность).

Интенсивность и связанная с ней продолжительность нагрузки являются основными факторами, от которых зависит повышение функциональных возможностей сердечно-сосудистой системы.

Полученные данные о физической работоспособности спортсменов являются основой для адекватной дозировки нагрузок при тренировках. Во многих исследованиях, касающихся вопросов регламентации нагрузок при физических тренировках, принято выделять максимальную, среднюю

и минимальную частоту сердечных сокращений. Нам представляется, что ЧСС, достигнутая испытуемым на последней ступени тестирования физической работоспособности, должна расцениваться как максимальная, которую не следует превышать при самых больших нагрузках. Как определить среднюю и минимальную ЧСС? Для практических целей вполне пригодны рекомендации R.I. Shephard (1968) в нашей модификации, в которых даются параметры ЧСС и продолжительность занятий в зависимости от уровня подготовленности пациентов.

В процессе занятий важное значение придается самоконтролю. Задача врача состоит в инструктаже занимающихся по правилам самонаблюдения и в правильной трактовке полученных данных, отраженных в дневнике самоконтроля [3].

Выделяют следующие восстановительные средства и мероприятия [1, 2].

Пассивный отдых. Прежде всего ночной сон продолжительностью не менее 8 часов в условиях чистого воздуха и тишины. В периодах с большими нагрузками рекомендуется дополнительно отдыхать 1–1,5 часа в послеобеденное время (желательно не сразу, а после 20–30-минутной прогулки). При очень напряженных двух- и трехразовых тренировках возможен и трехразовый сон продолжительностью примерно по 1 часу после завтрака (первая тренировка до завтрака) и обеда. Ночной сон увеличивается до 9 часов.

Активный отдых. После упражнений с большой нагрузкой часто бывает полезен активный отдых, который ускоряет процессы восстановления и снижает нагрузку на психическую сферу спортсмена. Однако необходимо иметь в виду, что общий объем нагрузки при этом увеличивается и утомление от всей суммы тренировочной работы на занятии в целом не уменьшается. Во многих случаях на следующий день после занятий с большой нагрузкой эффективна 30–40-минутная нагрузка в виде малоинтенсивных упражнений (очень легкий бег или ходьба по лесу, езда на велосипеде, ходьба на лыжах). Частота пульса при этом, как правило, не должна превышать 120 уд./мин.

Специальные средства восстановления, используемые в подготовке спортсменов с ограниченными возможностями здоровья, можно подразделить на три группы: педагогические, психологические и медико-биологические.

Основные средства восстановления – педагогические, которые предполагают управление величиной и направленностью тренировочной нагрузки. Они являются неотъемлемой частью рационально построенного тренировочного процесса и включают:

- варьирование продолжительности и характера отдыха между отдельными упражнениями, тренировочными занятиями и циклами занятий;
- использование специальных упражнений для активного отдыха и расслабления, переключений с одного упражнения на другое;
- выполнение упражнений с невысокой интенсивностью в конце тренировочного занятия, между тренировочными сериями или соревновательными стартами продолжительностью от 1 до 15 минут;



– тренировочные занятия с малыми по величине нагрузками (они интенсифицируют процессы восстановления после тренировок с большими нагрузками иной направленности);

– рациональная организация режима дня.

Психологические средства наиболее действенны для снижения уровня нервно-психической напряженности во время ответственных соревнований и напряженных тренировок. Кроме того, они оказывают положительное влияние на характер и течение восстановительных процессов.

К их числу относятся:

- аутогенная и психорегулирующая тренировка;
- средства внушения (внушенный сон-отдых);
- гипнотическое внушение;
- приемы мышечной релаксации, специальные дыхательные упражнения, музыка для релаксации;
- интересный и разнообразный досуг;
- условия для быта и отдыха, благоприятный психологический микроклимат.

В наибольшей мере ход восстановительных процессов после напряженных физических нагрузок можно корректировать в нужном направлении с помощью широкого спектра медико-биологических средств восстановления: рациональное питание, физические (физиотерапевтические) средства, фармакологические препараты.

Рациональным питание спортсмена можно считать, если оно:

- сбалансировано по энергетической ценности;
- сбалансировано по составу (белки, жиры, углеводы, микроэлементы, витамины);
- соответствует характеру, величине и направленности тренировочных и соревновательных нагрузок;
- соответствует климатическим и погодным условиям.

К физическим средствам восстановления относятся:

- массаж (общий, сегментарный, точечный, вибро- и гидромассаж);
- суховоздушная (сауна) и парная баня;
- гидропроцедуры (различные виды душа и ванн);
- электропроцедуры, облучения электромагнитными волнами различной длины, магнитотерапия;
- гипероксия.

Очевидно, что в вопросе оптимизации уровня физической нагрузки лиц с ОВЗ остается еще много неясного. В то же время важно подчеркнуть, что обширные сведения о процессах, лежащих в основе высокой спортивной тренированности, используются и будут использоваться для понимания оздоровительного действия физических нагрузок. Процесс физической подготовки как в спорте высших достижений, так и в массовом спорте должен базироваться на четком представлении о физическом состоянии человека и его изменениях, связанных с физическими нагрузками.

Список литературы

1. Курдыбайло С.В., Евсеев С.П., Герасимова Г.В. Врачебный контроль в адаптивной физической культуре. – М.: Советский спорт, 2003. – 184 с.
2. Теория и организация адаптивной физической культуры: учеб. В 2 т. / под общ. ред. проф. С.П. Евсеева. – М.: Советский спорт, 2003.
3. Шарова Л.В., Белокрылов Н.М., Налобина А.Н. [и др.]. Оздоровительные технологии: учеб. для студентов. Направление подготовки «Физическая культура для лиц с отклонениями состояния здоровья (адаптивная физическая культура)». Профиль подготовки «Лечебная физическая культура» / под ред. проф. Л.В. Шаровой / Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь: Астер Диджитал, 2015. – 130 с.



УДК 796(470.53)

DOI: 10.24411/2308-7218-2019-10209

Закиров Расим Мирзаянович

кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных дисциплин
и адаптивной физической культуры

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Пермь, Россия
614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, e-mail: afksperm@mail.ru*

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ АДАПТИВНОГО СПОРТА В ПЕРМСКОМ КРАЕ

Rasim M. Zakirov

PhD, the Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Sports Disciplines and
Adaptive Physical Culture Department

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: afksperm@mail.ru*

PROSPECTS OF ADAPTIVE SPORTS DEVELOPMENT IN PERM REGION

Аннотация. Рассматриваются проблемы социального обслуживания отдельных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья в спорте. Проанализирован потенциал развития спорта в Пермском крае. Выявлены потребности Пермского края в детском адаптивном спорте.

Ключевые слова: социальное обслуживание, дети с ограниченными возможностями здоровья, правовые нормативы, адаптивный спорт, юные спортсмены.

Abstract. This article reviews problems of social services for certain categories of children with disabilities in sports. It shows the analysis of sports development potential in Perm region. The needs in children's adaptive sports are revealed in the article.

Key words: social services, children with disabilities, legal regulations, adaptive sports, young athletes.

Согласно Конституции, Россия является социальным государством, «политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека». Очевидно, что для ребенка

с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) основным фактором, определяющим его дальнейшую жизнь, является возможность реализации его социального потенциала. Реабилитация в значительной мере является необходимым условием для образования и дальнейшей социализации, поскольку она обеспечивает возможность развития ребенка в семье и за ее пределами, а также определяет границы его будущей самостоятельности.

Таким образом, закон, имея в виду дефицит необходимых услуг для некоторых категорий детей в государственном секторе, обеспечивает право семьи на выбор способа получения услуг. Подобное законодательство, с одной стороны, призвано способствовать росту и развитию реабилитационно-образовательной инфраструктуры, а с другой – дает возможность родителям находить выход из положения, пока инфраструктура еще не создана.

Столь либеральная правовая модель свидетельствует о высокой степени понимания ситуации законодателем и осознания своей ответственности за тех членов общества, которые нуждаются в максимальной помощи и особой заботе государства. Более того, законодатель с уважением относится к семье, предоставляя ей возможность проявить ответственность и самостоятельность в поиске и выборе услуг, приносящих наибольшую пользу ребенку. Приняв основополагающие в этой области законы, государство задало определенные рамки для конструктивного взаимодействия органов социальной защиты и образования с семьей, чтобы обеспечить особому ребенку воспитание, образование, необходимую реабилитацию, профессиональную подготовку – все, что вкладывается в понятие «нормальная жизнь».

Адаптивный спорт как вид адаптивной физической культуры предназначен для удовлетворения комплекса потребностей человека с отклонениями в состоянии здоровья, главными из которых являются:

- самоактуализация, максимально возможная самореализация своих способностей и сопоставление со способностями других людей, имеющих подобные проблемы со здоровьем (ампутации конечностей, травмы спинного мозга, повреждения центральных механизмов управления движениями, зрения, слуха, интеллекта и др.);
- потребность общения (коммуникативной деятельности), преодоления отчужденности, выхода за пределы замкнутого пространства своей квартиры, в более обобщенном выражении социализации и социальной интеграции и др.

Основная цель Концепции развития дзюдо – создание гражданам России необходимых условий для развития их физической и духовной культуры посредством занятий дзюдо, качественной профессиональной подготовки, интересного физически активного отдыха и эффективного медико-реабилитационного сервиса.

Одним из основных направлений деятельности по развитию дзюдо в России является «развитие массового дзюдо и его использование



в физкультурно-оздоровительной работе», где обоснована необходимость разработки и реализации программы адаптивного дзюдо для лиц с поражением слуха, зрения и опорно-двигательного аппарата.

Недостатком предоставления социальных услуг в Пермском крае отдельным категориям детей с ограниченными возможностями здоровья является, на наш взгляд, разобщенность нормативных актов, регулирующих вопросы предоставления социального обслуживания. Налицо множественность органов и источников предоставления социального обслуживания, которые на деле не обеспечены адекватным практическим применением. Развитие адаптивной физической культуры и адаптивного спорта в Пермском крае послужило основой для оптимизации процессов социального обслуживания юных спортсменов с ОВЗ, позволяющих комплексно решать задачи реабилитации, социализации и интеграции в социум [2, 3].

Потребности Пермского края в детском адаптивном спорте:

1. Расширение спектра предоставляемых услуг социального обслуживания в Пермском крае.

2. Полноценное введение в систему предоставления социального обслуживания возможностей сферы адаптивного спорта с использованием научно-методических наработок и практического опыта.

3. Построение новых и совершенствование действующих технологий для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья различных возрастных и нозологических групп в разные временные периоды, обоснование объективной необходимости обучения двигательным действиям, развитие физических качеств и интеллектуальных способностей с последующей реальной интеграцией в социум.

4. Формирование условий для создания приоритета социализации и интеграции юных спортсменов Пермского края посредством активных реабилитационных мероприятий.

5. Повышение качества уровня жизни посредством адаптивного спорта для юных спортсменов с ОВЗ, в том числе и с поражением спинного мозга [1].

6. Возможность вовлечения детей с ограниченными возможностями здоровья различных возрастных и нозологических групп в сферу адаптивного спорта с целью индивидуального подбора соответствующего вида спорта, адаптированного с учетом медико-физиологических и психологических особенностей юных спортсменов.

7. Снижение доли детей с ОВЗ в детском населении Пермского края.

8. Создание площадки для обмена опытом по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья между специалистами в медицинской, педагогической, реабилитационной, административной сферах в целях формирования инновационной формы социального обслуживания.

Потенциал Пермского края определяется рядом обстоятельств.

1. В Пермском крае экономика индустриального типа создает возможности долгосрочного конкурентного преимущества социально-культурной сферы.

2. Характерные для Пермского края демографические диспропорции: мелкоселенность, высокая концентрация населения в Пермской агломерации, отсутствие в регионе второго крупного города – все это вызывает необходимость оптимизации сети социального обслуживания.

3. Функционально-целевая модель управления Пермским краем в рамках устойчивого развития экономики региона определяет актуальность применения кластерного анализа взаимодействия организаций при формировании и функционировании механизма взаимодействия организаций социальной сферы и экономики в контексте стратегии социально-экономического развития региона.

4. Оптимизация социальной инфраструктуры и управления социальной сферой региона как одно из условий достижения стратегической цели социальной политики и развития человеческого потенциала Пермского края.

5. Наличие на территории Пермского края учреждений высшей и средней профессиональной подготовки тренеров – преподавателей по адаптивным видам спорта. Кафедры «Адаптивная физическая культура» функционируют в Чайковском государственном институте физической культуры и в Пермском педагогическом университете. В свете выдающихся достижений сборной России на Паралимпиаде в Ванкувере дети с ограниченными возможностями здоровья не только в государственных учреждениях, а также и в семьях Пермского края, готовы приобщиться к занятиям спортом по определенным профильным видам на постоянной основе [2, 3].

В настоящее время на федеральном уровне имеется весь комплекс нормативных актов, позволяющих полноценно развивать это направление. В их число входят:

- Федеральный закон «О физической культуре и спорте в РФ»;
- типовое положение о деятельности спортивных организаций и учреждений в области спорта среди инвалидов;
- документ о нормах труда и нормативах его оплаты для лиц, работающих с инвалидами;
- федеральный стандарт по видам спорта.

Для того чтобы механизм приобщения детей с ОВЗ в Перми и Пермском крае к спорту начал исправно действовать, как рекомендовано ч. 7 с. 31 ФЗ, необходима совместная работа органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, органов местного самоуправления, общественных организаций края в процессе создания «Детско-юношеской адаптивно-спортивной школы для детей с ограниченными возможностями здоровья».



Таким образом, анализ зарубежного и отечественного, в том числе исторического, опыта показывает, что медико-физиологические и психологические особенности для детей с ОВЗ, принципы обучения в адаптивном спорте, задачи по повышению уровня физической и творческой активности населения в Пермском крае, коррекционная направленность педагогического процесса определяют концептуальные подходы и формируют базовую технологию к построению и содержанию методик обучения в адаптивном спорте, тем самым обосновывая актуальность формирования детско-юношеской спортивно-адаптивной школы в Пермском крае.

Список литературы

1. *Закиров Р.М., Плотникова В.И., Волков А.С.* Формы социального обслуживания отдельных категорий детей с ограниченными способностями здоровья в семье (на примере детей с поражением мозга). – Пермь: ОТ и ДО, 2010. – 102 с.

2. Отчет о НИР. Разработка проекта Программы социально-экономического развития Пермского края в 2006–2010 гг. и на период до 2015 года (промежуточный). Ч. 1. Определение взаимоувязанной системы целей развития края по основным направлениям: развитие человеческого потенциала, развитие инфраструктуры, территориальное и муниципальное развитие. – Пермь: Изд-во ПГУ, 2006.

3. Пермский край – территория конкурентного развития: учеб.-метод. пособие / О.А. Чиркунов, М.В. Бухвалов, Е.В. Зырянова и др. – Пермь, 2007. – 156 с.

УДК 613.71:616.72
DOI: 10.24411/2308-7218-2019-10210

Белокрылов Николай Михайлович

доктор медицинских наук, профессор кафедры спортивных дисциплин
и адаптивной физической культуры
8(929) 478-92-50, e-mail: *belokrylov1958@mail.ru*

Шарова Людмила Васильевна

доктор биологических наук, профессор,
профессор кафедры спортивных дисциплин и адаптивной физической культуры
e-mail: *sharova@bk.ru*

Кук Игорь Иванович

директор центра силовой кинезитерапии «Кук@Кук»
e-mail: *kuk.ai@k-n-k-ru*

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Пермь, Россия
614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24*

**АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В ПРОФИЛАКТИКЕ
ТРАВМАТИЗМА И ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ**

Nikolay M. Belokrylov

Doctor of Medical Sciences, Professor of the Chair of Sports and Adaptive Physical
Education
e-mail: *belokrylov1958@mail.ru*

Lyudmila V. Sharova

Doctor of Biological Sciences, Professor, Professor, Professor of the Chair of Sports
and Adaptive Physical Education
e-mail: *sharova@bk.ru*

Igor I. Kuck

Director of the Power Kinesitherapy Center Kuk@Kuk
e-mail: *kuk.ai@k-n-k-ru*

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia*

**ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE IN THE PREVENTION OF INJURY
AND THE FORMATION OF HEALTHY LIFESTYLE**

Аннотация. Статья призвана: а) показать роль адаптивной физической культуры (АФК) и ее отдельные разновидности в формировании здоровья.



Показана связь психического и физического здоровья с акцентом на мировоззрение восточных и европейских ученых;

б) обосновать взаимосвязь АФК с функциональной системой организма человека, подчеркнуты механизмы влияния на становление гармоничного человека;

в) выделить функциональные группы: педагогические, реализуемые в процессе занятий силовой кинезитерапией; социальные (сотрудничество с кафедрой СДи АФК ПГГПУ, медико-психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ и их родителям, физическая реабилитация после перенесенных травм и болезней).

Ключевые слова: кинезитерапия, АФК, заболевания и травмы суставов, ротационные движения в суставах, изометрическая нагрузка.

Abstract. The article is intended to: a) show the role of adaptive physical culture (APK) and its individual types in the formation of health. The article shows the connection of mental and physical health with an emphasis on the worldview of Eastern and European scientists;

b) to substantiate the relationship of APK with the functional system of the human body, underlined the mechanisms of influence on the formation of a harmonious person;

c) identify functional groups: pedagogical, implemented in the process of doing power kinesitherapy; social (cooperation with the Department of SD and APK PGGPU, medical, psychological and educational assistance to children with disabilities and their parents, physical rehabilitation after injuries and illnesses).

Key words: kinesitherapy, adaptive therapeutic exercise, diseases of the joints, joint injury, rotational movements in the joints, isometric load.

Ключевым и бесспорным следует признать высказывание: «В здоровом теле здоровый дух» (лат. *Mens Sana In Corpore Sano*) – крылатое латинское выражение. Традиционное понимание: поддерживая тело здоровым, человек тем самым поддерживает в себе и душевное здоровье. Выражение взято у Децима Юния Ювенала, ок. 61 – ок. 127 (Сатира X, строка 356). Правильнее было бы говорить о том, что автор стремился выразить мысль о гармонично развитом человеке, которому свойственно и то и другое. Почему же это бесспорное утверждение чаще рассматривают как мечту, особенно при современном темпе и интенсивности жизни?

Нередко в основе отсутствия должного здоровья виновата изначальная «экономность», а уж если более точно – лень человеческой и вообще живой природы. Мы начинаем заниматься АФК, как правило, когда появляются проблемы, когда инстинкты питания, размножения, выживания и тому подобного вынуждают начать движение. Или когда начинают подводить суставы [1, 4, 6]. Интересен взгляд восточных учений на сущность человеческой природы.

Существует понятие *tudro* – четвероногое животное, которое шагает с согнутой спиной (слово «ту» значит «сгорбившись», а «дро» – «ходить») [10].

В сущности, речь идет о животном или животной натуре человека, который способен видеть не выше своих плеч, только под ногами, глядя не дальше, чем на три шага, подбирая, что лежит на поверхности и поближе, что съедобно и может принести хоть какое-то плотское удовольствие. Распрямиться, разогнуться, расправить плечи и увидеть перед собой деревья, небо выше головы, радостно улыбнуться при виде солнышка – это философская основа преодоления состояния «тудро», возможность сделать шаг к расширению своих духовных способностей, установить иерархию человеческого духовного начала, что, несомненно, должно вести и к совершенству физического тела [10]. Трудно представить, чтобы «согбенный» жизнью или своим внутренним содержанием человек начал заниматься своим физическим совершенствованием.

Обратим внимание, что мышечная ткань не только приводит в движение конечности и позвоночник, но и ответственна за работу сердца, сосудов, дыхательной системы, кишечника и других органов [2, 4, 7]. Вспомним динозавров, которые росли всю жизнь, и не смогли бы выжить, если бы по ходу аорты не образовывались дополнительные «сердца», скопления мышечной ткани, помогающей прокачивать кровь по растущему постоянно телу. Нечто вроде периферических сердец представляет собой и периферическая мышечная ткань – своеобразный мышечный насос. Мощности и работоспособности сердца может не хватить, если ему не будет помогать эта система. Мышечная ткань скелетных мышц стимулирует и поддерживает работу сердечно-сосудистой системы, прокачивает кровь по организму, обладает стимулирующим и омолаживающим действием [1, 9].

Можно считать достаточно глубоко обоснованным положительное влияние физической активности для гармоничного функционирования всех органов и систем, в том числе жизненно необходимых. При этом важно, чтобы нагрузка проходила в тренировочном режиме и давала организму восстановиться с небольшим запасом прочности. Пауза на отдых может удлиняться с возрастом, но восстановление и сверхвосстановление – это физиологическое следствие тренировочного режима. Отсюда индивидуальная и возрастная дозировка циклических и силовых нагрузок [6, 9].

Как же работает мышечная система в процессе оздоровления? Постоянное самообновление органов человеческого тела и поддержание на оптимальном уровне их функций – один из важнейших биологических законов [5, 7, 9]. Но для трофики (кровоснабжения ткани) требуется постоянная функциональная активность органов. И наоборот, гипокинезия, приводящая к нарушению функции эндокринно-вегетативных органов, противоестественна для живого организма [7]. Она должна быть преодолена путем мышечной активности и зачастую вопреки желанию человека с его ленивой стратегией избегания какого бы то ни было напряжения. Да, в реальной сегодняшней жизни места для движения недостаточно. И восполнить это можно путем сознательно применяемой жизненной активности [9].

В этом плане адаптивная физкультура обеспечивает необходимый оптимум проприоцептивного охранительного возбуждения мышц и приводит к восстановлению сопряженных с ней моторно-висцеральных рефлексов [4, 7].



Это по механизму обратной связи приводит к нормализации, сбалансированной работе внутренних органов. И опять же получается, что в движении – жизнь, или, иначе, основа здоровой физиологии. Вот по такому механизму локомоторный аппарат лежит в основе трудовой, спортивной и лечебной деятельности.

С точки зрения пользы для здоровья, а также экономии времени для его поддержания следует упомянуть не совсем типичные виды физической активности. Речь идет о применении изометрии и силовой кинезитерапии. Для процесса стимулирующей активации и тренировочного утомления мышц это очень эффективные способы физической тренировки, требующей меньше времени для «прокачивания» мышечной ткани. Изометрия даже при использовании в течение 20 минут без каких-либо дополнительных приспособлений способна восполнить суточную потребность человека в движении и активизировать организм [5, 8].

Другое дело – учет возрастных и индивидуальных особенностей и дозирование физических нагрузок. Но это вопрос методологический и абсолютно правильный. Восстановительные процессы в организме протекают волнообразно, в несколько фаз. Следует учитывать и сопутствующие патологические состояния, некоторые неврологические нарушения [3]. Поэтому о восстановлении работоспособности судят, как правило, по динамике восстановления различных физиологических показателей. Другие ученые-исследователи полагают более разумным судить по восстановлению показателей сердечно-сосудистой системы. Но восстановление отдельных функций зависит от особенностей работы и от уровня вовлекаемых в движение сегментов. Например, после выполнения статических упражнений сила кисти восстанавливается быстрее, чем выносливость (от нее зависит объем выполняемой работы). После динамической работы максимальной интенсивности сложнее восстанавливается сердечный ритм, но лучше – легочная вентиляция [8].

Важное внимание надо уделить адаптивной физической культуре (АФК), которая состоит из нескольких подвидов занятий, комплексно используемых и направленных на восстановление лиц с ограниченными возможностями здоровья как физическими, так и моральными [3]. Здесь и привлечение к нормальному образу жизни: общению, развлечениям, участию в соревнованиях, активному отдыху. Никто не станет отрицать роль состояния крупных суставов для успешной спортивной, трудовой и даже бытовой деятельности [4, 6]. Суставы изнашиваются с возрастом, больше всего травмируются при спортивных занятиях и в конечном итоге могут ограничивать даже обычные движения. Интересно то, что спорт в широком смысле тренирует и совершенствует мышцы, ответственные за наибольшую эффективность сгибательно-разгибательных движений: сильнее толкнулся, больше поднял, дальше бросил и т.д. Это действия на преодоление прямого препятствия. Но ведь спорт и жизнедеятельность – это система сложных движений. Поэтому чрезвычайно велика роль стабилизации суставов

и страховочного развития «дополнительных» мышц, которые еще и представляют собой резерв для повышения эффективности работы основной сгибательно-разгибательной мускулатуры [3, 4]. В этом плане интересны методические подходы, касающиеся тренировки мышц-ротаторов. Для этого разрабатываются специальные приспособления. Можно для их совершенствования применять и изометрические упражнения [5]. И все это должно быть включено в систему подготовки спортсменов множества специализаций. Это путь снижения травматизма и изыскания резервов для повышения спортивных результатов.

Следует тренировать стабилизирующие и ответственные за определенные виды движений мышцы. Так, для тренировки мышц спины следует включать изометрические упражнения (устройство для постизометрической релаксации, автор И.И. Кук). Профилактика сколиотических деформаций предполагает использование специальных ротационных тренажеров и тренировку постуральных мышц (торсионный тренажер, И.И. Кук с соавт.).

В период роста следует уделять этим мышцам особое внимание, так как противопоставить, особенно при начальных изменениях, прогрессирующему сколиозу или кифозу можно в первую очередь только интенсивную физическую нагрузку. При уже развившейся значительной деформации от болей и снижения качества жизни может предохранять исключительно хорошо развитый мышечный корсет. Таким образом, на любом этапе формирования и функционирования позвоночного столба без адаптивной и обычной физической культуры не обойтись. Человек обязан рассчитывать за возможность прямохождения и право не быть *tudro*.

Нельзя не упомянуть о влиянии двигательной активности на качество человеческой жизни в любом из ее периодов и даже в патологическом состоянии [1–4, 6–8]. В возрастном аспекте физическая культура приобретает особое значение для сохранения качества жизни, сохранности опорно-двигательного аппарата и поддержки работоспособности на высоком уровне. Интересно мнение академика Н.М. Амосова о том, что при продолжающемся процессе старения для сохранения здоровья физическая нагрузка должна не уменьшаться, а, наоборот, возрастать. Этот гениальный врач называл здоровье резервными мощностями органов человека, его физиологическим запасом, который человек в состоянии создать своим трудом и даже вопреки природным данным [1]. В этом плане представляет интерес недавно появившееся понятие – саркопения [9].

С возрастом при снижении физической нагрузки наряду с естественными *атрофическими дегенеративными изменениями скелетной мускулатуры процентное содержание мышечной ткани относительно общей массы тела постепенно уменьшается*. К 50 годам теряется около 10 % мышечной массы, к 80 годам – еще 30 %. *Клинически снижается сила и качество скелетных мышц, и, как следствие, снижается активный период жизни*.

Интересно, что по данным американского Центра контроля заболеваемости, саркопения признана одним из пяти основных факторов риска заболеваемости и смертности у лиц старше 65 лет. Это является следствием



возрастных гормональных сдвигов, изменений в центральной и периферической нервной системе, системных воспалительных реакций, запустеванием и уменьшением плотности капиллярной сети скелетной мускулатуры. У мужчин саркопения становится клинически более выраженной, чем у женщин, как следствие угасания общего анаболического гормонального статуса в результате значительного снижения андрогенной гормональной составляющей [9].

За последние двадцать лет было изучено влияние силовых тренировок на организм людей среднего и пожилого возраста. Обобщая эти работы, можно заключить, что силовые тренировки в пожилом возрасте – это эффективное средство от саркопении, поскольку они приводят к значимому увеличению силы, массы и качества скелетной мускулатуры. Однако одних физических занятий недостаточно.

Необходимо гармоничное сочетание умеренной еды, особенно в процессе естественного старения, и физической нагрузки для нивелирования накопления избыточных, недоокисленных продуктов питания, неизбежно переходящих в жировую ткань в организме. *Мышечная работа, как циклическая, так и силовая, способна включить механизмы антистарения* [7–9].

Вывод. *Самый универсальный механизм быть здоровым, активным и успешным в любом возрасте – заниматься физической культурой, в том числе АФК, так как в процессе физической тренировки мышечная ткань активизирует деятельность всех внутренних органов, при этом улучшая кровообращение, дыхание, обмен веществ и энергетический потенциал на уровне клеток.*

Список литературы

1. Амосов Н.М. Раздумья о здоровье. – 3-е изд., доп. и перераб. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 64 с.
2. Белокрылов Н.М., Шарова Л.В. Воздействие скандинавской ходьбы на состояние здоровья детей с нарушением обмена веществ // Инновационная наука: междунар. науч. журн. – 2015. – № 10, Ч. 3. – С. 84–85.
3. Белокрылов Н.М., Шарова Л.В. К вопросу о реабилитации пациентов при восстановлении прямохождения больных с детским церебральным параличом // Инновационная наука: междунар. науч. журн. – 2015. – № 10, Ч. 1. – С. 197–201.
4. Белокрылов Н.М., Шарова Л.В. Лечебная физическая культура в ортопедии и травматологии: учеб. / М-во образования и науки РФ; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т, каф. адаптив. и лечеб. физ. культуры. – Пермь: Изд-во ПГГПУ, 2015. – 124 с.
5. Кук И.И. Волшебная палочка [Электронный ресурс]: учеб. пособие. – Пермь, 2018. – URL: https://ridero.ru/books/volshebnaaya_palochka (дата обращения: 10.02.2019).
6. Лечебная физическая культура при заболеваниях суставов / под ред. В.А. Маргазина, Е.Е. Ачкасова, А.В. Коромылова. – СПб.: СпецЛит, 2017. – 233 с.

7. Могендович М.Р., Темкин И.Б. Физиологические основы лечебной физической культуры. – Ижевск: Удмуртия, 1975. – 95 с.

8. Оздоровительные технологии: учеб. / Н.М. Белокрылов, Б.И. Мугерман, А.Н. Налобина, А.В. Шаров и др.; под ред. проф. Л.В. Шаровой; ПГПУ. – Пермь: Астер, 2015. – 130 с.

9. Ундрицов В.М., Ундрицов И.М., Серова Л.Д. Саркопения – новая медицинская нозология // Физкультура в профилактике, лечении и реабилитации. – 2009. – № 4 (31). – С. 7–16.

10. *Chogyam Trungpa*. Shambhala. The sacred path of the warrior. – Boston; London, 2007. – 227 p.



УДК 616-056.266:796-072.7

DOI: 10.24411/2308-7218-2019-10212

Шестакова Ольга Анатольевна

слушатель курсов профессиональной переподготовки «Современные технологии в профессиональной деятельности инструктора-методиста адаптивной и лечебной физической культуры»

Наумов Александр Анатольевич

кандидат психологических наук, доцент, кафедра специальной педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия

614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, (342) 215-18-54 (доб. 515)

e-mail: olga-aradio@yandex.ru

ФИЗИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ В УСЛОВИЯХ ГРУППЫ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Olga A. Shestakova

Course Listener Professional Retraining Modern Technologies in Professional Activities Instructor-Methodologist of the Adaptive and Medical Physical Culture

Alexander A. Naumov

Ph. D., Psychologist, Associate Professor, Department of Special Pedagogy and Psychology

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education

«Perm State Humanitarian Pedagogical University»

24, Sibirskaia, 614990, Perm, Russia, e-mail: olga-aradio@yandex.ru

PHYSICAL REHABILITATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH INFANTILE CEREBRAL PARALYSIS IN THE FACE OF COUNTERVAILING GROUP ORIENTATION IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Аннотация. Раскрываются природа и особенности заболевания детским церебральным параличом; показана необходимость физической реабилитации в условиях медицинского, реабилитационного и дошкольного образовательного

учреждений; представлены: понятийный аппарат, законодательная база, современные методы и средства реабилитации; условия реабилитации детей в дошкольных образовательных организациях (ДОО).

Ключевые слова: детский церебральный паралич, физическая реабилитация; адаптивная и лечебная физическая культура, группа компенсирующей направленности, дошкольная образовательная организация.

Abstract. The article reveals the nature and features of the disease of cerebral palsy; shows the need for physical rehabilitation in medical, rehabilitation and pre-school educational institutions; presents: conceptual apparatus, legislative framework, modern methods and means of rehabilitation; conditions for rehabilitation of children in pre-school educational organizations (DOE).

Key words: cerebral palsy, physical rehabilitation, adaptive and therapeutic physical culture, the group compensating focus, pre-school education organization.

Дети с детским церебральным параличом (ДЦП) вместе с другими детьми обеспечивают прирост населения Пермского края, и основная задача – помочь им стать достойными гражданами Пермского края, максимально реализовав потенциальные возможности, отмечает в своих выступлениях Е.В. Телегина, главный детский невролог Пермского края.

Жизнь в XXI в. ставит новые задачи, сталкивает со многими проблемами, среди которых самой актуальной является сохранение здоровья как самой значимой человеческой ценности. Архиважно, когда это касается здоровья будущего поколения. По данным статистики, в России доля здоровых новорожденных за последние годы снизилась с 48 до 26 %. Дети (74 %) рождаются физиологически незрелыми с различными отклонениями здоровья, дыхательной, пищеварительной нервной, опорно-двигательной и других систем. Невзирая на то, что опорно-двигательная система является, казалось бы, самой крепкой структурой организма, в детском возрасте она наиболее уязвима. Патология опорно-двигательного аппарата отмечается у 5–7 % детей. Основу этой группы (89 %) составляют дети с ДЦП.

Первое подробное клиническое описание ДЦП сделано английским врачом Уильямом Литтлем в 1861 г. [1]. Термин «детский церебральный паралич» принадлежит Зигмунду Фрейду (1893 г.). Современное определение ДЦП дали участники международного семинара по определению и классификации церебральных параличей (июнь 2004 г., Мэриленд, США).

Детский церебральный паралич обозначает группу нарушений развития движений и положения тела, вызывающих ограничения активности, которые вызваны непрогрессирующим поражением развивающегося мозга плода или ребенка. Моторные нарушения при церебральных параличах часто сопровождаются дефектами чувствительности, когнитивных и коммуникативных функций, перцепции и/или поведенческими, судорожными нарушениями.

Термин ДЦП не точен и не может включить в себя многообразие патологических отклонений, хотя уже существует несколько классификаций [1].



В нашей стране с 1973 г. действует классификация, разработанная К.А. Семеновой [1]. В зависимости от двигательных, психических и речевых расстройств определены следующие клинические формы заболевания:

- спастическая диплегия – наблюдается преимущественное поражение ног;
- двойная гемиплегия – спастический тетрапарез, руки поражены несколько больше, чем ноги;
- гемиплегия – одностороннее поражение руки и ноги;
- гиперкинетическая форма – возникают непроизвольные движения;
- атонически-астатическая форма – диффузная мышечная гипотония.

Причины возникновения у детей этого заболевания можно разделить на три группы.

1. В период внутриутробного развития: инфекционные, сердечно-сосудистые, эндокринные заболевания матери во время беременности, интоксикации, ушибы, травмы, иммунологическая несовместимость крови матери и плода, токсикация.

2. В период родов: родовые травмы, асфиксия, гипоксия, недоношенность, чрезмерно высокий уровень билирубина.

3. В период первого года жизни: нейроинфекции, травмы.

При детском церебральном параличе наблюдаются самые разнообразные двигательные нарушения. В максимальной степени поражаются мышечные структуры, в первую очередь выявляются нарушения координации движений. Нарушения двигательной активности формируются вследствие поражения структур мозга. Причем объем и локализация поражений головного мозга определяют характер, форму и тяжесть проявлений мышечных нарушений.

Объем и конкретная область поражения мозга у человека с ДЦП определяет формы мышечной патологии, которые могут быть единичными или сочетанными. Основные мышечные нарушения при детском церебральном параличе представлены следующими вариантами:

- напряжение мышц;
- спастическое сокращение мышц;
- разнообразные движения непроизвольного характера;
- нарушения походки;
- ограниченная подвижность.

Кроме нарушений двигательной активности детский церебральный паралич может сопровождаться патологиями зрения, слуха и речевой деятельности. Очень часто ДЦП сочетается с различными формами эпилепсии и нарушениями умственного и психического развития. Также дети имеют нарушения восприятия и ощущений. Вследствие перечисленных нарушений у детей имеются определенные проблемы в процессе приема пищи, в функционировании выделительной системы, трудности с процессом дыхания.

ДЦП не прогрессирует, поскольку повреждение структур мозга является точечным и ограниченным: оно не распространяется и не захватывает новые области нервной ткани. В процессе роста и взросления ребенка может казаться,

что паралич прогрессирует, однако это не так. Впечатление прогрессирования детского церебрального паралича обусловлено взрослением ребенка, трудностями с обучением и более явственным обозначением симптоматики, которая меньше видна, пока малыш не ходит, не ест самостоятельно и т.д.

Детям с ДЦП свойственны нарушения не только двигательного плана, но и эмоционально-волевой сферы, поведения, интеллекта. В процессе деятельности они быстро утомляются, раздражаются, с трудом сосредоточиваются [5].

Многие дети отличаются повышенной впечатлительностью, обидчивостью, болезненно реагируют на тон голоса, чутко подмечают настроение окружающих. У них легко возникают реакции недовольства, упрямства, негативизма. Но даже дети с такими отклонениями здоровья имеют право на образование, коммуникацию со сверстниками, медицинскую, социальную, психолого-педагогическую и правовую поддержку.

Диагноз ДЦП относится к списку заболеваний, которые подразумевают оформление инвалидности. Ребенок-инвалид с ДЦП имеет право на получение от государства специальной пенсии, на бесплатные лекарства, курсы реабилитации в центрах, специальную обувь, средства передвижения, определенные домашние тренажеры в зависимости от индивидуальной программы физической реабилитации (ИПРА).

Физическая реабилитация – составная часть медицинской, социальной и профессиональной реабилитации, система мероприятий по восстановлению или компенсации физических возможностей и интеллектуальных способностей, повышению функционального состояния организма, улучшению физических качеств, психоэмоциональной устойчивости и адаптационных резервов организма человека средствами и методами физической культуры, элементов спорта и спортивной подготовки, массажа, физиотерапии и природных факторов [2].

Следует уточнить, в чем разница с созвучным термином абилитация.

Абилитация инвалидов – это новое понятие, (от лат. *habilis* – быть способным к чему-либо), которое появилось в законе № 419-ФЗ. Оно означает систему и процесс формирования отсутствующих у людей с инвалидностью способностей к бытовой, общественной, профессиональной и иной деятельности. Ранее в законодательстве было только понятие реабилитации (восстановление (полное или частичное) способностей инвалидов к бытовой, общественной и профессиональной деятельности). Оба понятия направлены на устранение или более полную компенсацию ограничений жизнедеятельности.

Термин применяется и к детям раннего возраста с отклонениями в развитии, в отличие от реабилитации – возвращения способности к чему-либо, утраченной в результате болезни, травмы.

Правильность применения данных терминов зависит от причины ДЦП.

На данный момент специализированные центры реабилитации в большинстве укомплектованы квалифицированными кадрами, применяют



разнообразные современные методики, но бдительность родителей при обращении в центр первый раз необходима.

Методы физической реабилитации можно подразделить на активные, пассивные и психорегулирующие.

К активным методам относятся все формы адаптивной и лечебной физической культуры, хореотерапия, трудотерапия и др.

К пассивным методам относятся: массаж, мануальная терапия, физиотерапия, естественные и преформированные природные факторы.

К психорегулирующим – аутогенная тренировка, мышечная релаксация и др.

Реабилитационные центры, центры кинезиотерапии, диспансеры, санатории имеют достаточный арсенал современных методов физической реабилитации [6]:

- лечебная физическая культура – метод восстановления, коррекции и профилактики на основе физических упражнений;

- хирургические, ортопедические вмешательства, комплекс медицинских воздействий, проводимых врачом, с помощью разъединения, перемещения, соединения тканей;

- медикаментозное лечение, использование медикаментов для стабилизации состояний;

- физиотерапевтическое воздействие с помощью медицинских приборов: миотон, ультразвук, магнитотерапия, дарсонвализация;

- грязевые аппликации, повышающие биоэлектрическую активность мышц;

- лечебный массаж, позволяющий снизить степень вялости и спазмирование мышц;

- водные процедуры: плавание, бальнео- или гидротерапия;

- ПЭТ-терапия, или лечение животными, иппотерапия (лечение лошадьми), психофизическая реабилитация в процессе общения и плавания с дельфинами;

- применение ортопедических аппаратов «Адели», «Атлант», «Ардос», тренажеров (Гросса и др.), кинезиотерапевтических установок («Экзарта» и др.) гимнастических мячей (фитболов, фитороллов), лесенок;

- хореотерапия, использование танца, пластических движений, ритмики;

- Войта-терапия, основана на рефлексной локомоции, позволяющей восстановить естественные модели движения;

- шиацу-терапия – массаж биологически активных точек;

- методика Бобат – нейроразвивающая практика в игровой форме с применением определенного оборудования, направленная на повышение мышечного тонуса и правильной схемы движения;

- воздействие лазером на рефлексогенные зоны, кончик носа, суставы, рефлекторно-сегментарные зоны, область паретичных мышц;

- арт-терапия основана на применении элементов искусства и творчества;

- методика Пето – разделение движений на отдельные акты и их разучивание;

- санаторно-курортное лечение;

– альтернативные способы лечения: остеопатия рассматривается в качестве первичной причины нарушения структурно-анатомических отношений между различными органами и частями тела;

– мануальная терапия – воздействие руками специалиста на суставы, голову, хрящевой аппарат, внутренние органы и др.

Как и любой другой ребенок, ребенок с ДЦП, имеет право на образование в соответствии с п. 1 ст. 5 закона Российской Федерации. Современные изменения в законе «Об образовании» дают возможность таким детям посещать не только специализированные учреждения, но и массовые образовательные организации, в том числе дошкольные, где на основании подп. 1 п. 5 ст. 5 для них обязаны «..создать условия для получения без дискриминации качественного образования... для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения...» [7].

Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата относятся к категории детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Для дошкольных образовательных организаций наибольшей трудностью является создание безбарьерной среды для развития «особого» ребенка в ДОО, потому что:

– законодательство детально не проработано;

– для работы с детьми с ОВЗ требуется определенная квалификация педагогов, привлечение специалистов для коррекционной образовательной работы и физической реабилитации: инструктор ЛФК, массажист, дефектолог, логопед, психолог, тьютор;

– для создания материально-технической и методической базы средства выделяются, но не в достаточном количестве.

Несмотря на большие сложности внедрения данного процесса, новый опыт в ДОО существует.

Для воспитанников с нозологиями, в том числе и с ДЦП, открываются специализированные группы – группы компенсирующей направленности, в которых дети с ОВЗ обучаются по адаптированной программе, с учетом психофизического развития, обеспечивающей коррекцию нарушений и социальную адаптацию.

Для этого специалистами в ДОО разрабатываются:

– пошаговые инструкции пребывания ребенка с ДЦП от поступления до выпуска;

– создается система взаимодействия всех специалистов;

– разрабатываются индивидуальные образовательные маршруты исходя из особенностей и возможностей каждого ребенка;

– отслеживается динамика их развития;

– организуется сотрудничество с семьей.

Лечебная физическая культура является основополагающей в физической реабилитации в условиях ДОО. Основными средствами служат дозированные



физические упражнения. Особенно эффективно сочетание массажа с занятиями лечебной физкультуры (ЛФК).

Задачи, содержание, методические приемы на занятиях ЛФК связаны с планом реабилитации, коррекции, обучения. Занятия ЛФК могут быть малогрупповыми или индивидуальными в зависимости от возраста, диагноза и степени тяжести. Под влиянием лечебной гимнастики в мышцах, сухожилиях, суставах возникают нервные импульсы, направляющиеся в центральную нервную систему и стимулирующие развитие двигательных зон мозга.

В процессе лечебной гимнастики нормализуются позы и положения конечностей, снижается мышечный тонус, уменьшаются или преодолеваются насильственные движения. Ребенок начинает ощущать правильно позы и движения, что является мощным стимулом к развитию и совершенствованию его двигательных функций и навыков [4].

Если есть показания, то ребенок может посещать и занятия по физической культуре, активизируя и дополняя двигательный опыт, удовлетворяя потребность в движении [3].

Систему реабилитации в ДОО, наряду с занятиями физической культурой, ЛФК, массажем, дополняют индивидуальные занятия:

- с психологом – по развитию и коррекции эмоционально-волевой, коммуникативной сферы;
- дефектологом – по развитию и коррекции психических процессов;
- логопедом – по коррекции речи;
- музыкальные занятия, оказывающие гармонизирующее действие.

Положительным моментом будет являться, если система реабилитации в медицинском центре, домашних условиях и ДОО будет иметь точки соприкосновения, взаимодействия и взаимоподдержки результатов.

Грамотное сочетание и использование методов в комплексе являются залогом эффективной физической реабилитации.

В целом следует отметить, что одним из действенных факторов физической реабилитации детей с ДЦП является активность, целеустремленность родителей, настроенных на положительный результат.

Резюмируя вышесказанное, следует отметить, что детский церебральный паралич – сложное заболевание опорно-двигательного аппарата, возникающее из-за поражения участков головного мозга. Используя комплексное воздействие методов физической реабилитации, можно достичь значительного улучшения здоровья.

Каждый конкретный случай заболевания индивидуален и субъективен, поэтому одинаковых программ реабилитации не существует. В соответствии с изменениями в законе «Об образовании» дети с ДЦП могут посещать как специализированные учреждения, так и обычный детский сад, социализируясь в обычной среде детей, по выбору родителей. Конечно, дошкольные организации это в первую очередь образовательные учреждения, но в них создаются, по мере возможности, условия для физической реабилитации таких детей, объединяя усилия специалистов в систему, направленную на коррекцию нарушений и развития личностного потенциала каждого ребенка.

Список литературы

1. Бадалян Л.О., Журба Л.Т., Тимонина О.В. Детские церебральные параличи. – Киев, 2008. – С. 2–6.
2. Дмитриев В.С. Адаптивная физическая реабилитация: структура и содержание. – М., 2003. – С. 39.
3. Мастюкова Е.М. Физическое воспитание детей с церебральным параличом. Младенческий, ранний и дошкольный возраст. – М.: Просвещение, 2006. – С. 158.
4. Наумов А.А., Токаева Т.Э. «Солнышко»: программа воспитания и обучения детей с сочетанными нарушениями (интеллектуальной недостаточностью и нарушениями опорно-двигательного аппарата) / Перм. гос. пед. ун-т, Лаб. психофиз. развития детей ПГПУ; Спец. (коррекц.) общеобразоват. шк. для детей с ОВЗ № 152. – Пермь, 2009. – С. 19–34.
5. Семенова К.А., Мастюкова Е.М., Смуглин М.Я. Клиника и реабилитационная терапия детей с церебральным параличом. – М.: Просвещение, 2005. – С. 306.
6. Современные методики физической реабилитации детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата / под ред. Н.А. Гросс. – М.: Медицина, 2005. – С. 180.
7. Федеральный закон № 273 «Об образовании в Российской Федерации» последняя редакция от 25.12.2018 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

РАЗДЕЛ 3. ЗДОРОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА В КОНТЕКСТЕ САМОПОЗНАНИЯ И САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

УДК 612.13/.17:796

DOI: 10.24411/2308-7218-2019-10214

Жикина Наталия Петровна

врач-кардиолог

Коннова Ольга Львовна

кандидат медицинских наук, профессор РАЕ, главный врач

Сиротин Александр Бенцианович

кандидат медицинских наук, заместитель главного врача

*ГБУЗ Пермского края «Врачебно-физкультурный диспансер», Пермь, Россия
614068, г. Пермь, ул. Екатерининская, 224, (342) 214-34-59
e-mail: fizdisp@bk.ru*

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ У СПОРТСМЕНОВ ВЫСОКОЙ КВАЛИФИКАЦИИ

Natalia P. Zhikina

Cardiologist

Olga L. Konnova

Candidate of Medical Sciences, Professor of RAE,
Chief Doctor

Aleksandr B. Sirotin

Candidate of Medical Sciences, Deputy Chief Physician

*GBUZ Perm region «Medical and Physical Dispensary»
224, Catherine, 614068, Perm, Russia, e-mail: fizdisp@bk.ru*

FEATURES OF STRUCTURAL AND FUNCTIONAL CHANGES OF THE CARDIOVASCULAR SYSTEM IN HIGH QUALIFICATION ATHLETES

Аннотация. Проведена оценка структурно-функциональных изменений сердечно-сосудистой системы у спортсменов высокой квалификации. Проанализированы показатели сократительной способности миокарда.

Ключевые слова: спортсмены, сердечно-сосудистая система, гипертрофия, тренировочные нагрузки.

Abstract. The structural and functional changes in the cardiovascular system in highly qualified athletes were evaluated. The indicators of myocardial contractility were analyzed.

Key words: athletes, cardiovascular system, hypertrophy, training loads.

В Пермском краевом врачебно-физкультурном диспансере проведено одномоментное скрининговое исследование 200 спортсменов разной специализации, квалификации в возрасте от 18 до 30 лет. Для обследования представлены спортсмены высокого спортивного мастерства с большим спортивным стажем. Всем спортсменам в межсоревновательный период проводилось доплер-эхокардиографическое исследование на аппаратах Logic100Pro и SonoScape. Определялись толщина миокарда межжелудочковой перегородки (ТММЖПд) (см); толщина задней стенки левого желудочка (ТЗСЛЖ) (см); индекс массы миокарда левого желудочка (ИММЛЖ) ($\text{г}/\text{м}^2$), определяемый по формуле *D. Dubois*; систолическая функция миокарда: коэффициент конечных диастолических размеров (КДР), коэффициент конечных систолических размеров (КСР) (см), фракция выброса по формуле Simpson (%); ударный объем (УО); диастолическая функция миокарда определялась по СИ, по кровотоку раннего диастолического наполнения (*E*) и предсердной систоле (*A*); оценивался также тип гемодинамики по трансмитральному кровотоку.

Результаты: определялись величины эхокардиографических показателей у спортсменов разных групп двигательной активности. Спортивный стаж во всех возрастных группах составлял от 5 до 10 лет. В первую группу вошли спортсмены, занимающиеся спортивной и художественной гимнастикой, всего 38 человек (19 %), средний возраст $18,3 \pm 9,2$; ТММЖП = $1,05 \pm 0,02$; ТМЗСЛЖ = $0,64 \pm 0,01$; ИММЛЖ = $98,18 \pm 3,09$. Вторая группа – спортсмены, занимающиеся лыжными гонками, всего 92 человека (46 %); ТММЖП = $1,34 \pm 0,01$; ТМЗСЛЖ = $0,89 \pm 0,01$; ИММЛЖ = $170,51 \pm 32,54$. Третья группа – спортсмены, занимающиеся тяжелой атлетикой, всего 70 человек (35 %); ТММЖП = $1,20 \pm 0,02$; ТМЗСЛЖ = $0,80 \pm 0,01$; ИММЛЖ = $274 \pm 3,0$. Достоверны были различия по фракции выброса у спортсменов трех групп. Фракция выброса (%) в первой группе составила $63,5 \pm 12,5$; во второй группе – $44,65 \pm 8,3$; в третьей группе – $50,36 \pm 5,4$.

Показатели *E* и *A* не имели достоверных различий между группами. В первой группе средний показатель *E* = $65,02 \pm 3,5$ мс; *A* = $20,07 \pm 5,2$ мс; *E/A* = $3,23 \pm 0,02$ мс; во второй группе *E* = $62,03 \pm 0,5$ мс; *A* = $19,01 \pm 0,1$ мс; *E/A* = $3,26 \pm 0,01$ мс; в третьей группе *E* = $60,02 \pm 0,7$ мс; *A* = $18,01 \pm 0,2$ мс; *E/A* = $3,33 \pm 0,01$ мс.

Проанализированы показатели насосной функции сердца – УО и СИ у спортсменов с различными типами кровообращения в условиях покоя и нагрузки. Обследованы спортсмены 17–19 лет, которые были разделены на



три группы. В первую группу вошли спортсмены, занимающиеся лыжными гонками, во вторую – акробатикой, в третью – нетренированные. В условиях покоя УО (мл) ГрТК = $60,21 \pm 3,2$; ЭТК = $57,11 \pm 2,7$; ГТК = $50,65 \pm 2,4$; в условиях нагрузки УО (мл) ГрТК = $71,06 \pm 5,9$; ЭТК = $68,09 \pm 4,3$; ГТК = $81,07 \pm 8,4$. Сердечный индекс ($\text{л/м}^2 \text{ мин}$) в условиях покоя ГрТК = $2,97 \pm 0,25$; ЭТК = $2,54 \pm 0,21$; ГТК = $2,16 \pm 0,32$; в условиях нагрузки ГрТК = $5,35 \pm 0,72$; ЭТК = $4,97 \pm 0,77$; ГТК = $5,84 \pm 1,25$.

Выводы: ИММЛЖ, определяющий гипертрофию миокарда, в 65,4 % случаев имел место у молодых спортсменов с большим спортивным стажем и зависел от разряда спортсмена, а также от характера выполняемых тренировочных нагрузок. Фракция выброса выше у спортсменов с силовыми и скоростными нагрузками. Спортсмены, занимающиеся упражнениями скоростно-силового характера, имеют показатели достоверно выше, чем лица, не занимающиеся спортом. Наибольшие значения УО и СИ были зарегистрированы при ГрТК, а для ГТК были характерны наименьшие их величины. ЭТК занимал промежуточное положение. Показатели сократительной функции миокарда были высокими у лиц с ГрТК и ЭТК и низкими при ГТК. Таким образом, сердечная деятельность у молодых спортсменов с ГТК в условиях покоя и нагрузки функционирует экономно.

УДК 612.76

DOI: 10.24411/2308-7218-2019-10215

Клестов Вадим Вилордович

кандидат медицинских наук,
врач по спортивной медицине, заместитель главного врача

Сиротин Александр Бенцианович

кандидат медицинских наук, заместитель главного врача, доцент кафедры
физического воспитания ПГПУ

*ГБУЗ Пермского края «Врачебно-физкультурный диспансер», Пермь, Россия
614068, г. Пермь, ул. Екатерининская, 224, (342) 214-34-59
e-mail: fizdisp@bk.ru*

АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

Vadim V. Klestov

Ph. D, Deputy Chief Physician

Aleksandr B. Sirotin

Ph. D. Deputy Chief Physician

*GBUZ Perm region «Medical and Physical Dispensary»
224, Catherine, 614068, Perm, Russia, e-mail: fizdisp@bk.ru*

ACTUAL ASPECTS OF MOTOR ACTIVITY

Аннотация. Рассматривается значимость рационального двигательного режима в разных возрастных группах; проанализирован уровень двигательной активности жителей Пермского края; предложены различные варианты нормирования физической активности.

Ключевые слова: гипокинезия, двигательная активность, факторы риска, оздоровительная физкультура.

Abstract. The article allows us to indicate the importance of a rational motor regime in different age groups; to analyze the level of locomotor activity of residents of the Perm Territory; offer different options for normalizing physical activity.

Key words: hypokinesia, physical activity, risk factors, fitness exercises.

Проблема двигательной активности традиционно находится в зоне внимания исследователей [1, 2, 5], государств и общественности [3, 4, 6, 7]. Это не случайно, поскольку, как отмечал М.Р. Могендович [2], мышцы – это



обширнейшая рефлексогенная зона, обладающая мощным действием на самые разнообразные вегетативные функции организма.

Есть две основные группы факторов риска для здоровья человека: экзогенные, связанные с воздействием на организм факторов окружающей среды, и эндогенные, характеризующие изменение гомеостаза.

Анализ факторов риска показывает несколько закономерностей. Во-первых, все наиболее значимые экзогенные факторы риска являются поведенческими, т.е. входят в понятие «образ жизни» человека. Во-вторых, обращает на себя внимание четвертая позиция в группе экзогенных факторов – гиподинамия. Уже само по себе снижение двигательной активности является для здоровья человека крайне неблагоприятным. Даже если человек не подвержен хроническим эмоциональным стрессорным воздействиям, рационально питается, не курит, но при этом ведет малоподвижный образ жизни, он подвержен риску ухудшения здоровья, риску возникновения соматических заболеваний.

Глобальные рекомендации по физической активности даны Всемирной организации здравоохранения в 2010 г. [6].

Отсутствие (недостаток) физической активности считается четвертым из важнейших факторов риска, которые являются причинами смерти в глобальном масштабе (на ее долю приходится 6 % от общего числа случаев смерти в мире).

Выше располагаются: высокое кровяное давление (13 %), курение (9 %) и высокий уровень глюкозы в крови (6 %).

На долю лишнего веса и ожирения приходится 5 % от общего числа случаев смерти в мире.

По данным исследований, примерно 70 % населения края подвержены гиподинамии.

Совместно с «Центром здоровья» нами проведена оценка уровня двигательной активности жителей Пермского края.

Цель исследования – изучить уровень двигательной активности у жителей Пермского края.

В опросе приняли участие 436 мужчин и женщин в возрасте от 18 лет и старше.

По результатам нашего исследования, достаточная двигательная активность имеет место примерно у 30 % опрошенных, что совпадает со среднестатистическими данными по стране. Таким образом, до 70 % населения края могут быть вовлечены в оздоровительные физкультурные занятия.

В нашем исследовании подавляющее большинство опрошенных (65 %) не занимаются оздоровительной физической культурой и спортом. Чем выше возраст респондентов, тем меньшая их доля занимается оздоровительной физической культурой: в возрасте от 18 до 30 лет – 50 %, 31–55 лет – 28 %, 56 лет и старше – 19 %.

У тех, кто занимается оздоровительной физической культурой, на первом месте по популярности бассейн и катание на лыжах (каждый третий). Поход в тренажерный зал и катание на велосипеде также отмечались достаточно часто

(каждый четвертый), что можно объяснить большей степенью доступности данного вида занятий. Интересно отметить, что женщины предпочитают бассейн, лыжи, велосипед. Мужчины отдают предпочтение игровым видам спорта, тренажерному залу, лыжам.

Среди молодежи наиболее популярны: бассейн, тренажерный зал, игровые виды спорта, лыжи, коньки, что можно связать с модой на те или иные виды спорта. Лица более старшего возраста предпочитают лыжи, бассейн, оздоровительный бег.

Более $\frac{2}{3}$ опрошенных хотели бы заниматься физической культурой и спортом (ФКиС). Лишь 10 % респондентов в принципе не изъявили желания заниматься ФКиС. Каждый пятый хотел бы заниматься, но сослался на отсутствие силы воли.

Больше всего желания заниматься ФКиС у молодежи: 70 %, и чем старше возраст, тем желающих меньше.

Основная причина невозможности занятий ФКиС – нехватка времени (почти 60 % участников опроса отметили данную причину). У каждого пятого опрошенного нет финансовых средств для занятий ФКиС.

Финансовые проблемы чаще возникают у молодежи. Плохая осведомленность о местах и возможностях – проблема людей старшего поколения. До 17 % опрошенных отмечают отдаленное от места проживания расположение спортивных объектов.

Около 40 % участвовавших в опросе проводят свободное время пассивно, сидя у телевизора и за компьютером.

Утреннюю гимнастику делает лишь 13 % мужчин и 17 % женщин из числа опрошенных. По опубликованным данным, этот показатель по стране составляет примерно 3 %.

Один из основных показателей, характеризующих двигательную активность человека, – масса тела. В медицине принято пользоваться понятием «индекс массы тела» (ИМТ) для обозначения нормирования массы тела. $ИМТ = \text{масса (кг)} / \text{рост (м}^2\text{)}$.

Имеют нормальный показатель ИМТ 38 % опрошенных. Недостаточная масса тела выявлена в 6 % случаев. Пятьдесят шесть процентов респондентов имеют излишнюю массу тела. По данным статистики, в стране избыточную массу тела имеют около 50 % населения.

Показатели ИМТ у женщин выявили большие проблемы, нежели у мужчин.

Среди женщин оказалось в 2 раза больше тех, чей ИМТ выявил недостаточную массу тела, что вероятно связано с боязнью набрать лишний вес и соблюдением различных диет и ограничений в питании.

Интересно, что участники опроса с разным значением ИМТ по-разному оценивают свое здоровье. Лучше всего оценивают свое здоровья респонденты с недостаточной МТ, среди них более половины (58 %) назвали себя здоровыми. В то время как респонденты с лишним весом в большинстве своем называли себя нездоровыми.

По мере увеличения индекса массы тела количество занимающихся физической культурой уменьшается с 66,7 практически до 0 %.



При оценке степени важности факторов, влияющих на здоровье, мужчины поставили на первое место табакокурение (75 %), на второе (59 %) употребление алкоголя, гиподинамию (56 %), ожирение (57 %), артериальную гипертонию (56 %). У женщин лидирующие факторы выглядят так: избыточная масса тела (71 %), табакокурение (63 %), гиподинамия (60 %), потребление алкоголя (59 %), артериальная гипертония (58 %).

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- 1) количество занимающихся оздоровительной физкультурой среди опрошенных около 30 %, что соответствует среднестатистическому по стране;
- 2) большая часть опрошенных осознает значимость двигательной активности для сохранения здоровья;
- 3) наиболее частой причиной того, что население не занимается оздоровительной физической культурой, называется отсутствие свободного времени;
- 4) доля лиц, имеющих избыточную массу тела и ожирение, примерно соответствует среднестатистическому и составляет примерно 50 %;
- 5) по мере увеличения индекса массы тела количество опрошенных, занимающихся физической культурой, значительно уменьшается.

При консультировании населения по вопросам двигательной активности важный вопрос – нормы двигательной активности.

Принцип «чем больше, тем лучше» не подойдет. Чрезмерная двигательная активность (гиперкинезия) по глубине своего воздействия и возможности нарушений в состоянии здоровья является более опасной, чем гипокинезия.

Суммарная величина двигательной активности не должна быть ни слишком большой, чтобы не превышать возможности человека, ни слишком малой, иначе она утратит тренирующее значение и не удовлетворит биологическую потребность организма. Только при оптимальной величине суточной двигательной активности будет достигнут наибольший оздоровительный эффект. Такая оптимальная величина рекомендуется в качестве гигиенической нормы.

В Глобальных рекомендациях по физической активности Всемирной организации здравоохранения от 2010 г. рекомендуются следующие уровни физической активности [6].

Дети и молодые люди в возрасте 5–17 лет должны заниматься ежедневно физической активностью от умеренной до высокой интенсивности, в общей сложности не менее 60 минут. Физическая активность продолжительностью более 60 минут в день принесет дополнительную пользу для их здоровья. Большая часть ежедневной физической активности должна приходиться на аэробику. Физическая активность высокой интенсивности, включая упражнения на развитие скелетно-мышечной системы, должна проводиться, как минимум, три раза в неделю.

Взрослые люди в возрасте от 18 до 64 лет должны уделять не менее 150 минут в неделю занятиям аэробикой средней интенсивности или не менее 75 минут в неделю занятиям аэробикой высокой интенсивности, или сочетанию

физической активности средней и высокой интенсивности. Каждое занятие аэробикой должно продолжаться не менее 10 минут.

Для получения дополнительного преимущества для здоровья, необходимо увеличить нагрузки: занятий аэробикой средней интенсивности до 300 минут в неделю или до 150 минут в неделю занятий аэробикой высокой интенсивности, или сочетание занятий аэробикой средней и высокой интенсивности. Силовым упражнениям следует посвящать 2 или более дней в неделю.

Наиболее доступный вариант – это по количеству шагов (локомоций).

Гипокинезия – состояние недостаточной двигательной активности организма с ограничением темпа и объема движений.

Гиподинамия – нарушение функций организма (опорно-двигательного аппарата, кровообращения, дыхания, пищеварения) при ограничении двигательной активности, снижении силы сокращения мышц.

Гипокинезия – недостаточная двигательная активность – приводит к детренированности – главной причине роста сердечно-сосудистых заболеваний, является «пусковым механизмом», который провоцирует развитие различных нарушений.

Популярностью пользуются следующие формы двигательной активности:

- утренняя гигиеническая гимнастика;
- занятия спортом;
- оздоровительная физическая культура;
- лечебная физическая культура;
- «скрытая» гимнастика;
- дозированная ходьба;
- скандинавская ходьба;
- оздоровительный бег;
- производственная гимнастика;
- физкультурные паузы во время работы;
- туризм;
- плавание;
- подвижные игры (футбол, волейбол, теннис);
- аэробика, аквааэробика.

Необходимо обратить внимание на необходимость соблюдения принципов двигательной активности:

- индивидуальной нагрузки;
- регулярности занятий (каждый день);
- длительности курса (месяцы, годы);
- нарастания нагрузки по мере занятий.

Важно также учитывать принципы построения занятий физической активностью. Необходимо учитывать состояние здоровья человека, уровень тренированности сердечно-сосудистой и дыхательной систем, образ жизни, желаемые цели занятий.

Все обозначенное позволит обеспечить необходимый уровень двигательной активности человека.



Список литературы

1. *Кольцова М.М.* Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка (роль двигательного анализатора в формировании высшей нервной деятельности). – М.: Педагогика, 1973. – 144 с.

2. *Могендович М.Р.* Лекции по физиологии моторно-висцеральной регуляции. – Пермь, 1972. – 128 с.

3. Приказ Министерства спорта Российской Федерации от 08.07.2014 г. № 575 «Об утверждении государственных требований к уровню физической подготовленности населения при выполнении нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО)».

4. Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы СанПин 2.4.2.2821-10.

5. *Сухарев А.Г.* Здоровье и физическое воспитание детей и подростков. – М.: Медицина, 1991. – 272 с.

6. Global recommendations on physical activity for health. – Geneva: World Health Organization, 2010. – 58 p.

7. Physical Activity Guidelines for Americans. U.S. Department of Health and Human Services. 2008 [Электронный ресурс]. – URL: www.health.gov/paguidelines

УДК 616-057:796]-07-08(470.53)
DOI: 10.24411/2308-7218-2019-10216

Коннова Ольга Львовна
кандидат медицинских наук, профессор РАЕ,
главный врач

Сиротин Александр Бенцианович
кандидат медицинских наук, заместитель главного врача

Щепина Галина Михайловна
врач-методист

*ГБУЗ Пермского края «Врачебно-физкультурный диспансер»
614068, г. Пермь, ул. Екатерининская, 224, (342)214-34-69
e-mail: fizdisp@bk.ru*

МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СПОРТСМЕНОВ СПОРТИВНЫХ СБОРНЫХ КОМАНД ПЕРМСКОГО КРАЯ

Olga L. Konnova
Candidate of Medical Sciences, Professor of RAE
Chief Doctor

Aleksandr B. Sirotin
Candidate of Medical Sciences, Deputy Chief Physician

Galina M. Schepina
Methodologist

*GBUZ Perm region «Medical and Physical Dispensary»
224, Catherine, 614068, Perm, Russia, e-mail: fizdisp@bk.ru*

MEDICAL AND BIOLOGICAL SUPPORT OF ATHLETES OF SPORTS TEAM TEAMS OF PERM REGION

Аннотация. Показаны изменения федерального законодательства в части организации медико-биологического обеспечения спортсменов спортивных сборных команд субъектов Российской Федерации. Сформулировано определение медико-биологического обеспечения, определена его структура. Дано понятие матрицы медико-биологического обеспечения. Отмечены мероприятия по практической реализации медико-биологического обеспечения спортсменов спортивных сборных команд Пермского края.



Ключевые слова: медико-биологическое обеспечение, спортсмены спортивных сборных команд, матрица медико-биологического обеспечения.

Abstract. Changes in the federal legislation regarding the organization of medical and biological support for athletes of sports teams of the constituent entities of the Russian Federation are shown. The definition of biomedical support is formulated, its structure is defined. The concept of a matrix of biomedical support is given. Measures were noted for the practical implementation of medical and biological support for athletes of sports teams of the Perm Territory.

Key words: biomedical support, athletes of sports teams, matrix of biomedical support.

В соответствии с Федеральным законом от 05.12.2017 № 373-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “О физической культуре и спорте в Российской Федерации” и Федеральный закон “Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации” по вопросам медико-биологического обеспечения спортсменов спортивных сборных команд Российской Федерации и спортивных сборных команд субъектов Российской Федерации» [3] внесены изменения в части организации медико-биологического обеспечения спортсменов спортивных сборных команд субъектов Российской Федерации.

Медико-биологическое обеспечение (МБО) спортсменов спортивных сборных команд – комплекс мероприятий, направленный на восстановление работоспособности и здоровья спортсменов, включающий медицинские вмешательства, мероприятия психологического характера, систематический контроль состояния здоровья спортсменов, обеспечение спортсменов лекарственными препаратами, медицинскими изделиями и специализированными пищевыми продуктами для питания спортсменов, проведение научных исследований в области спортивной медицины и осуществляемый в соответствии с установленным законодательством о физической культуре и спорте требованиями общероссийских антидопинговых правил, утвержденных федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере физической культуры и спорта, а также по оказанию государственных услуг (включая предотвращение допинга в спорте и борьбу с ним) и управлению государственным имуществом в сфере физической культуры и спорта, и антидопинговых правил, утвержденных международными антидопинговыми организациями.

В структуре МБО выделяют систематический медицинский контроль, медицинские вмешательства, мероприятия психологического характера, обеспечение лекарственными препаратами, обеспечение изделиями медицинского назначения, обеспечение специализированными пищевыми продуктами, проведение научных исследований.

Федеральным законодательством [1, 2] установлено, что органом, утверждающим порядок организации МБО спортсменов спортивных сборных субъектов РФ, является орган государственной власти в сфере здравоохранения

по согласованию с органом государственной власти в области физической культуры и спорта, а финансовое обеспечение МБО спортсменов спортивных сборных команд субъектов РФ осуществляется за счет бюджетных ассигнований бюджетов субъектов РФ.

Министерство здравоохранения РФ с целью реализации МБО в субъектах РФ предлагает руководствоваться следующим алгоритмом:

- формирование матрицы МБО;
- расчет кадровых и материальных ресурсов для обеспечения МБО;
- приближение медико-биологического обеспечения к местам тренировок спортсменов;
- финансовое обеспечение МБО.

В соответствии с данным алгоритмом Министерством здравоохранения Пермского края совместно с Министерством физической культуры и спорта Пермского края сформирована матрица МБО, определена количественная и качественная характеристика спортсменов спортивных сборных команд Пермского края (СССК ПК). Произведен расчет кадровых, материальных и инфраструктурных ресурсов, необходимых для обеспечения выполнения объемов МБО.

Специалистами ГБУЗ ПК «Врачебно-физкультурный диспансер» сформулированы предложения по созданию филиальной сети диспансера на территориях Пермского края с целью приближения медико-биологического обеспечения к местам тренировок спортсменов. Подготовлены проекты приказов Министерства здравоохранения Пермского края «Об организации медико-биологического обеспечения спортивных сборных команд Пермского края», «Об утверждении порядка предоставления субсидий на иные цели на обеспечение спортсменов спортивных сборных команд Пермского края лекарственными средствами, медицинскими изделиями, биологически активными добавками и специализированными пищевыми продуктами для питания спортсменов спортивных сборных команд Пермского края».

Список литературы

1. Приказ Минздрава России от 01.03.2016 № 134н «О порядке организации оказания медицинской помощи лицам, занимающимся физической культурой и спортом (в том числе при подготовке и проведении физкультурных мероприятий и спортивных мероприятий), включая порядок медицинского осмотра лиц, желающих пройти спортивную подготовку, заниматься физической культурой и спортом в организациях и (или) выполнить нормативы испытаний (тестов) Всероссийского физкультурного-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне».

2. Приказ Минздрава России от 30.05.2018 № 288н «Об утверждении порядка организации медико-биологического обеспечения спортсменов спортивных сборных команд Российской Федерации».

3. Федеральный Закон от 05.12.2017 № 373-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации». Федеральный закон «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» по вопросам медико-биологического обеспечения спортсменов спортивных сборных команд Российской Федерации и спортивных сборных команд субъектов Российской Федерации.



УДК 796

DOI: 10.24411/2308-7218-2019-10218

Федорова Тамара Александровна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных дисциплин
и адаптивной физической культуры

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Пермь, Россия
614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, e-mail: fedorova-perm@yandex.ru*

**ПАРКРАН КАК СРЕДСТВО ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКИМИ
УПРАЖНЕНИЯМИ****Tamara A. Fedorova**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: fedorova-perm@yandex.ru*

PARK RUN AS THE WAY OF PHYSICAL EDUCATION

Аннотация. Рассматривается использование еженедельных любительских забегов на дистанцию 5 км, проводящихся в городских парках многих стран мира в занятиях физическими упражнениями. Представлен анализ состояния развития паркрана.

Ключевые слова: любительские забеги, штрих-код, тайминг, парк, рейтинг.

Abstract. The usage of amateur 5 km running competitions organized in many countries as a pay off physical education. The analysis of park run development.

Key words: amateur running competitions, bar code timing, park, rating.

Нервные и физические перегрузки, стрессы профессионального и бытового характера приводят к нарушению обмена веществ в организме, предрасположенности к сердечно-сосудистым заболеваниям, избыточной массе тела и другим проблемам человека. В век информационных технологий все чаще встает вопрос о здоровье человека, становится больше работы за компьютером, появляется множество техники, облегчающей жизнь человека, возникают профессии, требующие высокой концентрации и внимания, умения выполнять сложные и точные движения, быстро ориентироваться и переключаться от одних действий к другим [2].

В настоящее время ведется активная пропаганда здорового образа жизни, а также занятий физической культурой и спортом. Все больше людей записываются в тренажерные залы, посещают секции по видам спорта, занимаются двигательной активностью на специально оборудованных площадках. Заниматься физической культурой и спортом стало модно.

В одном ряду с фитнес-центрами стоят занятия на открытом воздухе, такие как скандинавская ходьба, прогулки на снегоступах, велопрогулки, *паркран* и др.

На наш взгляд, одним из средств активных занятий физическими упражнениями являются субботние забеги *паркран* [1, 2, 3].

В Лондоне в парке «Буши» 2 октября 2004 г. собрались на дружеский забег 13 бегунов. Это произошло по инициативе *Пола Синтон-Хьюитта*, который считается родоначальником идеи *паркран*.

Паркран (*parkrun*) – еженедельные любительские забеги на дистанцию 5 км, проводящиеся в городских парках многих стран мира. Забеги *паркран* не являются легкоатлетическими соревнованиями, это дружеский забег по субботам, но на них проводится фиксация времени. Забеги бесплатны для участников и требуют от них только единовременной регистрации с целью дальнейшего учета результатов. Созданная учетная запись является глобальной, с этим штрих-кодом можно участвовать в забегах по всему миру. Организацией мероприятий (разметка трассы, хронометраж, публикация результатов) занимаются поочередно сами бегуны.

Страны – участники забега *паркран*

Страна	Кол-во мест проведения забегов	Кол-во клубов	Кол-во участников
Великобритания	587	6	1 860 983
Австралия	341	3	498 863
ЮАР	174	2	611 042
Ирландия	84	2	144 911
Польша	59	2	51 641
Россия	55	424	23 162
Новая Зеландия	27	2	40 631
США	27	2	30 261
Канада	21	661	8 048
Италия	15	899	7 106
Германия	11	815	6 829
Франция	8	1	7 669
Дания	8	1	13 824
Швеция	7	471	5 223
Норвегия	4	206	1 852
Сингапур	3	685	6 293
Финляндия	3	116	1 193
Малайзия	2	98	1 310
Намибия	2	69	2 528
Свазиленд	1	34	1 029



На 30 декабря 2018 г. забеги паркран проводились в двадцати странах мира (таблица).

В России на Воробьевых горах 20 апреля 2013 г. впервые провели забег любителей бега, а с 2014 г. включили в международную систему паркран. Это означало включение всех участников забегов в систему регистрации результатов и участия в любых зарубежных паркранах с сохранением результатов в своем профиле.

В Москве проводится в 14 парках: Бутово, Измайлово, Тушино, Митино, Коломенское, Крылатское, Кузьминки, Ботанический сад, Зеленоград и др.

Хранящиеся в системе данные можно просмотреть по нескольким направлениям: протокол конкретного забега, профиль спортсмена со всеми его личными результатами, общая статистика по забегу или стране и т.д.

Несмотря на то что паркран не является соревнованием, система тайминга регистрирует персональные, а также национальные и глобальные рекорды.

В городах России, от Санкт-Петербурга до Якутска: Екатеринбурге, Новосибирске, Перми, Воронеже, Ростове-на-Дону, Самаре, Омске, Уфе, Нижнем Новгороде, Красноярске и других по субботам проводятся забеги [3].

В пермском парке Балатово забеги паркран проводятся с 7 апреля 2018 г. благодаря энтузиазму Евгения Абрамова и Сергея Егорова [1]. В Перми действуют клубы любителей бега (КЛБ) «Вита», TechnoRun, SkyRunPerm и другие, что составляет 23,9 % всех участников. Остальные 76,1 % участников не зарегистрированы в клубах, а принимают участие по собственной инициативе.

В пермских забегах принимает участие бегуны из 12 клубов, это 238 любителей бега. Из них 100 женщин (42,01 %) и 138 (57,98 %) мужчин. Более 25 раз в субботних забегах участвовало 14 (5,8 %) спортсменов. Самый многочисленный забег прошел 24 октября 2018 г., где приняли участие 53 любителя бега. Возраст участников пермских забегов широк: от 12 лет (Михаил Мыльников) до 86 лет (Геннадий Михайлович Мерзляков). В забегах принимают участие люди с ОВЗ, всего 12 (5,04 %) человек.

В личном кабинете каждый паркрановец может проанализировать свои результаты. А в глобальной системе может сравнить результаты в своей возрастной категории. Система тайминга регистрирует персональные, национальные и глобальные рекорды.

В Перми среди мужчин рекордсменом является Алексей Силин (00.16.26), а среди женщин Ксения Авдеева (00.19.40).

Система рейтингов и достижений мотивирует членов клуба, дает возможность сравнивать результаты с показателями других участников и следить за собственным физическим развитием.

Забег паркран поощряют участников забегов, если бегун финишировал 50, 100, 250 или 500 раз. Ему вручается определенного цвета футболка, и он становится членом клуба.

Паркран следует четырем основным принципам: пятикилометровая дистанция, забеги для всех вне зависимости от возраста и уровня подготовки, еженедельное проведение и самое главное – бесплатно. В связи с этим возникает необходимость в волонтерах и активистах, благодаря которым существует это движение.

Такие забеги проводятся благодаря работе волонтеров, которые не только засекают время, но и сопровождают бегунов на всей дистанции, а на финише угощают вкусным чаем.

Опрос паркрановцев показал, что такие тренировки интересны не только тем, кто стремится добиться высоких спортивных результатов, но и желающим участвовать в забегах для поддержания тонуса, получения новых впечатлений и просто за компанию с приятными людьми.

Мотивацией на участия являются: хороший способ бодро начать выходные, возможность поучаствовать в относительно массовом забеге без дополнительного волнения и давления участия в более «официальных» соревнованиях, возможность встретиться и пообщаться с единомышленниками.

Список литературы

1. Бегуны недели – Тамара Федорова и ее команда [Электронный ресурс]. – URL: <http://blog.parkrun.com/ru/2018/11/27/parkrunners-fedorova-and-co/#.XDHpqd2IHZM.vk> (дата обращения: 03.10.2018).
2. Здоровье: сайт Всемирной организации здравоохранения. 2018. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.who.int/topics/ru/> (дата обращения: 03.10.2018).
3. Пермский паркран [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.parkrun.ru/permbalatovo/> (дата обращения: 03.10.2018).



УДК 616.833-002:159.922.76-056.26
DOI: 10.24411/2308-7218-2019-10219

Широглазова Анна Сергеевна

слушатель курса профессиональной переподготовки по современным технологиям в профессиональной деятельности, инструктор-методист по адаптивной и лечебной физической культуре, психолог, преподаватель психологии

*Государственное бюджетное учреждение здравоохранения Пермского края «Детская клиническая больница им. П.И. Пичугина», Пермь, Россия
614007, г. Пермь, ул. 25 Октября, 42, (342) 212-57-30
e-mail: shiroglazic@mail.ru*

Шарова Людмила Васильевна

доктор биологических наук, профессор, профессор кафедры спортивных дисциплин и адаптивной физической культуры

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, г. Пермь, Сибирская 24, e-mail: sharovalv@bk.ru*

Кравцов Юрий Иванович

доктор медицинских наук, профессор кафедры пропедевтики детских болезней

ФГБОУ ВО «Пермский государственный медицинский университет им. академика Е.А. Вагнера», Пермь, Россия, (912) 884-40-14

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К КОРРЕКЦИИ
МОТИВАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ С НЕВРИТОМ
ЛИЦЕВОГО НЕРВА**

Anna S. Shiroglazova

Course Listener Professional Retraining Modern Technologies in Professional Activities Instructor-Methodologist of the Adaptive and Medical Physical Culture, Psychologist, Teacher of Psychology

*State Budgetary Institution of Health Care of the Perm Region «Children's Clinical Hospital. P.I. Pichugina»
42, 25 October, 614007, Perm, Russia, e-mail: shiroglazic@mail.ru*

Liudmila V. Sharova

Doctor of Biological Sciences, Professor, Professor of the Chair of Sports and Adaptive Physical Education

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: sharovalv@bk.ru*

Yuri I. Kravtsov

Doctor of Medical Sciences, Professor of the Department of Propaedeutics of
Children's Diseases of

*Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education
«Perm State Medical University Named after Academician E.A. Wagner»*

PSYCHOLOGICAL APPROACHES TO THE CORRECTION OF MOTIVATIONAL ACTIVITY OF CHILDREN WITH FACIAL NEURITIS

Аннотация. Статья позволяет: а) показать психологические подходы в восстановлении детей с невритом лицевого нерва; б) разработать комплекс игровых воздействий, направленных на повышение заинтересованности в выздоровлении.

Ключевые слова: психология, положительная мотивация, неврит лицевого нерва, реабилитационные воздействия в форме игры, дети.

Abstract. Article allows a) Show psychological approaches to rehabilitation of children with facial nerve palsy; b) develop a set of game effects aimed at increasing interest in recovery.

Key words: psychology, positive motivation, neuritis of the facial nerve, rehabilitation effects in the form of games, children.

К.Д. Ушинский заметил: «Детская природа ясно требует наглядности» [3]. Это требование легко может быть удовлетворено творческим подходом в создании и проведении нестандартных и увлекательных упражнений в процессе восстановительного лечения неврита лицевого нерва у детей. *Неврит лицевого нерва* является распространенной патологией периферической нервной системы [2]. Трудности восстановительного лечения связаны с низкой мотивацией больных и их родителей.

В связи с актуальностью представленной проблемы целью исследования явилось усовершенствование психологических подходов для создания положительных мотиваций в процессе реабилитационных воздействий.

Задачи исследования:

- исследовать нейропсихологический статус пациента при невритах лицевого нерва;
- разработать комплекс игровых воздействий, направленных на повышение заинтересованности в выздоровлении.

Гипотеза исследования:

Создание положительной мотивации с помощью эмпирических методов – необходимая часть восстановительного лечения.

Говоря о том, что пациент должен отвечать за свои поступки и руководствоваться выбором, следует отметить важную роль при этом психолога и инструктора-методиста адаптивной физической культуры (АФК)



и лечебной физической культуры (ЛФК). Грамотно изложенная информация психологом, мотивирующая пациента на положительный результат, и успешно проведенные занятия инструктором-методистом являются залогом успешного восстановления.

Признанный специалист должен реализовывать принципы медицинской этики. На сегодняшний день это огромная проблема, так как халатность специалиста иногда снижает мотивацию пациента. Необходимо на протяжении всей жизни самосовершенствоваться, стараться быть компетентным не только в рамках своего профиля. Присутствие неподдельной искренности и сочувствия по отношению к пациенту – основные аспекты, являющиеся ключом доверия, открывающие двери между психологом и пациентом. Анализируя возможности создания положительной мотивации, можно с точностью указать на необходимость присутствия доверия. Первоочередной методикой является беседа, которая в последующем и покажет на присутствие взаимопонимания между психологом и пациентом. Через беседу удастся выйти на первую ступень положительной мотивации пациента.

Выделяют несколько видов мотиваций: бывает внутренняя (удовлетворение от самого процесса действия) и внешняя (достижение результата, выполнение поставленной цели). Так как целью является создание положительной мотивации, могут использоваться оба вида. Поскольку речь идет о детях, необходима аккуратность в выборе подходов к созданию положительной мотивации. С психологической точки зрения внутренняя мотивация вырабатывается человеком, а внешняя мотивация подкрепляется факторами извне (для детей это может быть похвала или покупка новой игрушки). Тем самым внешняя мотивация может подрывать внутреннюю. Влияние внутренней мотивации неоспоримо, она должна быть внутренней, а не внешней. Поощрять необходимо за усилия, а не за ум, только тогда получим результат.

Материал и методы. Под наблюдением находились дети пубертатного периода, возраст – 12–15 лет с клиническим диагнозом острая нейропатия лицевого нерва, периферический прозопарез средней степени тяжести. Отличие было в локализации пареза (правосторонний или левосторонний). Девушек 4, юношей – 6. Все пациенты поступили в ГБУЗ ПК ДКБ им. П.И. Пичугина на скорой помощи. Доставлены в стационар по экстренным показаниям. Пациенты находились на лечении в стационаре неврологического отделения. Вместе с медикаментозным лечением пациентам проводились физиотерапевтические процедуры. Изучены истории каждого пациента: клинический диагноз, лист назначений, температурный лист, результаты анализов, рекомендации узких специалистов, динамика лечения. Осмотр лечащий врач делал ежедневно на всем протяжении стационарного лечения, фиксировал в карте больного. Перинатальный анамнез: без осложнений. Наследственность: не отягощена.

Аллергологический анамнез: спокоен. К возможным этиологическим факторам отнесены вирусы простого герпеса, энтеровирусная инфекция, грипп. Неврологический статус: общемозговых и менингеальных симптомов нет. Движение глаз в полном объеме. Асимметрия лица, сглаженность носогубной складки, снижена подвижность брови, симптомы «ресниц», «ракетки», «симптом паруса». Точки выхода тройничного нерва с обеих сторон безболезненные. На стороне пареза снижен надбровный рефлекс. Тонус мышц физиологический. СХР живые $S = D$. Патологических рефлексов нет. Координаторные пробы выполняет. Походка не изменена.

Так как работа носит опытно-экспериментальный характер, за основу взяли игровую форму выполнения упражнений. Детей необходимо было заинтересовать упражнениями через игру. При этом необходимо было сохранить дисциплину и правильность выполняемых упражнений. За основу игры выбраны театральная деятельность, «театр эмоций». Рабочим материалом стали фотографии людей с разными эмоциями. Задача детей, болеющих невритом лицевого нерва, заключалась в том, чтобы повторить эмоцию, изображенную на фотографии, а также изобразить эмоцию, предложенную в виде фразы. Эти ситуации описаны ниже. В конце курса занятий был проведено анкетирование детей и их родителей, которое показало, какова заинтересованность в выполнении упражнений в новом формате.

Важно учесть, у ребенка с невритом лицевого нерва повреждено физиологическое, эмоциональное, психическое состояние, за основу выбрана театральная деятельность. Так можно найти контакт с детьми. Эмоции являются «центральным звеном» психической жизни человека и прежде всего ребенка. Через театрализованную деятельность необходимо создать положительный эмоциональный фон. А вместе с тем создать положительную мотивацию. Театральная деятельность – это самый распространенный вид детского творчества, близка и понятна ребенку, глубоко лежит в природе и находит отражение стихийно, потому что связана с игрой. Всякую выдумку, впечатление из окружающей жизни ребенку хочется воплотить в живые образы, действия. Входя в образ, ребенок играет любые роли, стараясь подражать тому, что видел и что заинтересовало. Получает глубокое эмоциональное наслаждение. Было проведено изучение мотивационного поведения, которое свидетельствовало об уровне мотивации до занятий и после. Необходимо было оценить готовность к выполнению упражнений и нацеленность на положительный результат.

Упражнения при неврите лицевого нерва были следующие.

Условие: рот при этом открыт, нижняя челюсть расслаблена:

– сопим носом;

– «Мое выражение лица, когда я строю глазки» (быстро моргаю глазами);



- «Мое выражение лица, когда я подозреваю кого-то, в чем-то» (щурюсь, щурю глаза);
- «Мое выражение лица, когда я на кого-то злюсь» (хмурюсь; хмурюсь, чтобы между бровями появлялась складка);
- «Мое выражение лица, когда я учусь задерживать дыхание» (надуваю щеки правую, левую);
- «Мое выражение лица, когда я набираю воздух под верхнюю губу, под нижнюю губу (губы при этом прячем во рту, зубами не сжимаем, так мы проверяем, есть ли щель между губами при надувании и выходит ли воздух при смыкании губ, смотрим, появляются ли ямочки под нижней губой);
- играем воздухом, перегоняем воздух из щеки в щеку (гоняем его по кругу);
- подмигиваем сначала одним глазом, затем вторым;
- упражнение «Пьеро»;
- упражнение «Улыбка до ушей» (зубы при этом прячем, не показываем);
- оттопыриваем нижнюю губу, тянем вниз;
- упражнение «Поцелуйчики» (выравниваем полоски над верхней губой);
- втягиваем воздух в себя (губы трубочкой);
- подмигиваем, брови при этом вверх;
- «Глазки до упора» (вправо – влево, по кругу в одну сторону, в другую);
- «Языком белим потолок» (напрягаем язык, делаем его «острым» и водим по небу, прижимаем сильно (вправо – влево, по кругу в одну сторону, в другую);
- упражнение «Глаза двигаются по диагонали» (вверх – на висок, вниз – на плечо, «на погон»).

Результаты исследования и их обсуждение. Продолжительность исследования составила 21 день, время стационарного лечения. За это время проведен эмпирический метод исследования в виде интервью – беседы с группой испытуемых, посещаемых стандартные упражнения лечебной физической культуры (ЛФК), изменена подача проведения упражнений, как выше описано – в игровой форме. После знакомства с группой испытуемых, установки доверительных отношений вначале исследования и по его окончании была проведена методика изучения мотивации поведения «Потребность в достижении» [1, 5].

Тест направлен на выявление степени выраженности человека в достижении успеха в любой деятельности. Потребность становится установкой.

Оценочная шкала от 0 до 23 баллов

Пол испытуемого	Кол-во баллов до исследования	Кол-во баллов после исследования
м	11	13
м	12	15
м	16	18
м	19	20
м	13	17
м	13	15
ж	10	12
ж	12	13
ж	10	16
ж	11	15

Как видно, потребность в достижении успеха в большей степени выражена у юношей, у девушек в меньшей (таблица).

На втором занятии был использован метод написания аффирмаций (специальные небольшие тексты или выражения, оказывающие на человека влияние преимущественно на психологическом уровне). Каждому испытуемому выдан бланк и ручка. Слева – отрицательная аффирмация, справа – положительная. Задача написания аффирмации – мотивировать пациента на положительный результат лечения. Необходимо подчеркнуть появление дезадапционного поведения таких детей.

Еще одной задачей было исследовать нейропсихологический статус. Результаты показали положительную динамику в течение лечения. Изначально у 6 из 10 испытуемых наблюдалась эмоциональная лабильность, которая характеризовалась в начале занятия готовностью упражнений, а через 10 минут интерес угасал из-за нерешительности, боязни своих ощущений. При индивидуальном интервью 4 испытуемых, 3 из которых девушки, они указывали на странные ощущения в зоне поражения. Изначальное непослушание мимических мышц лица вызывало слезы и недовольство собой. Юноши в данной группе испытуемых оказались коммуникабельнее, потребность в достижении успеха у них оказалась выше. На первых занятиях наблюдалась стойкая заторможенность такой когнитивной функции, как внимание. Заболевание и действие на них препаратов ослабляли когнитивную функцию.

Новизна заключается в проведении упражнений в игровой форме.

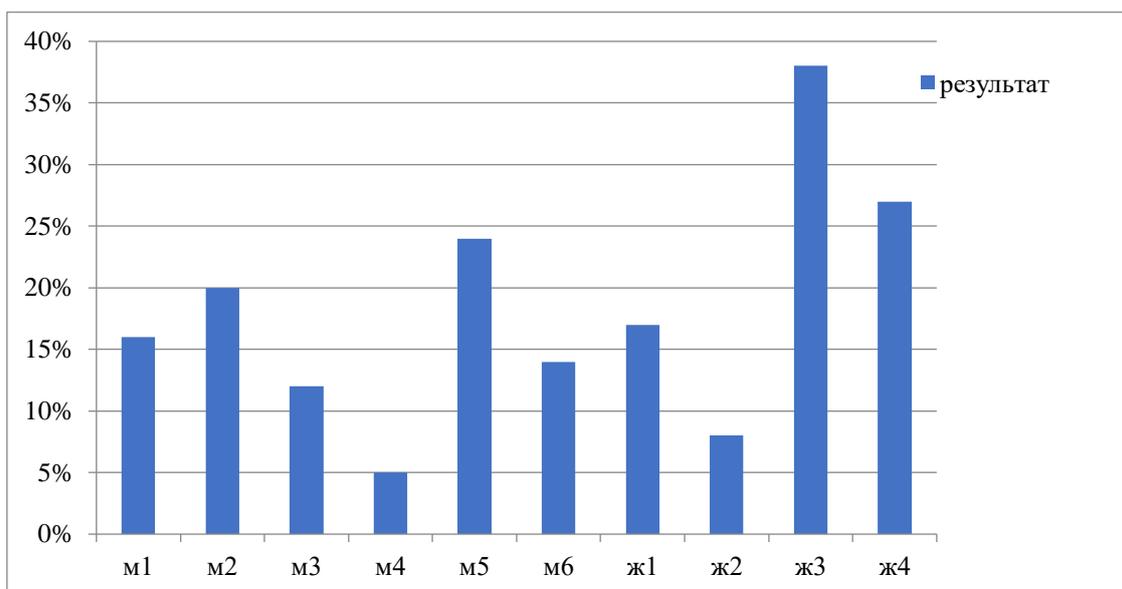


Рис. 1. Динамика результатов испытуемых после занятий, %

Также была проведено анкетирование для детей и их родителей, направленное на выявление субъективного отношения респондентов к нововведениям, которое включало следующие вопросы:

- 1) Вам понравились занятия, проведенные в игровой форме?
 - А) да
 - Б) нет
 - В) мне все равно
- 2) Было ли у вас желание приходить на занятия в форме игры?
 - А) да
 - Б) нет
 - В) мне все равно
- 3) Как вы считаете, необходимы ли изменения с такой формой подачи?
 - А) да
 - Б) нет
 - В) мне все равно

Обратим внимание, что общепринятые принципы медицинской этики, включающие в себя автономию пациента, благодеяние, непричинение вреда, справедливость, могут быть перенесены в процессы нейрореабилитации. Автономия больного означает его право делать выбор, принимать решение и отвечать за свои поступки по отношению к собственному здоровью. Врач должен уважать право больного человека на его размышления и действия, связанные с болезнью, и представлять ему честную информацию о нем [4].

Соблюдение этого принципа особенно важно в подростковом и детском возрасте из-за низкой мотивации пациентов. То же следует относить по отношению к их родителям. Больные и их родители имеют право на справедливое к ним отношение. И никакой дискриминации в процессе восстановительного лечения не должно быть. Необходимо тесное сотрудничество, невзирая на различия в социальном и экономическом

положении. Соблюдение принципов этики имеет первостепенное значение для создания и укрепления мотивации больных к предлагаемому комплексу реабилитационных воздействий, которые у большинства больных в значительной степени снижены.

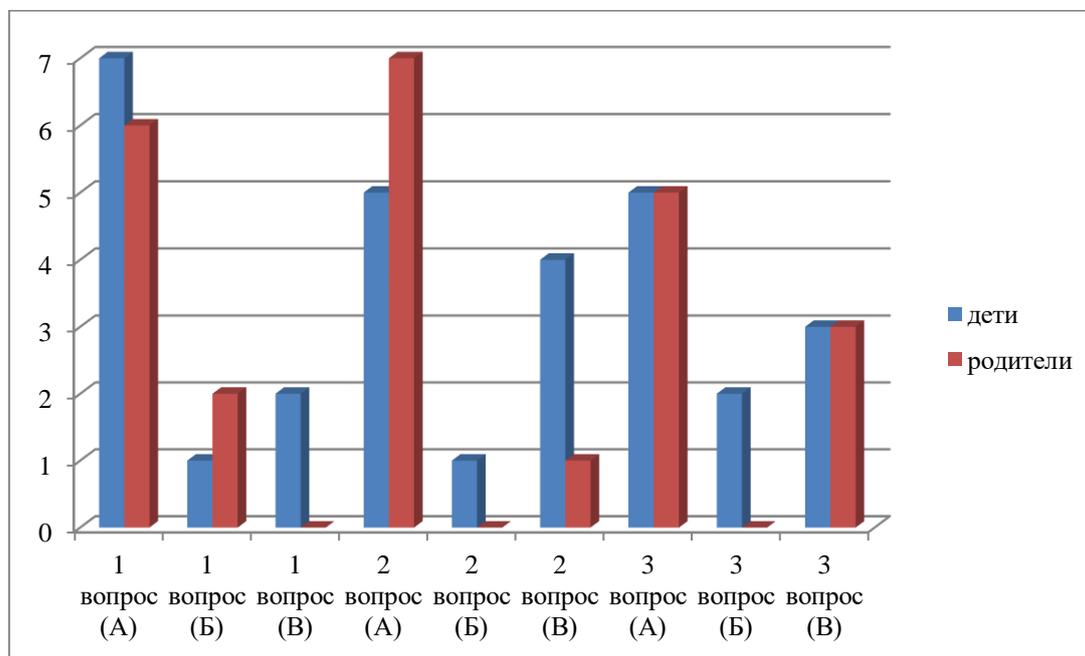


Рис. 2. Результаты анкетирования детей и их родителей

Динамика после проведения аффирмаций была положительной (рис. 1, 2), хорошие результаты убеждают в необходимости дальнейшей коррекции и введения в стандартные упражнения новых программ подачи со стороны методиста-инструктора.

Список литературы

1. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2006. – (Серия «Мастера психологии») – С. 155.
2. Гринштейн А.Б. Неврит лицевого нерва (патогенез и ультразвуковые методы лечения). – Новосибирск: Наука, 1980. – С. 3.
3. К.Д. Ушинский о природе в первоначальном обучении детей [Электронный ресурс]. – URL: studbooks.net/1938001/pedagogika/usinsky...detey (дата обращения: 03.10.2018).
4. Лихтерман Л.Б. Черепно-мозговая травма. Диагностика и лечение. – М.: ГОТАР – Медиа, 2014. – С. 473.
5. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: Бахрах, 2002. – 672 с.

РАЗДЕЛ 4. ВОСПИТАНИЕ В СРЕДНЕЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

УДК 37.015.324.2

DOI: 10.24411/2308-7218-2019-10220

Герасимова Татьяна Андреевна

аспирант кафедры педагогики и психологии ПГГПУ,
заместитель директора по УВР на 1-й ступени обучения (1–4 классы),
учитель начальных классов

*МАОУ «СОШ № 25», Пермь, Россия
614081, г. Пермь, ул. Голева, д. 8, (342) 258-25-58
e-mail: spta59@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНО-АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА

Tatyana A. Gerasimova

Postgraduate Student of the Department of Pedagogy and Psychology PGGPU,
Deputy Director at the 1st Stage of Education (1–4 Cash Registers), Primary School
Teacher

*Municipal Autonomous Educational
Institution «Secondary school № 25»
8, Goleva, 614081, Perm, Russia, e-mail: spta59@yandex.ru*

FORMATION OF REFLEXIVE-ANALYTICAL ABILITIES IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF TEACHING AS A TOPICAL PROBLEM

Аннотация. Обосновывается актуальность проблемы формирования умений рефлексии и анализа у детей младшего школьного возраста в учебном процессе в рамках реализации федерального государственного образовательного стандарта.

Ключевые слова: рефлексивно-аналитические умения, саморегуляция, самореализация в процессе обучения.

Abstract. The article substantiates the relevance of the problem of formation of skills of reflection and analysis in children of primary school age in the educational process in the framework of the Federal state educational standard.

Key words: reflexive-analytical skills, self-regulation, self-realization in the learning process.

Актуальность проблемы формирования умений рефлексий и анализа у младших школьников определяется направлениями развития современного общества, которое требует от человека самостоятельности в принятии решений, постановки реальных и четких целей, владения способностью их достигать и отвечать за собственные действия. Данные качества личности в социальном плане являются ключевыми в современном образовании.

Смысл модели современного начального общего образования определяется обеспечением развития личностных качеств обучающихся [5]. Развитие личностных возможностей обучающихся обусловлено потребностью формирования их познавательной активности и самостоятельности в учебной деятельности.

Содержание начального общего образования предполагает целенаправленное формирование рефлексивно-аналитических умений, которые в дальнейшей учебной деятельности служат для развития механизмов саморегуляции, самосовершенствования и самореализации в процессе обучения.

Самостоятельность в процессе обучения является личностным интегративным качеством ученика, которое характеризуется познавательным интересом, прогнозированием содержания учебной деятельности, умением самостоятельно осуществлять учебные действия, проводить их контроль и оценку [2]. Развитие самостоятельности обучающегося в учебной деятельности является результатом влияния наличия или отсутствия у школьника познавательного интереса через проявление ответственного отношения к учебному процессу на всех его этапах [3].

Успешность учебного процесса характеризуется не только полученными знаниями высокого уровня, но и владениями обучающихся пропускать понимаемое через рефлексивно-аналитическую позицию. Реализация современных программ начального общего образования предполагает умения учителя аналитически подходить к рассмотрению образовательной системы, «закономерностей, характеристик субъектов (учитель – ученик, старший – ребенок)», организовывать рефлексивные ситуации [4].

Формирование умений рефлексии и анализа у детей младшего школьного возраста в учебной деятельности предполагает создание педагогических условий через разработку и реализацию новых педагогических методик и технологий.

Самостоятельная регуляция учебного процесса включает в себя следующие составляющие: умения и навыки принимать цели учебного процесса, определять значимые условия и алгоритм или программу действий, осуществлять контроль и оценку результатов, вносить корректировки. Системообразующими компонентами в данной структуре являются рефлексивно-аналитические умения.

Анализ специальной литературы по теме исследования выявил, что формированием определенных рефлексивно-аналитических умений у обучающихся занимаются многие педагоги (Б.П. Бархаев, А.Б. Воронцов,



В.В. Давыдов, Т.Ф. Ушева, Г.А. Цукерман и др.). Однако осуществление этой деятельности происходит в основном в процессе обучения школьников среднего и старшего звена.

В теории начального общего образования существуют исследования, освещающие следующие проблемы: развитие рефлексивных умений у младших школьников (А.Ю. Куфарова), рефлексивно-аналитические умения в процессе обучения естествознанию в начальной школе (С.В. Пигузова), педагогические условия формирования рефлексивных умений младших школьников (И.В. Шеститко), развитие рефлексивности у младших школьников в процессе обучения по инновационным образовательным программам (И.А. Ульянова), отсутствие необходимого количества исследований по проблеме формирования у младших школьников рефлексивно-аналитических умений в процессе обучения. При этом содержание программы первой ступени общего образования предполагает формирование такого вида умений, так как основными целями и задачами начальной школы являются: формирование основ научного мышления, устойчивой системы учебно-познавательных мотивов и личностного смысла учения, воспитание человека, осознающего свое место в мире [5, с. 5].

На научно-методическом уровне актуальность настоящего исследования обусловлена практически полным отсутствием систематической работы над вопросом формирования в учебном процессе умений рефлексии и анализа у детей младшего школьного возраста. Если данные умения формируются у обучающихся начальной школы, то чаще всего это происходит стихийно.

Анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы, а также изучение опыта практикующих учителей позволил выявить следующие противоречия:

1. Требования современного общества к выпускнику, окончившему ступень начального общего образования как к личности, владеющей базовыми основами теоретического мышления, умеющей учиться, но отставание массовой школьной практики, ситуативность и случайность опыта, соответствующего этому требованию.

2. Научно обоснованные возможности возникновения у обучающихся младшего школьного возраста таких новообразований, как рефлексия и анализ, однако недостаточный их учет в процессе обучения в начальной школе.

3. Потребность в работе над решением проблемы формирования рефлексивно-аналитических умений у обучающихся начальной ступени образования и неразработанность научно обоснованного методического обеспечения, позволяющего целенаправленно реализовывать эту деятельность.

На основе данных противоречий сформулирована проблема нашего исследования: как организовать процесс формирования рефлексивно-аналитических умений младших школьников в учебной деятельности.

Цель данного исследования – теоретическое обоснование и экспериментальная проверка педагогических условий формирования

рефлексивно-аналитических умений у младших школьников в учебном процессе.

Объект исследования в данной работе – формирование у младших школьников рефлексивно-аналитических умений в процессе обучения.

Предмет исследования – педагогические условия формирования рефлексивно-аналитических умений у детей младшего школьного возраста в процессе обучения.

В основу данного исследования может быть положена следующая гипотеза: формирование рефлексивно-аналитических умений у младших школьников в процессе обучения будет эффективным, если:

– разработана система рефлексивно-аналитических заданий с учетом предметной области и младшего школьного возраста;

– в рамках учебного процесса реализуется модель формирования рефлексивно-аналитических умений;

– педагогические кадры включены в работу проблемной группы по созданию заданий, направленных на формирование данных умений у обучающихся начальной школы.

Для достижения поставленной цели и подтверждения гипотезы определены следующие задачи:

1) теоретически обосновать сущность и структуру рефлексивно-аналитических умений как педагогического понятия;

2) изучить особенности формирования рефлексивно-аналитических умений у младших школьников;

3) смоделировать и экспериментально проверить педагогические условия формирования рефлексивно-аналитических умений у младших школьников в процессе обучения;

4) разработать учебно-методическое обеспечение для учителей начальных классов по работе с заданиями, направленными на формирование умений рефлексии и анализа у детей младшего школьного возраста в учебной деятельности.

Современное начальное общее образование базируется на федеральном образовательном стандарте второго поколения, который предъявляет определенные требования к системе обучения в начальной школе, подходам к организации учебно-воспитательного процесса. Государству нужны «современно образованные и нравственные люди, которые смогут самостоятельно принимать решения, прогнозировать их последствия, обладать мобильностью, способностью к сотрудничеству» [1, с. 302]. Необходимой задачей современного образования является создание такой системы обучения, которая сможет обеспечить нормальные условия для уникальных процессов, происходящих с ребенком.

На современном этапе образования предполагается, что учитель должен видеть каждого обучающегося в учебном процессе, для этого каждого школьника необходимо активно вовлекать в деятельность. «Личность включается в деятельность только тогда, когда это нужно ей, когда имеются определенные мотивы для ее выполнения» [1, с. 303]. Именно начальная школа



должна обеспечить познавательную мотивацию обучающихся, готовность к сотрудничеству, к совместной деятельности школьника с учителем и одноклассниками, поддерживать успешность в процессе обучения, сформировать основы нравственного поведения.

Проблемы обеспечения мотивации младших школьников к саморазвитию и потребности повышения успешности в учебной деятельности невозможно решить без правильно организованного процесса формирования умений рефлексии и анализа.

Опираясь на ряд теоретических исследований, можно предположить, что умения рефлексии и анализа выступают в качестве основополагающих факторов в процессе саморегуляции у детей младшего школьного возраста. Рефлексивно-аналитические умения у обучающихся начальной школы чаще всего проявляются в процессе осознанного регулирования своей учебной деятельности, так как являются компонентами основы и заключаются в понимании и анализе своих знаний, а также стремлении к их совершенствованию.

Рефлексивно-аналитическая деятельность – важное средство саморазвития, она выступает также одним из механизмов развития всех видов саморегуляции. Соответственно, процесс формирования умений и навыков учебной деятельности нельзя считать целостным, если отсутствуют составляющие рефлексии и анализа.

Многообразие точек зрения в науке относительно умений рефлексии и анализа позволяет предположить, что они являются неотъемлемой частью и основаниями для формирования личности, соответствующей требованиям современного общества.

Исходя из проведенного теоретического анализа научной литературы, мы можем предположить, что целенаправленно организованный процесс обучения, в основе которого лежит формирование рефлексивно-аналитических умений, может помочь обучающемуся младшего школьного возраста стать субъектом своей учебной деятельности.

Список литературы

1. *Ахметжанова Г.В., Воробьева Т.Г.* Технология рефлексивной деятельности в начальной школе // Вестник ТГУ. – 2013. – № 1 (23). – С. 302–305.
2. *Косикова С.В.* Учебная самостоятельность школьника как ориентир преемственности начального и основного уровней общего образования: от постановки проблемы к ее решению // Вестник Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-та. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. – 2018. – Вып. 2. – С. 48–49.
3. *Косолапова Л.А.* Формирование ответственного отношения к учению как интегративного личностного образования // Технологии развивающего обучения: сб. науч. тр. / науч. ред. Г.Д. Кириллова. – СПб., 2002. – С. 103–110.
4. *Косолапова Л.А.* Экспериментально-аналитическое обучение студентов педагогике: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. – Ижевск, 2010 – 47 с.
5. *Федеральный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации.* – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.

УДК 159.923-053.81:796

DOI: 10.24411/2308-7218-2019-10221

Маркелов Владимир Вениаминович

доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор
кафедры спортивных дисциплин и адаптивной физической культуры

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Пермь, Россия*

614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, e-mail: markvv@rambler.ru

профессор кафедры педагогики

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский
университет», Пермь, Россия*

614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15, (342)239-64-31, e-mail: markvv@rambler.ru

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ
САМОРАЗВИТИЕМ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ
СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКИМИ
УПРАЖНЕНИЯМИ И СПОРТОМ**

Vladimir V. Markelov

Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Psychological Sciences, Professor of
Sports Disciplines and Adaptive Physical Culture

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State University of Humanities and Education»
24, Sibirskaya, 614990, Perm, Russia, e-mail: markvv@rambler.ru*

Professor, Department of Pedagogy

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State National Research University»
15, Bukireva, 614990, Perm, Russia, e-mail: markvv@rambler.ru*

**PSYCHO-PEDAGOGICAL ASPECTS OF SELF-DEVELOPMENT OF
INTEGRAL INDIVIDUALITY OF STUDENTS IN PROCESS OF PHYSICAL
TRAINING AND SPORTS**

Аннотация. Описывается реализация полисистемного подхода к решению проблемы развития интегральной индивидуальности студентов



в процессе занятий физическими упражнениями и спортом. Экспериментально исследуется проблема изменения структуры и функций компонентов подсистем индивидуальности под влиянием активных занятий спортом. Представлен сравнительный анализ механизмов психологической защиты и стратегий совладающего поведения студентов в связи с фактором их вовлеченности в активные занятия спортом.

Ключевые слова: интегральная индивидуальность, физическая культура, спорт, личность, темперамент, психологическая защита, копинг-поведение, саморазвитие, самореализация.

Abstract. The paper proposes the implementation of a polysystem approach to solving the problem of the development of integrated individuality of students in the process of physical exercise and sports. The problem of changes in the structure and functions of the components of the subsystems of individuality under the influence of active sports is experimentally studied. The comparative analysis of mechanisms of psychological protection and strategies of coping behavior of students in connection with the factor of their involvement in active sports is presented.

Key words: integral individuality, physical culture, sport, personality, temperament, psychological protection, coping behavior, self-development, self-realization.

Одной из центральных задач современного образования является формирование всесторонне здоровой личности, гармонично сочетающей высокие показатели физического развития, физической подготовленности и социально ценные нравственные качества. В процессе активных занятий физическими упражнениями и спортом совершенствуются двигательные способности человека, а также создаются условия для формирования системы качеств личности, обеспечивающих адаптацию, интеграцию и творческую самоактуализацию человека в социуме и в профессии. В процессе занятий физическими упражнениями и спортом формируется комплекс позитивных качеств личности: оптимистичность, инициативность, креативность, стрессоустойчивость, толерантность и др.

Методологической основой образовательной деятельности, направленной на реализацию здоровьесберегающих технологий и формирования здорового образа жизни, является спортивно ориентированный подход. В последние годы Б.В. Бальсевичем и Л.И. Лубышевой [2] широко внедряется система спортивно ориентированной физической культуры, основанная на привлечении учащейся молодежи к активным занятиям спортом.

Синтез теории историко-эволюционного развития А.Г. Асмолова [1], теории деятельности А.Н. Леонтьева [4], концепции интегральной индивидуальности В.С. Мерлина [7] и концепции полисистемного взаимодействия Б.А. Вяткина [3] позволяет выдвинуть предположение о том, что в ходе высокомотивированной деятельности человек становится инициатором и субъектом создания собственной гармоничной

индивидуальности, обеспечивающей ему высокий уровень функционирования и творческой самоактуализации.

Спорт как особый вид экстремальной деятельности, требующей предельной целеустремленности и максимальной мобилизации творческого потенциала человека, содействует не только его максимальной самоактуализации, но и выполняет системообразующую функцию по установлению в структуре его интегральной индивидуальности новой системы функциональных связей.

В целях выявления сопряженного влияния активных занятий спортом на физическую подготовленность, личностное развитие и поведение студентов нами совместно с Е.Л. Комаровской [6] в военных вузах Москвы и Брянска было проведено системное экспериментальное исследование. В работе был использован комплекс тестов физической подготовленности и анкетных методик диагностики свойств нервной системы, темперамента, личности, стратегий психологических защит, копинг-поведения и психической надежности деятельности. В результате исследования обнаружено, что студенты-спортсмены имеют статистически более высокие показатели физической подготовленности, практически не болеют и отличаются более высоким уровнем общей академической успеваемости по сравнению с остальными.

Студентов-спортсменов отличает позитивная «Я»-концепция, высокий уровень самоуважения, уверенность в себе, интервальность в области достижений и неудач, социальная смелость, а также низкие показатели социальной тревожности и агрессивности. В сложных жизненных ситуациях они предпочитают применять рациональные механизмы психологической защиты и конструктивные стратегии совладающего поведения. Они адекватнее оценивают ситуацию и чаще используют такие адаптивные стратегии, как планирование, актуализация положительных эмоций, идеомоторная подготовка и др. У них оказались более высокие показатели надежности деятельности, особенно по интегральному показателю и по показателю мотивационно-энергетического компонента.

Вместе с тем у студентов-спортсменов обнаружено гораздо большее количество корреляционных связей между разноуровневыми свойствами индивидуальности и показателями физической подготовленности (156 против 78). Полученный факт мы рассматриваем как феномен более активного включения системы свойств индивидуальности в детерминацию физической подготовленности студентов-спортсменов.

При этом в структуре связей у представителей данной группы ведущая роль принадлежит свойствам личности (127 корреляций против 46 у неспортсменов). Это указывает на ведущую роль личности в детерминации успешности формирования физических качеств у студентов, занимающихся спортом, по сравнению со студентами-неспортсменами. Мы предполагаем, что в экстремальных условиях соревновательной деятельности срабатывает триггерный механизм, обеспечивающий эффект синхронного включения,



интеграции и предельной мобилизации личностного, формально-динамического, когнитивного и физического потенциала спортсмена, что обеспечивает надежность и успешность его деятельности. В качестве триггера выступает состояние стресса, возникающего в результате повышения соревновательной мотивации.

В совместном с И.Ю. Александровым исследовании, выполненном нами на базе пермских вузов [5], обнаружено, что студенты-спортсмены отличаются от студентов-неспортсменов предпочтением конструктивных моделей психологических защит и копинг-стратегий. Это выражается в более высоких показателях ассертивности поведения и вступления в социальные контакты, а также в более низких показателях агрессивных и асоциальных действий.

Студенты, активно занимающиеся спортом, чаще используют непрямые действия, рационализацию и поиск позитивного выхода даже из эмоционально-напряженных ситуаций. У студентов-спортсменов преобладает мотивация достижения успеха над мотивацией избегания неудач, готовность к активному противостоянию негативным факторам среды и осознанная направленность совладающего поведения на источник стресса. Они в меньшей степени нуждаются в поиске поддержки, в положительном оценивании, в потребности быть принятыми другими и в избегании неудач.

У студентов, не занимающихся спортом, более выражены стратегии пассивности (осторожные действия и уход от разрешения проблем), а также стратегии асоциального и агрессивного поведения (конфронтация, бескомпромиссное соперничество и др.). Вероятно, это является компенсаторным механизмом для преодоления чувств внутреннего дискомфорта и неуверенности в себе. Студенты-неспортсмены в сложной жизненной ситуации гораздо чаще ищут помощи у окружающих, в то время как спортсмены, напротив, в сходной ситуации не стремятся обращаться за помощью к другим.

Успешность учебной деятельности оказалось сопряженной у студентов-спортсменов с интервальностью как в области достижений, так и в области неудач, а также с низкой агрессивностью. Экспериментально выявлено значительно большее количество корреляционных связей свойств индивидуальности с показателями эффективности физической подготовленности студентов-спортсменов по сравнению с показателями студентов, не занимающихся спортом.

Таким образом, обнаружена тенденция более активного включения разноуровневых свойств индивидуальности в детерминацию физической подготовленности спортсменов. При этом в структуре индивидуальности представителей группы спортсменов ведущая роль принадлежит свойствам личности. Анализ интеркорреляций свойств индивидуальности и копинг-поведения у представителей двух групп показал, что стратегии преодолевающего поведения у студентов-спортсменов сопряжены со 105 индивидуальными свойствами, из которых 81 отражает особенности личностной сферы, что в 1,4 раза больше, чем в группе спортсменов.

Таким образом, есть основания предположить, что свойства личности спортсменов активнее, чем у студентов, не занимающихся спортом, включаются в детерминацию совладающего поведения. При сравнении результатов *T*-критериального анализа копинг-поведения у представителей двух групп (таблица) обнаружено, что наиболее выраженными стратегиями поведения для всех студентов вузов города являются «планирование» (12,60; 11,85) и «контроль над чувствами» (11,67; 11,60). У студентов, не занимающихся спортом, преобладает копинг-стратегия «поиск положительной оценки» (11,96).

В применении данной стратегии имеются статистически достоверные межгрупповые различия ($t = 5,88; p = 0,05$). Это свидетельствует о том, что студенты-спортсмены в большей степени самодостаточны, поэтому меньше нуждаются в положительной оценке окружающих как способе выхода из сложных жизненных ситуаций по сравнению со студентами-неспорсменами. В группе же неспортсменов, наоборот, данная стратегия используется как одна их основных. Сравнительный анализ обнаружил также статистически значимые различия в использовании стратегии «поиск социальной поддержки» ($t = 2,52; p = 0,01$).

Результаты анализа достоверности различий в стратегиях преодолевающего поведения

Стратегии	Неспортсмены	Спортсмены	<i>t-value</i>	<i>p</i>
	M1	M2		
Поиск поддержки	9,21	7,25	2,52	0,01
Контроль над чувствами	11,60	11,67	-0,09	0,92
Планирование	11,85	12,60	-0,94	0,35
Дистанцирование	9,00	7,39	2,89	0,005
Положительная оценка	11,96	6,89	5,88	0,05
Принятие	6,00	9,39	-3,85	0,003
Избегание	8,17	6,25	2,51	0,01

Существенные различия были обнаружены в применении стратегии «дистанцирование» ($t = 2,89; p = 0,005$). Студенты-спортсмены гораздо реже по сравнению со студентами, не занимающимися спортом, дистанцируются от проблем, стремятся предпринимать конструктивные действия по разрешению субъективно сложных ситуаций. Обнаружены значительные межгрупповые различия в применении копинг-стратегии «принятие» ($t = - 3,85; p = 0,03$). Это может свидетельствовать о том, что спортсменов отличает более высокий уровень субъектности и интернальности при осознании и решении проблем.

Студенты-неспортсмены, наоборот, склонны в своих проблемах обвинять окружающих и внешние факторы, из-за чего своевременно не предпринимает конструктивных действий для решения возникающих проблем. Статистически значимые различия были обнаружены также в применении копинг-стратегии «избегание» ($t = 2,51; p = 0,01$), которая более характерна для неспортсменов по



сравнению со студентами-спортсменами. По данным наблюдений и опросов нами обнаружено, что поведение студентов-спортсменов характеризуется мысленным моделированием высказываний и поступков, целенаправленным управлением поведением, что указывает на сформированность у них навыков самоконтроля и саморегуляции.

Студенты-спортсмены проявляют готовность к поиску новых способов разрешения стрессовых ситуаций, к восприятию информации как полезной, способствующей саморазвитию и приобретению нового опыта. Это отражает высокую степень их готовности к принятию ответственности за результаты деятельности. Результаты исследования показали, что студенты-спортсмены отличаются более высоким уровнем саморегуляции по сравнению с остальными обучающимися. Они более самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий. Выдвижение и достижение целей осуществляется у них в большей степени осознанно. При высокой мотивации достижения они способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние некоторых нейро- и психодинамических особенностей, препятствующих достижению цели. Они в большей степени, по сравнению со студентами-неспортсменами, способны выделять условия, значимые для достижения целей. Для них характерна адекватность самооценок и устойчивость критериев оценки успешности деятельности. Они чаще используют адаптивные стратегии совладания, такие как принятие ответственности, планирование решения проблемы, позитивная переоценка ситуации.

Так, студенты-спортсмены в большей степени способны принимать на себя ответственность за исход соревнований, просчитывать варианты решения проблемы, выносить положительный опыт из экстремальных ситуаций и активизировать волевые усилия для совладания с ними. Они чаще выбирают и используют такие средства саморегуляции, как актуализация положительных эмоций (создание положительного образа ситуации), концентрация внимания, идеомоторные представления, т.е. достаточно сложные виды произвольной активности. Студентов, занимающихся спортом, отличает специфический комплекс личностных особенностей, отражающий отношение к людям, к самому себе и к профессиональной деятельности. Для них характерна значительно меньшая склонность к неоправданному риску, к общению, к управлению деятельностью других, а также меньшая выраженность агрессивности. Наличие у студентов-спортсменов данного симптомокомплекса можно объяснить стремлением их к экономии адаптационной энергии в целях одинаково успешной самореализации в учебной и спортивной деятельности.

Следует еще раз отметить, что учебная успеваемость у студентов-спортсменов оказалась в целом несколько выше, чем у студентов-неспортсменов. Успешность учебной деятельности оказалась сопряженной у студентов-спортсменов с интервальностью в области достижений и неудач, а также с низкой агрессивностью. У студентов-спортсменов более выражен мотивационно-энергетический компонент, являющийся одним из показателей

стрессоустойчивости и надежности деятельности. Таким образом, исследование показало эффективность активных занятий спортом в совершенствовании физической подготовленности, в интеграции личности и в оптимизации защитного и совладающего поведения.

Полученные данные имеют несомненное практическое значение для организации внеучебной деятельности студентов в целях разработки психолого-педагогических условий, содействующих формированию позитивного отношения к занятиям спортом, а также повышению уровня личностной интеграции и стрессоустойчивости студентов.

Список литературы

1. *Асмолов А.Г.* Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека. – М.: Смысл: Академия, 2007. – 528 с.
2. *Бальсевич В.К., Лубышева Л.И.* Физическая культура: молодежь и современность // Теория и практика физической культуры. – 2005. – № 4. – С. 2–4.
3. *Вяткин Б.А.* Избранные психологические исследования индивидуальности: теория, эксперимент, практика. – Пермь: Книжный мир, 2005. – 392 с.
4. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 204 с.
5. *Маркелов В.В., Александров И.Ю.* Особенности психологических защит и копинг-стратегий в структуре личности студентов факультета физической культуры // Вестник Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-та. Сер. 1. Психологические и педагогические науки. – 2016. – Вып. 2: в 2 ч. Ч. 1. – С. 10–17.
6. *Маркелов В.В., Комаровская Е.Л.* Влияние занятий спортом на физическую подготовленность и структуру индивидуальности курсантов вузов МВД России / Омск. акад. МВД России // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2012. – № 1. – С. 35–37.
7. *Мерлин В.С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.



УДК 371.0

DOI: 10.24411/2308-7218-2019-10222

Суслов Андрей Борисович

доктор исторических наук, профессор кафедры отечественной и всеобщей истории, археологии

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия**614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, e-mail: absuslov@gmail.com***ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ГРАЖДАНСКИХ КАЧЕСТВ
В ОРИЕНТИРАХ ФГОС И В РЕКОМЕНДАЦИЯХ СОВЕТА ЕВРОПЫ****Andrei B. Suslov**

PhD, Professor of the Russian and World History Department

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»**24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: absuslov@gmail.com***FORMING CITIZENS' COMPETENCES IN FRAMEWORKS OF STATE
EDUCATIONAL STANDARDS OF RUSSIAN FEDERATION AND
REFERENCES OF COUNCIL OF EUROPE**

Аннотация. Представлены результаты сравнительного исследования основных подходов к формированию гражданских качеств обучающихся в контексте требований российских федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и рекомендаций Совета Европы. Обосновывается тезис о значимости интеграции ориентиров европейской модели демократической культуры в деятельность российских школ для достижения результатов, на которые нацеливает ФГОС.

Ключевые слова: гражданское образование, гражданские качества, гражданские компетенции, демократическая культура, ФГОС.

Abstract. The article presents the results of epy comparative study of basic approaches to forming citizens' competences of students in the context of the requirements of the State educational standards of Russian Federation (FGOS) and the recommendations of the Council of Europe. The author emphasizes the importance of integrating the guidelines of the European democratic culture competence model into Russian schools' activity aimed at the achievement of requirements of the Standards.

Key words: citizenship education, citizens' competences, democratic culture, FGOS.

Основные нормативные рамки для деятельности образовательных организаций, в том числе в сфере гражданского образования, задают Закон об образовании в РФ и федеральный государственный образовательный стандарт. В «новые» (вводимые с 2012 г.) образовательные стандарты были заложены революционные подходы к организации процесса образования и воспитания в школе. В частности, существенным образом увеличился вес требований к результатам воспитательной работы.

Значимой составляющей воспитательной работы образовательной организации в рамках ФГОС является формирование гражданских качеств учащихся. Вряд ли будет преувеличением утверждение о том, что все педагоги осознают необходимость работы по воспитанию граждан. Об этом учителя заявляют как публично: на конференциях, в СМИ и т.д., так и в частных беседах. Понимание ими содержания и способов формирования гражданских качеств учащихся, по понятным причинам, не одинаково. Кто-то делает акцент на патриотизме, кто-то – на развитии социальной активности, кто-то – на правах человека, некоторые – на ответственном отношении к выполнению своих обязанностей и т.п. В любом случае многие согласились бы с тем, что гражданственность – понятие многоаспектное, несводимое исключительно к патриотизму.

Такой подход характерен и для ряда научных публикаций. Для Н.М. Воскресенской и И.Д. Фрумина основаниями гражданственности являются умение реализовать свои права и свободы, способность к диалогу с гражданами и властью, ответственность за свои поступки и свой выбор, критическое отношение к социальной действительности и стремление к ее преобразованию [4]. Возможны и другие толкования, но и в них гражданственность представлена многопланово. Например, В.И. Горбатов в статье «Модель формирования гражданина в современном российском обществе» утверждает, что эта модель должна включать духовность, патриотизм, нравственность, адекватную самооценку, навыки самостоятельного принятия решений, принятия ответственности, чувство общечеловеческой солидарности, общественную активность и т.д. [2].

Однако при всем разнообразии трактовок гражданственности есть и определенная общность в толковании этого понятия, определяемая общественным интересом современного российского общества. Заметим, что этот общественный интерес получил и нормативное выражение. В частности, в ст. 12 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (2012) устанавливается, что содержание образования должно обеспечивать развитие личности человека «в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями».

ФГОС ориентирует школу на достижение ряда личностных результатов, связанных с формированием гражданских качеств учащихся, например, «воспитания чувства ответственности и долга перед Родиной», «развития опыта участия в социально значимом труде», «формирования осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку»,



«освоения социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни» и т.д. [9]. Сама по себе деятельность, нацеленная на формирование гражданственности, результатом которой может быть все то, что прописано в стандарте, ведется в подавляющем большинстве школ. ФГОС определяет новые подходы к планированию и оценке этих результатов, позволяющие лучше верифицировать их и сделать работу более осмысленной. Эти подходы предполагают учет потребностей и возможностей каждого школьного сообщества, существенно большую включенность педагогов в планирование, достижение и оценивание этих результатов. К реализации таких подходов педагогическое сообщество пока не готово.

Одна из важнейших методологических проблем – необходимость самостоятельной конкретизации результатов воспитательной работы. «Системообразующей составляющей стандарта стали *требования к результатам* освоения основных образовательных программ, представляющие собой конкретизированные и операционализированные цели образования, – отмечается в письме Министерства образования и науки РФ «О введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования». – Изменилось представление об образовательных результатах – стандарт ориентируется не только на предметные, как это было раньше, но и на метапредметные и личностные результаты» [7].

Новый стандарт, поднимая планку требований к результатам воспитательной работы, наряду с этим предоставляет школе значительно больше свободы и инициативы в выборе содержания и форм воспитательной работы в очень широких рамках. Стандарт устанавливает: «Формы организации образовательного процесса, чередование урочной и внеурочной деятельности в рамках реализации основной образовательной программы основного общего образования определяет образовательное учреждение» [9]. При этом целевой раздел основной образовательной программы образовательного учреждения должен включать в себя как планируемые результаты ее освоения обучающимися, так и систему оценки достижения этих результатов.

Таким образом, для выполнения требований ФГОС по гражданскому воспитанию школьников педагогам в первую очередь необходимо овладеть компетенциями педагогического целеполагания и выбора оптимальных педагогических средств для формирования гражданственности. Для этого потребуются совместные усилия самих педагогов, экспертного и научного сообщества, а также менеджеров в сфере образования. Администрации образовательных учреждений необходимо приложить значительные усилия для мотивации педагогов и для организации их скоординированной работы по освоению стандарта.

Заметим, что российские образовательные стандарты нового поколения, наряду с отмечаемыми в этой публикации достоинствами в области формирования гражданских качеств учащихся, не свободны от ряда идеологических отпечатков имперского прошлого и авторитарного настоящего, они не вполне соответствуют европейским ориентирам воспитания

демократической гражданственности. Согласно консолидированному мнению европейских экспертов, главная цель воспитания демократической гражданственности (Education for democratic citizenship) – сформировать у населения лояльное отношение к разнообразию ценностных приоритетов в обществе, социальную ответственность и активную гражданскую позицию, понимание своих демократических прав, умение реализовывать и защищать их [12]. Многие под гражданским образованием понимает «комплекс практик и видов деятельности, направленных на лучшую подготовку молодых людей и взрослых для активного участия в демократической жизни через принятие и реализацию своих прав и обязанностей в обществе» [1]. При сравнении подобных толкований с формулировками ФГОС второго поколения бросается в глаза отсутствие ценностей прав человека в числе основных ориентиров стандарта, наряду с целеполаганием на «формирование российской гражданской идентичности».

В общих требованиях к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы значится «усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества», но не более того. Показателем заданный в стандарте ориентир на приобщение обучающихся к общечеловеческим ценностям лишь «в контексте формирования у них российской гражданской идентичности» [9]. Подчеркнем, что постановка задач по формированию российской гражданской идентичности здесь не оспаривается. Ставится под сомнение отсутствие более определенных ориентиров, связанных с ценностями демократии, прав человека и других общечеловеческих ценностей как таковых*.

Некоторые ориентиры ФГОС могут восприниматься неоднозначно и поэтому нуждаются в уточнениях со стороны научного сообщества. В частности, необходимо определиться с подходами к воспитанию патриотизма в качестве личностного результата, учитывая многообразие трактовок понятия и разнообразие проявлений патриотизма. Непросто будет определить, что означает усвоение «традиционных ценностей многонационального российского общества», так как возникнут вопросы: какие ценности можно считать традиционными, какие из традиционных ценностей следует усваивать. Представляется нелишним учесть замечание И.Г. Яковенко по этому поводу: «Традиционная российская культура веками подавляла автономную личность, потребителя, собственника, человека, ориентированного на демократические ценности» [11].

Значимой особенностью предлагаемого ФГОС подхода еще и в том, что системное планирование включает в себя аналитическую работу по выбору средств достижения воспитательных результатов. Стандарт однозначно отвергает отождествление воспитательной и внеурочной деятельности, он ориентирует на развитие личности обучающихся «через организацию учебной

* Автор ранее более подробно писал о несоответствии новых стандартов международным обязательствам Российской Федерации в сфере образования в области прав человека [8].



и внеурочной деятельности, социальной практики, общественно полезной деятельности» [9].

Авторы ФГОС исходили из устоявшегося в педагогике отрицания отношения к ребенку как к пассивному объекту воспитания. В стандарте зафиксировано, что в его основе лежит системно-деятельностный подход, который, в частности, обеспечивает «формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию», «проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования» [9]. Очевидно, что патриотические чувства невозможно внушить, что гражданином человека делают не только и не столько знания об обществе. О.А. Зоткин отмечает, что для выполнения требований ФГОС к гражданскому образованию школьников важно «создавать ситуации для обретения опыта через взаимодействия с социальной средой», «создавать ситуации рефлексии и трансформации опыта в смысловое содержание деятельности и способы взаимодействия», «организовывать события, в которых данные ситуации создаются», «создавать ситуации “возвращения” к себе», выстраивать линию сопровождения реализации индивидуальной образовательной программы или перспективной и ближайшей индивидуальной образовательной задачи» [3]. А.Н. Иоффе отмечает, что становление гражданственности происходит через «развитие демократических гражданских качеств», «выработку осознанной гражданской позиции», «сохранение баланса свободной личной инициативы и ответственности перед обществом», «стремление к активным действиям по решению существующих проблем» [5].

Кроме того, особое внимание хотелось бы обратить на необходимость создания в школе воспитывающей образовательной среды, которая формирует гражданина демократического общества. Создание воспитывающей среды следует отнести к числу важнейших педагогических средств достижения личностных результатов. Использование этого средства также необходимо тщательно планировать. В отсутствие такой среды выполнить требования ФГОС по гражданскому образованию можно только на бумаге.

К сожалению, роль скрытого содержания образования (*hidden curriculum*) традиционно умалется в образовательных практиках большей части школ, несмотря на то, что признанные педагогические авторитеты (И.Д. Фрумин, А.Н. Тубельский и др.) неоднократно подчеркивали его значимость.

Подчеркнем, что объем усилий педагогов, направленных на создание формирующей гражданские качества образовательной среды, должен быть не меньше, чем на проведение комплекса воспитывающих мероприятий. В стандарте однозначно прописано, что программа воспитания и социализации обучающихся должна обеспечить «формирование уклада школьной жизни, обеспечивающего создание социальной среды развития обучающихся, включающего урочную, внеурочную и общественно значимую деятельность, систему воспитательных мероприятий, культурных и социальных практик» [9].

Важной составляющей работы образовательного учреждения по освоению ФГОС является разработка инструментов оценивания

воспитательных результатов. Как отмечается в письме Министерства образования и науки РФ, «изменились методологические основы системы оценки достижения требований стандарта к результатам образования – критериальной основой оценки становятся результаты деятельности по реализации и освоению основной образовательной программы не только на уровне обучающихся, но и на уровне педагогов и образовательных учреждений» [7].

Инструментарий оценивания включает в себя материалы для диагностики достижений учащихся и средства оценивания деятельности педагогов. Диагностика личностных результатов воспитательной работы должна синтезировать психологические и педагогические подходы, концептуальные требования к которым, в принципе, устоялись. Очевидно, что диагностика должна касаться сферы самосознания, сферы эмоций и сферы деятельности. Ее инструментами могут быть тесты и опросы, организация рефлексии, наблюдение за деятельностью (публичные выступления, работа над проектом, поведение в смоделированных ситуациях и т.п.), анализ продуктов деятельности (созданные тексты, проекты, выполненные дела и др.) и т.д. Главная трудность заключается в разработке инструментов под конкретные ожидаемые результаты. Заметим, что опыт и инновационные разработки школ-пионеров могут оказать существенную помощь массовой школе, однако заимствовать инструментарий полностью принципиально невозможно по указанным выше причинам.

Еще один важный нормативный ориентир для организации гражданского образования – *Хартия Совета Европы о воспитании демократической гражданственности и образовании в области прав человека* (утверждена Комитетом министров Совета Европы 11 мая 2010 г.). Заметим, что этот документ с правовой точки зрения обязателен для выполнения в РФ, поскольку Россия как член Совета Европы его подписала.

«Воспитание демократической гражданственности» в Хартии означает «воспитание, подготовку, просвещение, информацию, практику и деятельность, которые направлены, благодаря передаче учащимся знаний, навыков и понимания, а также развитию их позиций и поведения, на расширение их возможностей осуществлять и защищать свои демократические права и ответственность в обществе, ценить многообразие и играть активную роль в демократической жизни с целью продвижения и защиты демократии и верховенства права». В Хартии подчеркивается, что в числе задач воспитания демократической гражданственности следует видеть не только то, «чтобы наделить учащихся знаниями, пониманием и навыками», но и то, «чтобы развить готовность действовать в обществе с целью продвижения принципов прав человека, демократии и верховенства права» [10].

Хартия стала основанием для подготовки экспертами Совета Европы *компетентностной модели демократической культуры*. В ней выделено 20 ключевых компетенций, сгруппированных в четыре группы: *ценности* (уважение человеческого достоинства и соблюдение прав человека; поощрение



культурного многообразия; утверждение демократии, справедливости, беспристрастности, равноправия и верховенства закона), *поведенческие установки* (открытость по отношению к иным культурам, верованиям, мировоззрениям и обычаям; уважение; гражданское самосознание; чувство ответственности; чувство собственной значимости; устойчивость перед лицом неопределенности), *практические навыки* (способность к самообразованию; способность к аналитическому и критическому мышлению; умение слушать, наблюдательность; сопереживание; гибкость и адаптация; коммуникабельность, лингвистические способности, навыки общения на разных языках; готовность к сотрудничеству и организаторские способности; способность разрешать конфликты), *знания и их критическое осмысление* (самопознание и критическая самооценка; знание и критическое осмысление языковых стилей в общении; познание мира и его критическое осмысление) [6].

Заметим, что некоторые компетенции данной модели похожи на предложенные в российских стандартах, например, поощрение культурного многообразия. О некоторых важных в современном мире компетенциях, например, «устойчивость перед лицом неопределенности», авторы российских стандартов не задумывались. Ценности уважения человеческого достоинства, демократии и верховенства права в европейской модели более акцентированы.

Чрезвычайно значимо, что в европейской модели компетенции раскрываются с помощью тщательно разработанных дескрипторов. Всего их разработано 447, из них 135 выделены как ключевые [6]. Дескрипторы могут использоваться как для диагностики формируемых компетенций, так и для уточнения целеполагания. Подобных дескрипторов явно не хватает в российских стандартах. Поэтому европейская модель демократической культуры требует всемерного продвижения в России. Она позволит дать более четкие ориентиры воспитания демократической гражданственности для российских педагогов.

Российским школам предстоит решить весьма сложную методологическую задачу. В логике стандарта им необходимо провести декомпозицию личностных результатов и определить совокупность конкретизированных ожидаемых результатов, на которые будет работать педагогический коллектив. Сложностью будет не только сама декомпозиция, но и выбор ожидаемых результатов, которые во многом определяют направленность воспитательной системы образовательного учреждения. Исходя из очевидной утопичности задачи формирования всех возможных положительных качеств личности силами конкретного педагогического коллектива, стандарт нацеливает школы на поиск своих конкретных результатов, соответствующих заданным ориентирам. Например, один из личностных результатов в стандарте формулируется как «развитие морального сознания и компетентности в решении моральных проблем на основе личностного выбора, формирование нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам» [9]. Проведение декомпозиции, в частности, позволит конкретизировать, какие именно компетенции в решении моральных проблем могут сформировать педагоги. Такого рода декомпозиции,

к сожалению, российским педагогам пока не предложены. Далее следует решить, какие из возможных результатов станут предметом их деятельности.

Заметим, что «простое» волевое решение вопроса администрацией не будет соответствовать требованиям стандарта. Стандарт требует, чтобы программа воспитания и социализации отражала «запросы участников образовательного процесса». Кроме того, в стандарте прямо указано, что «условия реализации основной образовательной программы основного общего образования должны обеспечивать для участников образовательного процесса возможность... участия обучающихся, их родителей (законных представителей), педагогических работников и общественности в проектировании и развитии основной образовательной программы основного общего образования и условий ее реализации» [9]. Это означает, что необходимо организовать работу с участниками образовательного процесса по выявлению их запроса на результаты воспитательной деятельности школы, что само по себе является весьма сложной методологической проблемой, а затем, на основании общественного запроса и реальных возможностей педагогического коллектива, определиться с выбором конкретных воспитательных результатов, которые должны стать ориентирами в программе воспитания и социализации, в программе развития образовательного учреждения, в программах классных руководителей и т.д.

Таким образом, отвечая на вызов времени, ФГОС ориентирует школу на выстраивание открытой образовательной среды, тесно связанной с местным сообществом. Только в таком пространстве можно воспитывать гражданина демократического общества.

В этом отношении интеграция ориентиров европейской модели демократической культуры в деятельность российских школ будет им серьезным подспорьем в достижении результатов, на которые нацеливает ФГОС.

Список литературы

1. *Биржеа С.* Образование для демократического гражданства: Перспектива обучения на протяжении всей жизни. – Страсбург: Совет Европы DGIV/EDU/CIT (2000) 21 Russian, 2000. – С. 32.
2. *Горбатов В.И.* Модель формирования гражданина в современном российском обществе [Электронный ресурс] // Гражданином быть обязан: метод. портал. – URL: <http://smolpedagog.ru/article%2048.html> (дата обращения: 06.05.2016).
3. *Зоткин О.А.* Особенности разработки программ гражданского образования в условиях перехода на ФГОС (основная ступень) // Компетентностный подход в гражданском образовании обучающихся: реализация федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: метод. пособие / под ред. Н.П. Лыжиной, Ю.А. Чистякова. – Томск, 2012. – С. 39.
4. *Иоффе А.Н.* Роль образования в гражданском становлении личности // Преподавание истории в школе. – 2011. – № 8. – С. 19–25.



5. *Иоффе А.Н.* Современные вызовы и риски развития гражданского образования в России [Электронный ресурс] // Преподавание истории в школе. – 2008. – № 9. – URL: <http://pish.ru/blog/articles/articles2008/155> (дата обращения: 06.05.2016).

6. Компетенции для демократической культуры: Жить вместе на равных в демократических обществах в условиях культурного многообразия. Совет Европы, 2017 [Электронный ресурс] // Официальный сайт Совета Европы. – URL: <https://rm.coe.int/prems-147517-rus-2652-competences-for-democratic-culture-8522-web-16x2/1680782139> (дата обращения: 06.11.2019).

7. Письмо Министерства образования и науки РФ от 19.04.2011 г. №03-255 «О введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.edu.sbor.net/node/321> (дата обращения: 06.05.2016).

8. *Сулов А.Б.* Новые образовательные стандарты и обучение правам человека // Вестник Перм. ун-та. Сер. «Политология». – 2012. – № 1. – С. 156–160.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] // Сайт «Федеральный государственный образовательный стандарт». – URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588> (дата обращения: 06.05.2016).

10. Хартия Совета Европы о воспитании демократической гражданственности и образовании в области прав человека [Электронный ресурс] // Официальный сайт Совета Европы. – URL: <https://rm.coe.int/16804884cf> (дата обращения: 06.11.2019).

11. *Яковенко И.Г.* Что делать? // Новая газета. – 2012. – 15 марта.

12. What is Education for Democratic Citizenship and Human Rights? [Электронный ресурс] // Официальный сайт Совета Европы. – URL: http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/1_What_is_EDC_HRE/What_%20is_EDC_en.asp (дата обращения: 06.05.2016).

УДК 378.016

DOI: 10.24411/2308-7218-2019-10223

Федотова Елена Олеговна

старший преподаватель кафедры социальной педагогики

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия

614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, e-mail: fedotovy59@yandex.ru

**РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА СОЦИАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

Elena O. Fedotova

Senior Lecturer, Department of Social Education

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education

«Perm State Humanitarian Pedagogical University»

24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: fedotovy59@yandex.ru

**DEVELOPMENT OF COGNITIVE COMPONENT OF SOCIAL
COMPETENCE OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE PROCESS OF
PROFESSIONAL TRAINING**

Аннотация. Рассматривается проблема развития когнитивного компонента социальной компетентности студентов. Описываются возможности учебных дисциплин по направлению подготовки 050400 «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология и социальная педагогика».

Ключевые слова: социальная компетентность студентов, профессиональная компетентность, структура социальной компетентности студентов, когнитивный компонент социальной компетентности, способы формирования когнитивного компонента.

Abstract. The article deals with the problem of development of cognitive component of social competence of students. The possibilities of academic disciplines in the direction of training 050400 «Psychological and pedagogical education» profile «Psychology and social pedagogy» are described.

Key words: social competence of students, professional competence, structure of social competence of students, cognitive component of social competence, methods of formation of cognitive component.



Сегодня общество заинтересовано в формировании личности специалиста, уровень социальной компетентности которого обеспечивает его личностную комфортность, профессиональную эффективность и социальную востребованность во всех сферах жизнедеятельности.

Феномен социальной компетентности, ее сущность и структура, возрастные аспекты и способы формирования находятся в центре внимания исследователей и представлены в работах философов (С.З. Гончаров, А.Б. Куклин и др.), социологов (В.Н. Келасьев, Т.И. Самсонова и др.), психологов (Г.Э. Белицкая, И.А. Зимняя, Н.В. Калинина, В.Н. Куницына, Г.И. Сивкова и др.), педагогов (В.М. Басова, С.Н. Краснокутская, О.Н. Мачехина, С.А. Учурова и др.).

Исследователями установлено, что социальная компетентность понимается в широком и узком смысле. Социальная компетентность в широком смысле предполагает прежде всего знание истории развития и функционирования общества: усвоение основ философских, социально-политических, экономических, юридических, этических знаний и умений, описывающих и объясняющих человеческую практику.

Социальная компетентность в узком смысле слова предусматривает овладение кругом социально-психологических знаний и нравственно-правовых суждений, позволяющих успешно адаптироваться и активно действовать в социальном окружении.

В современных исследованиях выделяют три основные сферы проявления социальной компетентности личности в зависимости от уровня взаимодействия: на социальном уровне в системе «человек – общество», на межличностном в системе «человек – человек» и на профессиональном в системе «человек – профессиональная среда».

Сфере «человек – общество» соответствует социально-ролевой аспект социальной компетентности, проявляющийся в соответствии поведения определенной социальной роли, которая принимается человеком. Сфере «человек – человек» соответствует коммуникативный аспект социальной компетентности. Ее сущность состоит в способности и готовности личности устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми в меняющемся социальном окружении. Сфере «человек – профессиональная среда» соответствует профессиональный аспект социальной компетентности, и она рассматривается как профессионально значимое качество, определяющее степень соответствия знаний, умений и навыков человека социальным требованиям профессии. В данном аспекте социальная компетентность относится к числу профессиональных компетентностей [4].

Особенности социальной компетентности студентов представлены в работах Е.Н. Борисенко, И.П. Гладилиной, А.А. Демчук, Е.В. Земцовой, С.Н. Краснокутской, Н.В. Ляховой, Д.А. Почебута, А.В. Спирина и др.

Социальная компетентность студентов рассматривается исследователями как совокупность конкретных качеств личности, интегративное качество личности студента, сложная динамическая интегральная система личностных качеств, интегративная характеристика личности.

Содержательное наполнение социальной компетентности предполагает социальные знания и умения социального взаимодействия в различных ситуациях, способы деятельности, социально значимые личностные качества, осознанное, адекватное и позитивное отношение к себе и другому.

Социальная компетентность проявляется во всех сферах жизнедеятельности в социуме. Ее сформированность обеспечивает:

- интеграцию человека в общество посредством продуктивного выполнения им различных социальных ролей (С.Н. Краснокутская);

- успешное выполнение социальной роли студента и осуществление жизнедеятельности в социуме при гармоничном и эффективном сочетании собственных позиций и интересов с позициями и интересами других членов общества (Е.Н. Борисенко);

- качественную продуктивную профессионально-общественную и личностную жизнедеятельность (А.А. Новикова);

- социально продуктивную деятельность любого современного специалиста (А.А. Демчук);

- успешность в профессиональной деятельности (Т.А. Мердеева).

Исследователями выявлены следующие компоненты социальной компетентности студентов:

- когнитивный (знаниевый): знания о социальных сетях, нормах реципрокности (взаимности); аксиологический (ценностно-смысловой) компонент: ценностно-смысловое понимание социальной действительности; конативный (поведенческий) компонент: умения социального взаимодействия в различных социальных ситуациях (А.А. Демчук);

- мотивационно-ценностный (социальная позиция и направленность студента), содержательный (социальные знания), операциональный (социальные умения и навыки), коммуникативный (С.Н. Краснокутская);

- когнитивно-оценочный (знания о себе и других; умения и навыки самопознания и познания других людей; знания о позитивных отношениях), регулятивно-деятельностный (навыки самоконтроля; опыта выстраивания позитивных отношений в личной и в профессиональной сферах) и эмоционально-рефлексивный (эмпатия, рефлексивные умения) (Н.В. Ляхова);

- мотивационно-деятельностный (готовность к формированию социальной компетенции в деятельности и поведении, социальные умения и навыки), когнитивный (социальные знания средств, способов, программ выполнения действий, решения социальных и профессиональных задач, осуществления правил и норм поведения), поведенческий (социально-целесообразное поведение, опыт реализации знаний, умений, проявление компетенции в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях), ценностно-смысловой (социальное ценностно-смысловое отношение к содержанию компетенции), эмоционально-волевой (эмоционально-волевая регуляция как способность адекватно реагировать в ситуациях социального и профессионального взаимодействия, социальное отношение) (И.Г. Захарова).



Другие исследователи представляют социальную компетентность как сложное интегративное личностное качество, в составе которого содержатся другие компетентности, овладение которыми позволяет личности успешно взаимодействовать и реализовывать себя в социуме. Так, А.А. Новикова считает, что социальная компетентность представляет собой совокупность политической и социально-экономической, поликультурной, социально-коммуникативной, информационно-инструментальной и индивидуально-личностной компетентностей [3].

По мнению Е.Н. Борисенко, социальная компетентность студента вуза представляет собой единство парциальных компетентностей (компетентность в общении, гражданская, культурно-досуговая и социально-личностная компетентности), которые неразрывно связаны, взаимодополняют, взаимовлияют и частично перекрывают друг друга. Каждая парциальная компетентность включает: когнитивный, аксиологический, мотивационный, поведенческий, эмоционально-волевой, персональный (качества личности, входящие в состав компетентности) компоненты [1].

Проблема развития социальной компетентности студентов требует определения взаимосвязи профессиональной и социальной компетентностей. Исследователями определены подходы, в соответствии с которыми:

а) социальная компетентность представляет собой личностно-деятельностное новообразование и является одним из видов профессиональной компетентности (А.К. Маркова);

б) профессиональная компетентность входит в понятие социальной компетентности и является объектом социально направленного профессионального обучения (С.Н. Краснокутская);

в) социальная компетентность выступает как компонент профессиональной компетентности, обеспечивающий реализацию индивидом различных социальных позиций, значимых для каждого современного человека (А.Ю. Петров).

Соотношение социальной и профессиональной компетентностей студентов, обучающихся по ФГОС высшего профессионального образования (ВПО), представляется важным в силу того, что в результате освоения программы бакалавриата у выпускника должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные компетенции. И если последние характеризуют сформированность профессиональной компетентности, то большинство общекультурных компетенций, по мнению исследователей, являются социальными, т.е. их освоение способствует формированию у студентов социальной компетентности. Следовательно, вузы обладают большими возможностями в развитии социальной компетентности студентов.

А.В. Спириным предложены основные направления формирования социальной компетентности студентов в процессе профессиональной подготовки:

– вооружение базовыми правовыми, политическими, психологическими, социально-экономическими знаниями, необходимыми для реализации себя как члена общества и гражданина страны;

– знакомство с возможными вариантами социального выбора и включение в социально значимую деятельность для накопления опыта его осуществления;

– развитие прогностической готовности личности к оценке возможных последствий своего социального выбора и моделей поведения [5].

Формирование социальной компетентности студентов требует как углубления содержания профессионального образования в рамках функционирующего учебного плана (ФГОС ВПО), так и дополнения учебного плана специальными курсами и профессионально ориентированными видами деятельности студентов (за счет профильной части профессионального цикла стандарта ВПО).

В обоих случаях важно формирование у студентов представлений о социальной компетентности, ее структуре, содержании, значении в жизни человека, в том числе о ее роли в профессиональной деятельности.

Названный процесс происходит поэтапно (Н.В. Ляхова):

– на первом, информационном, этапе в рамках освоения специальных курсов студенты получают знания о социальной компетентности; у них формируются умения получать самостоятельно новое знание о себе и других людях, оценивать его, а также структурировать и преобразовывать это знание;

– второй, организационный, этап ориентирован на осознание нового знания как социально значимого посредством разработанных, созданных и решенных социально-педагогических ситуаций;

– интериоризация полученного знания происходит на деятельностном этапе в совместной деятельности студентов (в условиях психолого-педагогического клуба) [2].

Вместе с тем исследователями установлено, что овладеть теоретическими знаниями, составляющими основу социальной компетентности, студенты могут также при изучении дисциплин гуманитарного, социального и экономического циклов (Е.Н. Борисенко, И.Г. Захарова).

Так, по мнению Е.Н. Борисенко, при реализации педагогического сопровождения формирования социальной компетентности студентов его организационно-исполнительский этап должен быть ориентирован на отбор содержания образования, обеспечивающего формирование социальной компетентности, и применение технологий, методов и средств обучения и воспитания, гарантирующих формирование социальной компетентности. В рамках этого этапа студенты осуществляют поиск информации, обеспечивающей овладение деятельностными знаниями в области компетентности, и работу с ней. Таким образом, происходит формирование когнитивного компонента социальной компетентности.

Значение когнитивного компонента компетентности трудно переоценить, поскольку ее основу составляют знания как форма существования и систематизации результатов познавательной деятельности человека.

Анализ теории и практики позволяет заявить, что социальные знания в рамках когнитивного компонента социальной компетентности студентов включают знания об обществе и его социальных институтах, их устройстве и функционировании; знания о социальной действительности, других людях и самом себе; знания об особенностях межличностного взаимодействия; знания



общечеловеческих ценностей и норм в различных сферах и областях социальной жизни; знания ролевых требований и ожиданий и т.д. По мнению исследователей, социальные знания должны выступать как руководство к действию.

Подготовка будущих социальных педагогов в соответствии с ФГОС по направлению подготовки 050400 «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Психология и социальная педагогика») предусматривает развитие их социальной компетентности, в том числе и ее когнитивного компонента.

Необходимость получения знаний о феномене социальной компетентности потребовала внесения некоторых изменений в содержание дисциплины социальная педагогика (1-й курс). В разделе «Методика социального воспитания и обучения» социальное воспитание рассматривается как создание условий для формирования социальной компетентности личности, в связи с этим вводится понятие социальной компетентности несовершеннолетних и предлагаются основные способы ее формирования в воспитательной организации.

В дальнейшем в рамках курса «Методика и технология работы социального педагога» при освоении модуля «Основы формирования социальной компетентности обучающихся» (3-й курс) происходит углубление знаний о сущности, структуре и содержании социальной компетентности, возрастных аспектах ее проявления, способах и технологиях формирования в соответствии с предложенными стратегиями.

Социальные знания, способствующие продуктивному взаимодействию в различных сферах жизнедеятельности в соответствии с социально одобряемыми нормами, студенты получают при освоении курсов «Профессиональная этика в психолого-педагогической деятельности» (1-й курс) и «Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса» (2-й курс).

Освоение курса «Профессиональная этика в психолого-педагогической деятельности» способствует получению знаний не только о сущности профессиональной этики и ее роли в процессе взаимодействия участников образовательного процесса, но и основных этических правил и норм делового и межличностного этикета, необходимых как в психолого-педагогической деятельности, так и в других сферах жизнедеятельности. Кроме того, у студентов формируются умения и навыки применения на практике теоретических и прикладных знаний в области профессиональной этики.

Курс «Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса» позволяет освоить знания о сущности межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса; о совместной деятельности педагогов и воспитанников как способе реализации педагогического взаимодействия; способствует развитию организаторских умений, формированию умений выстраивать взаимодействие, соблюдая принципы этики, необходимые как для профессиональной деятельности в образовательной среде, так и в других сферах жизнедеятельности.

Развитие когнитивного компонента социальной компетентности предполагает широту и глубину соответствующих знаний; осознание их значимости в профессиональной, личной и общественной жизни; активность и сознательность их приобретения, обработки и использования. Это достигается при помощи современных активных методов обучения:

- проблемных лекций, в ходе которых предъявляются и решаются жизненные, в том числе профессиональные, проблемы;
- лекций-визуализаций, предполагающих использование визуальных и аудиовизуальных технических средств предъявления информации;
- работы в малых группах на практических занятиях, где формируются профессиональные и развиваются интеллектуальные умения, а также углубляются и конкретизируются теоретические знания, вырабатывается способность и готовность использовать теоретические знания на практике;
- анализа конкретных ситуаций;
- разработки и предъявления компьютерных презентаций, позволяющих структурировать информацию, наглядно представить содержание, выделить и проиллюстрировать сообщение.

Анализ практики формирования социальной компетентности студентов показал, что наиболее востребованными способами выступают дополнительные образовательные программы и спецкурсы, которые позволяют не только приобрести, но и осознать соответствующие знания, а также сформировать умения, необходимые для социально компетентного человека. Кроме того, представляется важным в рамках названных базовых курсов разработать разноуровневые задания и разнообразные ситуации, ориентированные на развитие компонентов социальной компетентности. Они позволяют перейти от общего представления о социальной компетентности и позитивном взаимодействии на основе этических норм к формированию осознанного отношения студентов к данному знанию.

Список литературы

1. *Борисенко Е.Н.* Сущностная характеристика феномена «социальная компетентность студента» // Вестник Кемеров. гос. ун-та. – 2011. – № 1. – С. 83–87.
2. *Ляхова Н.В.* Педагогическое обеспечение формирования социальной компетентности студентов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2008. – 25 с.
3. *Новикова А.А.* Формирование социальной компетентности студентов в высшей школе // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. – 2012. – № 4. – С. 77–82.
4. *Почебут Д.А.* Туристический поход как средство развития социальной компетентности студентов в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2011. – 24 с.
5. *Спирин А.В.* Формирование социальной компетентности студентов в межвузовском образовательном центре: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2010. – 21 с.

РАЗДЕЛ 5. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 377

DOI: 10.24411/2308-7218-2019-10224

Августова Юлия Викторовна

аспирант кафедры педагогики и психологии ПГГПУ,
преподаватель Колледжа профессионального образования ПГНИУ

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Пермь, Россия
614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, e-mail: zz73.73@mai.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ В СПО

Julia V. Augustova

Postgraduate Student of the Department of Pedagogy and Psychology PGGPU,
Professor of the College of Professional Education of PSU

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Professional Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: zz73.73@mai.ru*

APPLICATION OF A PRACTICE-ORIENTED APPROACH TO TRAINING FUTURE LAWYERS IN SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATIONAL

Аннотация. Представлена специфика проблемной лекции как деятельности, организованной и осуществляемой с намерением получить намеченный результат; дать классификацию научно-технических средств обучения при реализации практико-ориентированного подхода.

Ключевые слова: практико-ориентированное обучение, проблемные лекции, классификация научно-технических средств.

Abstract. The article is aimed at showing the specifics of the problem lecture as an activity organized and carried out with the intention of obtaining the intended result; to classify scientific and technical teaching aids when implementing a practice-oriented approach.

Key words: a practice-oriented training, problem lectures, a classification of scientific and technical means.

Педагогика как наука о педагогических процессах (традиционно – о целостном процессе обучения и воспитания, реализуемом в разных

образовательных контекстах) ориентирована на накопление адекватного реалиям современной жизни теоретического и прикладного педагогического знания [3].

Среднее профессиональное образование является важной составной частью российского образования. Оно обеспечивает подготовку специалистов-практиков, работников среднего звена для всех отраслей юриспруденции, повышение образовательного и культурного уровня личности.

Современное состояние, перспективы развития права требуют от специалиста среднего звена новых профессиональных и личностных качеств, среди которых следует выделить системное мышление, экологическую, правовую, информационную, коммуникативную культуру, способность к осознанному анализу своей деятельности, самостоятельным действиям в условиях неопределенности, приобретению новых знаний, творческую активность и ответственность за выполняемую работу.

Однако, несмотря на то что в образовательных учреждениях среднего профессионального образования работают творческие педагоги, новые направления в технологии образовательного процесса порой медленно реализуются на практике.

Проблема заключается в том, что тот учебный материал, который используется в процессе обучения, далеко отстоит от живой практики и жизненного опыта учащихся, на учебных занятиях редко обсуждаются практические проблемы и анализируются ситуации из повседневной жизни. Чаще всего это происходит из-за смешения задач и функций науки и учебного предмета, их неоправданного сближения. Вследствие этого учебный процесс становится излишне усложненным и отрывается от реальной жизни, что ведет к потере интереса учащихся к обучению.

Соответственно, чтобы студенты могли усвоить знания, необходимо сформировать позитивное отношение студентов к изучаемому материалу. Материал, который является для студентов интересным и практически значимым, будет восприниматься ими как менее трудный и более доступный.

Поэтому целесообразно организовать учебный процесс таким образом, чтобы он был познавательным и творческим, а полученные знания – востребованными.

Таким образом, *проблему совершенствования и реформирования современной системы профессиональной подготовки юристов* в профессиональных образовательных организациях России можно считать чрезвычайно актуальной.

Мы считаем, что данную проблему можно решить комплексно, учитывая передовой отечественный и зарубежный образовательный опыт, путем разработки и экспериментальной проверки системы правового обучения, предполагающей использование практико-ориентированных методов и форм обучения в юридическом образовании.

С этой целью целесообразно применять практико-ориентированный подход к обучению будущих юристов в образовательных организациях среднего профессионального образования.



Сущность практико-ориентированного обучения заключается в построении учебного процесса на основе единства эмоционально-образного и логического компонентов содержания; приобретения новых знаний и формирования практического опыта их использования при решении жизненно важных задач и проблем; эмоционального и познавательного насыщения творческого поиска учащихся [2].

Практико-ориентированное обучение является актуальным, так как позволяет значительно повысить эффективность обучения. Этому способствует то, что студенты имеют возможность оценивать значимость и практическую важность приобретаемых знаний и умений. В процессе обучения широко используются проблемные лекции, применяются научно-технические средства, проводятся практические занятия, предполагающие активное участие студентов в учебном процессе, что позволяет им обращаться к своей фантазии, к творчеству. В практико-ориентированном учебном процессе не только применяется имеющийся у учащихся жизненный опыт, но и формируется новый опыт на основе вновь приобретаемых знаний.

Переход к практико-ориентированному обучению, заявленный в федеральном государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования 3-го поколения, связан с усилением прикладного, практического характера всего среднего профессионального образования

Основное требование современной социальной и профессиональной практики, предъявляемое к выпускникам среднего профессионального образования, – способность без особых проблем включаться в трудовые процессы, продуктивно используя квалификацию, опыт и компетенции, полученные в ходе обучения. В таких условиях особый вес приобретает одно из направлений образовательной практики – практико-ориентированное обучение, по поводу которого пока нет четкой определенности, как со стороны общетеоретической базы, так и со стороны форм и технологий обучения юристов [4].

Бесспорно одно – такого рода обучение должно ориентироваться на конкретную практику, а не только на учебники, должно осуществляться в тесном сотрудничестве учебных заведений и практических органов. Существенным препятствием для перехода к практико-ориентированному обучению является недостаточное количество общераспространенных методик, по которым следовало бы разрабатывать соответствующие учебные формы. В рамках практико-ориентированного обучения безусловным приоритетом пользуется (и основным «учебным материалом» является) именно деятельность, организованная и осуществляемая с намерением получить намеченный результат.

Для этого и само обучение должно быть организовано нетрадиционным образом. Оно должно быть преобразовано в специфический вид деятельности, составленный из множества единичных актов деятельности, организованных как единое целое и направленных на достижение общей цели. В процессе подготовки выпускников к профессиональной деятельности используется

комплекс приемов, способов, методов, форм, направленных на реализацию практико-ориентированного подхода к обучению.

Лекция является наиболее важной формой учебного процесса. В современных условиях необходимо менять характер лекции с переходом от информативного к проблемно-методологическому изложению материала. Проблемное чтение лекций формирует у обучающихся стремление к знаниям, активизирует познавательную активность и мыслительную самостоятельность, что способствует глубокому и всестороннему изучению дисциплин. В ходе проблемной лекции преподаватель должен показать образец научного анализа проблемы, стимулировать обучающихся к участию в обсуждении проблемы на последующих групповых занятиях. Кроме того, существуют особенности восприятия обучающимися преподаваемого материала, которые напрямую связаны с подачей материала непосредственно преподавателем, а также с той информацией, которая ускользает от внимания студентов.

Первая особенность заключается в объяснении обучающимся этимологии того или иного термина. Специфических терминов в юриспруденции большое количество. При раскрытии этимологии юридического термина обучающиеся четко отражают в сознании его буквальное значение и впоследствии при своих ответах весьма осмысленно используют его.

Вторая особенность преподавания – это использование технических средств обучения, повышающих усвоение обучающимися устной информации, облегчающих возможность восприятия, усиливающих внимание и память. Использование технических средств обучения в преподавании юридических дисциплин стало довольно распространенным явлением, хотя специфика различных дисциплин требует дифференцированного подхода к их применению.

Особенностью преподавания многих юридических дисциплин является небольшое количество наглядности, так как данные дисциплины предполагают развитость абстрактного мышления. Однако не все обучающиеся обладают данным типом мышления. Одни люди воспринимают информацию и формируют представление о том или ином явлении в большей степени при помощи слуха, а другие – при помощи зрения. Поэтому научно-технические средства должны быть использованы в преподавании любой юридической дисциплины как в процессе чтения лекции, так и при проведении семинарских и практических занятий [1].

Рассмотрим классификацию технических средств, используемых при преподавании юридических дисциплин:

1) технические средства, с которыми обучающемуся придется встретиться в практической работе;

2) универсальные технические средства, используемые преимущественно в процессе обучения в вузе: тематические фильмы, слайды, диафильмы, мультимедийные материалы, проекционная и записывающая аппаратура, фонограммы учебного содержания и иные средства обучающего характера, несущие информацию в концентрированном виде;

3) различного рода контролирующая техника.



Применение средств каждой группы преследует определенные цели. В первом случае – привить обучающимся навыки пользования данными средствами в практической деятельности; во втором – включить в преподавание элементы наглядности, использовать иллюстративный метод в подаче информации; в третьем – обеспечить контроль за изучением учебного материала, подвести итоги усвоения обучающимися предмета.

Использование технических средств обучения всех трех групп в равной степени важно и необходимо. В настоящее время довольно часто при чтении лекций преподавателями используются мультимедийные материалы.

Лучшему усвоению лекционного материала способствует применение интерактивных методик на групповых занятиях, позволяющих вовлечь практически всех учащихся в процесс познания, каждому внести свой особый индивидуальный вклад, произвести обмен знаниями, идеями, способами деятельности в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что в конечном счете приводит не только к получению нового знания, но и развивает саму познавательную деятельность, которая приобретает форму кооперации, сотрудничества. Активность педагога уступает место активности обучаемых, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы [5].

Практические занятия проводятся в аудиторной диалоговой форме, предполагающей активное участие обучающихся и направленной на формирование у них навыков самостоятельного теоретического анализа рассматриваемых в дисциплине проблем, в том числе путем изучения текстов первоисточников, накопление практического опыта решения типовых профессиональных задач, умений толковать и применять правовые нормы, разрешать проблемы, возникающие в процессе применения норм права, вносить теоретически обоснованные предложения по совершенствованию законодательства и практики его применения, а также приобретение навыков принятия решений и разработки нормативных правовых актов. Практические занятия служат трибуной для дискуссий, обмена мнениями, анализа передового зарубежного опыта, проблем действующего законодательства, мнений ученых и практических работников по отдельным проблемам, внесения аргументированных предложений по совершенствованию законодательства, повышению эффективности деятельности правоохранительных органов.

Активно используются при преподавании юридических дисциплин такие активизирующие учебный процесс методы обучения, как моделирование практической деятельности в ходе деловых и ролевых игр, анализ процессуальных документов, актов прокурорского реагирования и др. Указанные методы обуславливают изменение форм обучения будущих юристов, способствуют формированию практических навыков и умений, развитию творческого мышления.

Практико-ориентированное обучение делает образование мотивированным и обладает значительными образовательными возможностями для студентов.

Таким образом, реализация практико-ориентированного обучения предполагает рассмотрение практики как источника познания, как предмета познания при комплексном подходе к анализу фактов, как средство познания. Поэтому организация образовательного процесса в рамках практико-ориентированного подхода способствует созданию такого уровня актуализации знаний, при котором осознается их социально-личностная необходимость в совокупности с наличием познавательных потребностей.

Практико-ориентированный подход характеризуется интенсивной подачей материала, активной позицией и высокой самостоятельностью обучающихся, постоянной обратной связью (самоконтроль и самокоррекция), диалогичностью, выявлением проблемных ситуаций и может стать теоретико-методологическим основанием для разработки современной системы профессиональной подготовки юристов.

Список литературы

1. *Иващенко Л.И.* Возможные критерии оценки использования практико-ориентированного подхода к обучению в вузе [Электронный ресурс] // Внедрение европейских стандартов и рекомендаций в системы гарантии качества образования: сб. ст. – 2014. – С. 4. – URL: <https://expert-edu.ru/images/sbornik2014/Ivashenko2.pdf> (дата обращения: 10.01.2020).
2. *Калугина И.Ю.* Образовательные возможности практико-ориентированного обучения учащихся: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2000. – 215 с.
3. *Косолапова Л.А.* Обучение и воспитание в открытом образовательном пространстве: концептуальные основы и исследовательская программа // Вестник Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-та. Сер. 1. Психологические и педагогические науки. – 2018. – № 2. – С. 6–18.
4. *Скамницкий А.А.* Модульно-компетентностный подход и его реализация в среднем профессиональном образовании. – М., 2016. – 247 с.
5. *Солянкина Л.Е.* Модель развития профессиональной компетентности в практико-ориентированной образовательной среде // Известия ВГПУ. – 2011. – № 1. – С. 35–37.



УДК 378.635.5

DOI: 10.24411/2308-7218-2019-10225

Гнутов Андрей Дмитриевич
адъюнкт

*ФГКВОУ ВО «Пермский военный институт войск национальной гвардии
Российской Федерации», Пермь, Россия
614112, г. Пермь, ул. Гремячий Лог, 1, (342) 270-39-01
e-mail: ADGnutov@mail.ru*

**ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ЭТАПОВ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ
ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

Andrey D. Gnutov
Associate

*Federal State Military Educational Institution of Higher Education «Perm Military
Institute of Troops of the National Guard of the Russian Federation»
1, Gremyachy Log, Perm, Russia, 614112, e-mail: ADGnutov@mail.ru*

**CONTINUITY OF STAGES OF THE MODERN SYSTEM
MILITARY PROFESSIONAL EDUCATION IN RUSSIA**

Аннотация. Военно-профессиональное образование – это совокупность систематизированных знаний по фундаментальным и специальным военным наукам и навыков, необходимых военнослужащим для практической деятельности. Его появление и развитие связано с военной наукой и военным искусством. Необходимость подготовки военных кадров способствовала созданию специализированных военно-учебных заведений и становлению военно-профессионального образования как самостоятельной отрасли специального образования. В дальнейшем, с развитием теории и практики военного дела, появилась необходимость в различных этапах военно-профессионального образования, а также подготовке военных специалистов по узким специальностям военных знаний.

Ключевые слова: военное образование, преемственность, образование.

Abstract. Military professional education is a set of systematized knowledge on fundamental and special military Sciences and skills necessary for military personnel to practice. Its emergence and development is associated with military science and military art. The need to train military personnel contributed to the creation of specialized military educational institutions and the formation of military

vocational education as an independent branch of special education. In the future, with the development of the theory and practice of military Affairs, there was a need for various stages of military professional education, as well as the training of military specialists in narrow specialties of military knowledge.

Key words: military education, continuity, trainee.

В современных экономических и политических условиях реформирования войск национальной гвардии Российской Федерации (далее – ВНГ РФ) возрастает роль офицера как военного профессионала. Проанализировав ошибки, допущенные в подготовке военных кадров (отказ от традиций советской высшей школы, сокращение государственных и прежде всего военно-учебных заведений, копирование западных образовательных стандартов), необходимо заложить в качестве фундамента образовательного процесса научную основу и системный подход. В настоящее время в Российской Федерации наблюдается логичная и работоспособная система военного образования, состоящая из различного уровня организаций и реализующая федеральные государственные образовательные стандарты и квалификационные требования к выпускникам.

Вместе с тем выпускники военных высших учебных заведений сталкиваются с трудностями, обусловленными рядом объективных причин:

- претерпела изменение военная доктрина и политика государства в отношении силовых структур, которые должны быть немногочисленны, мобильны, иметь новейшее вооружение и технику;
- для решения вопросов эксплуатации, ремонта и модернизации вооружения, военной техники и военных объектов привлекаются как военные, так и гражданские специалисты, ранее не работавшие вместе;
- являясь выпускниками различных систем профессионального образования, военные специалисты не всегда готовы работать с гражданскими специалистами.

Исходя из этого возникает потребность в совершенствовании существующей системы военно-профессиональной подготовки.

Военное образование в Российской Федерации представляет собой систему, состоящую из следующих образовательных этапов:

- начальный этап довузовской подготовки – кадетские корпуса, суворовские и нахимовские училища;
- второй этап (основной) военно-специальной подготовки – военные училища, институты, университеты, академии;
- третий этап – завершающий, осуществляется на курсах повышения квалификации, в военных академиях, адъюнктурах, аспирантурах, докторантурах.

Военно-профессиональное образование – совокупность систематизированных знаний по фундаментальным и специальным военным наукам и навыков, необходимых военным служащим для практической деятельности. Его появление и развитие связано с военной наукой и военным искусством. Необходимость



подготовки военных кадров способствовало созданию специализированных военно-учебных заведений и становлению военно-профессионального образования как самостоятельной отрасли профессионального образования. В дальнейшем, с развитием теории и практики военного дела, появилась необходимость в различных этапах военно-профессионального образования, а также в подготовке военных специалистов по узким специальностям военных знаний.

Система военно-профессионального образования регламентирована нормативными актами (требованиями ГОС, квалификационными требованиями к выпускникам военных вузов, приказами министерств). Это вызвано необходимостью при организации обучения. По мнению К.В. Аксенова, система военного образования – это один из основных институтов, исторически сложившаяся государственная система военных образовательных учреждений и органов управления ими, действующая в интересах усвоения гражданами систематизированных военных знаний, необходимых различным категориям военнослужащих [1, с. 170].

Рассмотрим начальный этап довузовской подготовки воспитания и обучения, который заложил еще Петр I. Военные гимназии, а затем кадетские корпуса отлично зарекомендовали себя в подготовке детей и подростков к военной службе в императорской армии. Этот этап подготовки был восстановлен в СССР спустя время в виде суворовских и нахимовских училищ (срок обучения – 3 года). Сегодня мы видим тенденцию образования кадетских корпусов различных министерств и ведомств (срок обучения – 5–7 лет), а также новинку – кадетские классы, в которых проходят обучение дети (обучение с 5–7-го класса), желающие поступить в военные высшие учебные заведения.

Выпускники суворовских и нахимовских училищ, кадетских корпусов и классов – потенциальные абитуриенты военных вузов. В процессе их обучения преподавательским составом и офицерами-воспитателями производится ранняя военно-профессиональная ориентация к службе в силовых структурах, дается представление о будущей профессии и трудностях обучения в военных вузах. Однако есть и «подводные камни»: не все выпускники могут сделать правильное решение в выборе военного вуза. Подобные проблемы решаются благодаря правильной организации психолого-педагогической работы с выпускниками.

Преимуществом в системе «дovuзовская подготовка – вуз» имеет четкую цель и ожидаемый результат. Позволяет реализовать образовательную концепцию, результатом которой является высокий профессиональный уровень выпускника-офицера.

Второй этап (основной) военно-специальной подготовки, обеспечивающий практическую деятельность выпускника на первичных офицерских должностях, осуществляется в военных училищах, институтах, университетах, академиях; в объеме бакалавр (срок обучения – 4 года), специалист (срок обучения – 5 лет). В процессе обучения происходит поэтапный динамический процесс вхождения курсанта в профессию военного и усвоения специфики его деятельности. По мнению С.Б. Пашкина и В.В. Семикина, этот процесс состоит из нескольких циклов:

- 1) предварительный (профессиональная ориентация и отбор);
- 2) адаптационный;
- 3) этап принятия курсантом норм и требований военно-профессиональной деятельности;
- 4) творческий, включающий самореализацию личностных военно-профессиональных целей как в стенах вуза, так и за его пределами;
- 5) дополнительный, ставящий задачу последипломного образования офицеров, переподготовки и повышения квалификации [2, с. 41].

От того, как подготовлен курсант на начальном этапе, зависит его дальнейшее обучение, поскольку обучение начинается с общеобразовательных дисциплин. На занятиях дается материал, который без хороших базовых знаний не усваивается курсантами. Статистика показывает, что отчисление 70 % курсантов приходится на первый год обучения и происходит по причине неуспеваемости.

Третий этап – завершающий, осуществляется на курсах повышения квалификации (срок обучения – до 1 года), в военных академиях (срок обучения – 2 года), адъюнктурах, аспирантурах, докторантурах (срок обучения – 3 года). Как в аспирантуру, так и в адъюнктуру принимаются лица только с высшим профессиональным образованием, которое должно быть подтверждено дипломом специалиста или дипломом магистра. Поступившие в адъюнктуру для подготовки диссертации на соискание ученой степени кандидата наук являются адъюнктами. Адъюнкт за время обучения в адъюнктуре обязан: выполнить индивидуальный план; сдать кандидатские экзамены по философии, иностранному языку и специальной дисциплине; завершить работу над диссертацией и представить ее на кафедру (научный совет, отдел, лабораторию, сектор) для того, чтобы получить соответствующее заключение. Индивидуальный план каждого адъюнкта и тема диссертации утверждаются руководителем вуза. Для контроля выполнения адъюнктом утвержденного индивидуального плана руководитель вуза из числа докторов наук или профессоров назначает научного руководителя. По мнению Г.И. Семенкова, в настоящее время перед адъюнктом в процессе обучения ставятся две задачи: защитить диссертацию в срок подготовки и получить квалификацию преподавателя. Реальное решение двух задач (пусть и близких по содержанию) за короткий период времени посылно личностям, имеющим сложившуюся научно-педагогическую направленность и высокий начальный потенциал при безусловном строгом соблюдении ряда условий [3, с. 48].

Достоинством современной системы военно-профессионального образования является непрерывающаяся связь между этапами в историческом развитии теории и практики, базирующейся на сохранении традиций и положительного опыта, на их постоянном качественном обновлении с учетом изменений, происходящих в жизни государства и общества, и нового содержания образовательных потребностей.

Рассмотрев все этапы военно-профессионального образования, можно сделать вывод, что наиболее трудоемкими из них являются начальный и основной. От них зависит функционирование всей системы образования (довузовский этап – вуз – адъюнктура).



Можно утверждать, что преемственность в системе военного профессионального образования реализуется.

Вместе с тем с учетом современных профессиональных требований к выпускникам военных вузов существующий образовательный процесс требует определенных корректив.

Так, содержательная сторона военного образования не в полной мере соответствует требованиям преемственности, поскольку происходит накопление знаний, а не формирование профессиональных компетентностей будущих офицеров.

Особое внимание необходимо уделять формированию мыслительных способностей у обучающихся, которые непосредственно основываются на системе логических и психологических знаний о структуре мышления. Эти способности позволят им сформировать представление о научной картине мира и умение оперировать своими знаниями и навыками с целью получения новых знаний.

В целях совершенствования учебного процесса будущего офицера необходимо сосредоточиться на таком аспекте, как изменение социальной роли обучающегося и методов работы с ними. Также не стоит забывать, что личностные характеристики обучающихся, а также профессиональные компетенции играют направляющую роль в организации учебного процесса. Личность будущего офицера с определенным набором профессиональных и психологических характеристик, определяемых современными запросами общества и государства, являются результатом всей системы военного образования.

Список литературы

1. *Аксенов К.В.* Понятие военно-профессиональная подготовка, ее сущность и содержание // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 4 (2).
2. *Пашкин С.Б., Семикин В.В.* Формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности в военном вузе – основа развития психолого-педагогической культуры будущего профессионала // Военный инженер. – 2016. – № 1 (1).
3. *Семенов Г.И.* Совершенствование подготовки научно-педагогических кадров в адъюнктуре военного технического вуза: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1999. – 291 с.

УДК 378.635.5

DOI: 10.24411/2308-7218-2019-10226

Кузьяев Илдар Зиннатович

адъюнкт

*ФГКВОУ ВО «Пермский военный институт войск национальной гвардии
Российской Федерации», Пермь, Россия
614112, г. Пермь, ул. Гремячий Лог, 1, (342) 270-39-01
e-mail: ptown1092019@mail.ru*

**УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ
ВОЕННОГО ВУЗА К ОБЕСПЕЧЕНИЮ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ
БЕЗОПАСНОСТИ**

Ildar Z. Kuzaev

Associate

*Federal State Military Educational Institution of Higher Education «Perm Military
Institute of Troops of the National Guard of the Russian Federation»
1, Gremyachy Log, 614112, Perm, Russia, e-mail: ptown1092019@mail.ru*

**CONDITIONS FOR FORMATION OF READINESS OF MILITARY
HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS FOR ENSURING
ENVIRONMENTAL SAFETY**

Аннотация. Рассматривается проблема формирования компетенции экологической безопасности курсантов факультета тыла Пермского института войск национальной гвардии Российской Федерации. Основное внимание сосредоточено на выявлении педагогических условий, которые будут способствовать эффективному формированию экологических знаний, необходимых для выполнения повседневных задач. Автор делает вывод о необходимости обоснования критериев и показателей оценки формирования компетенции экологической безопасности у будущих офицеров – специалистов тыла.

Ключевые слова: высшее образование, курсант, компетенция, экологическая безопасность, офицер, специалист тыла.

Abstract. The problem of the formation of environmental safety competence of cadets of the rear faculty of the Perm Institute of National Guard Troops of the Russian Federation is considered. The main attention is focused on identifying pedagogical conditions that will contribute to the effective formation of



environmental knowledge necessary for everyday tasks. The author concludes that it is necessary to justify the criteria and indicators for assessing the formation of environmental safety competence among future officers of the logistics specialists.

Key words: higher education, cadet, competence, environmental safety, officer, logistics specialist.

Со второй половины XX в. экологическая проблема относится к числу глобальных. Перед человечеством встает вопрос о сохранении биологического вида *Homo sapiens* вследствие вызванных им же самим нарушений экологического равновесия в биосфере (М.И. Будыко, Н.Н. Моисеев, А.Л. Яншин, Н.М. Мамедов, А.Д. Урсул, Э.В. Гирусов, Ф.И. Гиренок, Р.С. Карпинская, В.А. Кутырев, В.С. Степин, Г.С. Хозин и др.). В качестве стратегического решения данной проблемы предложена концепция устойчивого развития цивилизации (sustainable development).

Основной результат образования для устойчивого развития представляет осознанная социально значимая деятельность, направленная на гармонизацию отношений с окружающей средой. Ближайшим результатом образования для устойчивого развития должно стать понимание необходимости не только экологических, но и социально-экономических перемен управления хозяйством (в масштабе мирового сообщества, отдельных государств, регионов, населенных пунктов, организаций и учебных заведений), строго соответствующих экологическим требованиям.

Любая экологическая проблема имеет социальные и экономические причины. Иначе говоря, в основе любой экологической проблемы лежат конфликты между людьми (представителями государственных, предпринимательских и гражданских структур общества), конфликты экономических интересов. С другой стороны, экологические проблемы способно решить только общество в лице сотрудничающих представителей всех его секторов, и именно экономические рычаги представляют собой основные инструменты комплексного решения проблем.

Материально-техническое обеспечение воинских частей неразрывно переплетено с экономикой страны. В войсках и территориальных органах Росгвардии природоохранные мероприятия часто сводятся только к обеспечению жизнедеятельности воинской части, без учета необходимости выполнять природоохранную деятельность, что предполагает освоение целого комплекса экологических умений и навыков, которые военнослужащий может освоить в процессе специального обучения. На практике же многие офицеры-выпускники слабо представляют структуру и содержание современной военно-экологической деятельности.

В этих условиях необходимы не только новые приказы и нормативные документы, регламентирующие деятельность командиров всех степеней по хранению, использованию и утилизации материально-технических средств в местах расположения воинских частей [6, 7], но и новая стратегия в определении главных направлений военно-экологической деятельности.

Стратегия, предполагающая существенное изменение существующей системы подготовки военных специалистов к экологической деятельности в войсках, направлена не столько на углубление уже имеющихся знаний, сколько на раскрытие новых характеристик сознания, самосознания, мышления, мотивационно-потребностной сферы военнослужащих.

Современная подготовка офицеров должна отражать научную экогуманитарную парадигму и предоставлять возможности для открытия объективно устойчивых связей между целями, задачами, содержанием и условиями профессиональной деятельности офицеров в мире природы [1, 3, 4, 5]. Все это в значительной степени актуализирует эколого-формирующие функции высшей военной школы, преобразуя педагогические технологии специальной профессиональной подготовки и экологического образования. Система экологической подготовки специалиста должна быть целенаправленной, гибкой и вариативной, позволяющей выявлять, развивать и использовать индивидуальные возможности каждого офицера.

Поиск в этом направлении приводит к необходимости исследования в условиях возможности возникновения экологических и техногенных катастроф проблемы формирования компетенции экологической безопасности у курсантов как важного компонента их будущей военно-профессиональной деятельности. Рассмотрение основных видов, функций и задач военно-профессиональной деятельности позволяет глубже и шире осознавать роль и место экологических знаний, умений, способностей в системе подготовки курсантов военных вузов, вырабатывать научно обоснованные методы защиты личного состава от экологически опасных факторов.

Проблема экологического образования и воспитания привлекала внимание многих исследователей. Самые ранние высказывания в этой области можно обнаружить в трудах Я.А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского, С.Т. Шацкого, В.А. Сухомлинского.

В связи с исследуемой нами проблемой представляют интерес работы, выполненные по следующим направлениям: теоретико-методологические проблемы экологического образования (Е.А. Когай, Л.П. Викторова, Н.З. Смирнова, И.Т. Гайсин и др.); идеи экологической психологии, отраженные в экобихевиоральных исследованиях (Р. Баркер); теории возможностей (Дж. Гибсон); региональные системы экологического образования (Л.В. Моисеева, М.А. Якунчев, Р.А. Махабадарова, Т.З. Мухутдинова, Р.В. Опарин, И.Ю. Киселева и др.); экологизация дисциплин и интегрированное обучение (В.А. Игнатова, В.И. Николина, Ю.В. Железнякова, И.Ф. Токарева, Е.Г. Майш и др.); экологическое образование и воспитание в школе (Т.А. Бабакова, В.С. Шилова, Г.С. Камерилова, О.Н. Пономарева, Н.В. Скалон, О.Ю. Тимофеева и др.); формирование экологической культуры (Е.В. Никонорова, С.Н. Глазачев, В.В. Бахарев, Е.И. Ефимова и др.); формирование экологических умений будущего учителя (И.А. Уразметов); экологическое просвещение (Л.А. Коханова); экологическая профессиональная подготовка (Н.М. Александрова). В военной педагогике проблемы экологической



защиты войск рассматривались в целом и при исследовании общих проблем обучения и воспитания военнослужащих И.П. Айдаровым, Б.Н. Алексеевым, А.В. Бударагиным, Н.В. Михайловым и др.

Несмотря на значительное количество работ в области обучения, воспитания и организации жизнедеятельности войск, в последние годы проблема формирования экологических умений у курсантов высших военных учебных заведений не являлась предметом специального изучения. Не исследованы педагогические технологии формирования экологических умений у курсантов в образовательной и различных видах военно-профессиональной деятельности.

В соответствии со ст. 104, 105 Устава внутренней службы Вооруженных сил Российской Федерации [6] заместитель командира полка по тылу – начальник тыла полка:

- отвечает за выполнение мероприятий по охране окружающей среды и рациональному природопользованию в полку;
- обязан разрабатывать и проверять выполнение мероприятий по охране окружающей среды и рациональному использованию природных ресурсов.

Возникла необходимость проведения педагогического исследования, *нацеленного* на теоретическое и экспериментальное обоснование педагогических условий формирования компетенции экологической безопасности личного состава факультета тыла (на примере Пермского военного института войск национальной гвардии РФ) на основе интеграции естественно-научных дисциплин и реализации в образовательном процессе интегративно-модульной технологии обучения.

Для достижения обозначенной цели предполагается с опорой на идеи обучения и воспитания в открытом образовательном пространстве [2] решить следующие задачи:

- 1) на основании анализа научной, психолого-педагогической, специальной методической литературы изучить состояние проблемы исследования и определить условия формирования компетентности экологической безопасности будущего офицера – специалиста тыла;
- 2) на основании системно-функционального анализа выявить сущность, структуру и содержание экологической компетентности будущего офицера – специалиста тыла;
- 3) разработать структурно-функциональную модель и систему формирования экологической компетентности будущего офицера – специалиста тыла;
- 4) выявить дидактические основы, определить принципы проектирования образовательного процесса с учетом интеграции содержания естественно-научных дисциплин и внедрения в образовательный процесс интегративного спецкурса «Основы экологической безопасности»;
- 5) опытным путем проверить результативность формирования компетентности экологической безопасности будущего офицера – специалиста тыла.

Мы предполагаем, что в ходе исследования будут достигнуты следующие результаты.

– Определены понятия «экологическая компетентность офицера – специалиста тыла» и «социально ориентированное экологическое образование», соответствующие современной педагогической интерпретации с учетом специфики, структуры и содержания подготовки будущего офицера – специалиста тыла.

– Разработана структурно-функциональная модель формирования компетентности экологической безопасности будущего офицера – специалиста тыла, в основу которой будут положены концептуальные положения экологизации естественно-научных дисциплин и в которой в единстве и взаимосвязи будут представлены следующие структурные компоненты: стратегический (отражает ценностные ориентиры социального заказа и требования образовательного стандарта), целевой (содержит цель и задачи интегративного обучения), интеграционный (включает общедидактические принципы отбора содержания, предметные области интеграции и механизм осуществления интеграции), содержательный (включает содержательные идеи интегративного курса), функциональный (содержит методы, средства, формы обучения) и оценочно-результативный (включает диагностику, мониторинг, результативность).

– Подготовлена система формирования экологической компетентности будущего офицера – специалиста тыла, сконструированная на основе системного и интегративно-модульного подходов, включающая взаимосвязанные между собой компоненты, необходимые для целенаправленного педагогического воздействия. Основой реализации системы выступит интегративно-модульная технология обучения, которая представляет собой комплекс междисциплинарных модулей, помогающих сформировать требуемые цели и способы их достижения в подготовке компетентной в экологической безопасности личности.

– Подготовлен интегрированный курс «Основы экологической безопасности», включающий тезаурус, тематический и учебный планы и состоящий из шести учебных модулей, позволяющих осуществлять индивидуальное продвижение обучаемых к реализации поставленных дидактических целей.

– Подготовлена системная диагностика, содержащая необходимую совокупность критериев и оценочных показателей, дающих возможность оценить уровень форсированности компетентности экологической безопасности будущего офицера – специалиста тыла.

– Повышено качества экологической подготовки курсантов факультета тыла, за счет повышения целостности содержания естественно-научного образования, структурированного на основе интеграции естественно-научных дисциплин.

Список литературы

1. Козай Е.А. Экологическая парадигма культуры и образования // Социально-гуманистические знания. – 1999. – № 4. – С. 114.



2. *Косолапова Л.А.* Обучение и воспитание в открытом образовательном пространстве: концептуальные основы и исследовательская программа // Вестник Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-та. Сер. 1. Психологические и педагогические науки. – 2018. – Вып. 2. – С. 6–18.

3. *Лихачев Б.Т.* Педагогика: курс лекций. – Изд. 4-е, перераб. и доп. – М.: Юрайт-М, 2001. – 607 с.

4. *Моисеев Н.Н.* Размышления о рациональном обществе // Экология и жизнь. – 2001. – № 1. – С. 7–10.

5. *Моисеева Л.В.* Теоретико-методологические основы экологической педагогики // Успехи современного естествознания. – 2004. – № 7. – С. 67–69.

6. Устав внутренней службы Вооруженных сил Российской Федерации: утв. Указом Президента Российской Федерации от 10 ноября 2007 г. // Общевоинские уставы Вооруженных сил Российской Федерации. – М.: Воен. изд-во, 2008. – С. 28–144.

7. Федеральный закон от 3 июля 2016 г. № 226-ФЗ «О войсках национальной гвардии Российской Федерации» (дата подписания 3 июля 2016 г., опубликован 6 июля 2016 г.). – URL: [www.http://rg.ru](http://rg.ru) Российская газета – Федеральный выпуск № 7014(146) 6 июля 2016 г. (дата обращения: 27.11.2019).

УДК 378.635.5

DOI: 10.24411/2308-7218-2019-10227

Мунь Денис Сергеевич

адъюнкт

*ФГКВОУ ВО «Пермский военный институт войск национальной гвардии
Российской Федерации», Пермь, Россия
614112, г. Пермь, ул. Гремячий Лог, 1, (342) 270-39-01
e-mail: fenix_nov@mail.ru*

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ
КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ К САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ
РЕШЕНИЮ СЛУЖЕБНЫХ ЗАДАЧ**

Denis S. Mun'

Associate

*Federal state official military establishment of higher education «Perm military
Institute of National Guard Troops of the Russian Federation»
1, Gremyachy Log, Perm, Russia, 614112, e-mail: fenix_nov@mail.ru*

**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING THE READINESS OF
MILITARY UNIVERSITY CADETS FOR THE INDEPENDENT SOLUTION
OF SERVICE PROBLEMS**

Аннотация. Рассматривается проблема готовности выпускников военных вузов. Основное внимание сосредоточено на повышении качества формирования готовности выпускников к самостоятельности и, как следствие, на повышении качества решения служебно-боевых задач. Автор делает вывод о необходимости разработки модели формирования теоретической и практической готовности выпускников военных вузов для продуктивного выполнения поставленных перед ним задач.

Ключевые слова: военный вуз, выпускник, способности, модель готовности офицера.

Abstract. The problem of readiness of graduates of military universities is considered. The main attention is focused on improving the quality of formation of graduates' readiness for independence and, as a result, on improving the quality of solving combat missions. The author concludes that it is necessary to develop a model for the formation of theoretical and practical readiness of graduates of military universities for the productive implementation of the tasks assigned to him.

Key words: military University, graduate, abilities, officer readiness model.



В настоящее время в столь динамичном мире, где порой приходится оперативно реагировать в сложившейся обстановке, возникает острая необходимость развития у офицера такого качества, как самостоятельность в решении служебных задач. Требования современных реалий таковы, что от выпускников военных вузов требуется не только владение рядом профессиональных навыков и умений, анализом обстановки и умением принимать с ее учетом решения, но и готовность к автономным действиям, достижению положительного результата. Несмотря на то что имеются особенности военной службы, заключающиеся в принципе единоначалия, мы должны четко понимать и различать границы между самостоятельностью и самоуправством. Естественно, последнее сильно вредит интересам службы и требует немедленного купирования, пока последствия подобных действий не стали необратимыми. Однако обратной стороной медали будет ограничение свободы действий командиров в пределах их компетенции и прав, недоверие к ним и негативная реакция на самостоятельность офицеров, что, безусловно, вызывает среди них нежелание в дальнейшем проявлять инициативу.

Особое внимание этому качеству уделяется при выполнении служебно-боевых задач, где от принятого решения зачастую зависит не только успех, но и жизнь и здоровье подчиненных. Так, в соответствии со ст. 25 Боевого устава по подготовке и ведению общевойскового боя, часть 3 (взвод, отделение, танк), введенного в действие приказом главнокомандующего Сухопутными войсками от 24 февраля 2005 г. № 19 отсутствие приказа (боевого распоряжения) старшего начальника или данных обстановки не может служить оправданием бездеятельности командира [1].

Несомненно, причиной этого служит опасение старших начальников возможности совершения ошибок со стороны подчиненных. Однако ошибки – это побочный продукт любого опыта, иногда, как показывает мировая практика, приводящая к самым неожиданным позитивным результатам. Стоит привести на этот счет доводы П.И. Пидкасистого: «Ценность для науки представляет не только и даже не столько положительный опыт, но и отрицательный. Ошибки, неудачи, порожденные, например, обнаружившимся в опыте несоответствием учебных материалов реальным условиям обучения, факты резкого расхождения между целью и результатами изучаются и дают материал для выводов и обобщений теоретического характера» [6, с. 55].

Таким образом, в сложившейся в настоящее время ситуации в войсках национальной гвардии Российской Федерации (ВНГ РФ) возникло социально-педагогическое противоречие между требованиями общества и реальным состоянием образования.

Так, в профессиональной образовательной программе высшего образования Пермского военного института войск национальной гвардии Российской Федерации определены виды профессиональной деятельности, где в ходе их описания способности курсантов зачастую не систематизированы или отсутствуют совсем. Это позволяет сделать вывод о недостаточном раскрытии этого понятия и недооценивании важности его в системе обучения и воспитания будущего офицера.

В ходе теоретического анализа литературы по исследуемой теме установлено, что проблема формирования готовности личности к любым видам деятельности является актуальной.

Ряд исследований рассматривали данную проблему как в процессе подготовки гражданских специалистов, так и сквозь призму подготовки курсантов (Е.А. Кокшенева, И.А. Калинина, Ф.М. Рекешева, И.В. Юдин, Ю.Н. Гаврющенко и др.). Однако, на наш взгляд, недостаточная изученность исследуемой темы в военной сфере жизни общества создает научно-теоретические противоречия, которые не позволяют в полном объеме определить методологические и теоретические основы, организационно-педагогические условия и механизмы данного процесса в условиях военного образования.

Отечественными исследователями предлагаются различные трактовки таких понятий, как «способность» и «готовность». *Способности* определяются как индивидуально-психологические особенности человека, которые выражают его готовность к овладению определенными видами деятельности и к их успешному осуществлению [3].

В психологическом словаре понятие «*готовность к действию*» определяется как состояние мобилизации всех психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий [2]. В.А. Сластенин [7] обосновывал данное понятие как совокупность качеств конкретной личности, обеспечивающую ей успешность в реализации профессионально значимых функций.

Так, выделяются психологическая и практическая готовность, моральная и профессиональная, общая и специальная, а также временная и долговременная.

На личностно-деятельностном уровне *готовность* определяется как целостное проявление всех сторон личности, дающее возможность эффективно выполнять свои функции, как первичное фундаментальное условие успешного выполнения любой деятельности [4].

В настоящее время не сформировано однозначной трактовки данных понятий. Некоторые ученые используют понятия профессиональной готовности и профессиональной компетенции как тождественные, другие рассматривают профессиональную готовность как основную составную часть профессиональной компетентности. Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод, что на научно-методическом уровне существует противоречие, связанное с размытостью определения понятия «готовность» личности к выполнению своих обязанностей.

Так, возвращаясь к профессиональной образовательной программе высшего образования Пермского военного института войск национальной гвардии Российской Федерации, стоит отметить, что способностей, определяющих готовность курсанта к самостоятельному решению служебных задач, выделено недостаточно, равно как и методических материалов для формирования готовности курсантов военных вузов к самостоятельному



решению служебных задач. Как показал проведенный нами анализ, научно-методического обеспечения по обозначенной тематике представлено недостаточно.

Данные факты подтверждают необходимость проведения педагогического исследования, нацеленного на теоретическое обоснование, разработку и экспериментальную проверку модели формирования готовности курсантов вузов войск национальной гвардии к самостоятельному решению служебных задач.

Однако о качественном решении поставленных перед нами задач не может быть и речи без профессиональной подготовки и самоподготовки профессорско-преподавательского состава. Качество подготовки современных специалистов напрямую зависит от готовности преподавателей к совершенствованию своей профессиональной педагогической деятельности, к анализу современных подходов и включению их в свой профессиональный арсенал [5].

Объектом исследования является процесс формирования готовности курсантов военных вузов к самостоятельному решению служебных задач, а его *предметом* – педагогические условия готовности курсантов военных вузов к самостоятельному решению служебных задач.

Для достижения обозначенной цели предполагается решить следующие задачи:

- определить сущность и структуру готовности курсантов военных вузов к самостоятельному решению служебных задач;
- разработать и реализовать педагогическую модель формирования самостоятельности курсантов военных вузов посредством учебных занятий, самостоятельной подготовки и выполнения повседневных задач;
- выявить и внедрить педагогические условия, способствующие формированию готовности курсантов к самостоятельному решению служебных задач.

Мы предполагаем, что в ходе исследования будут:

- определены сущность и структура готовности курсантов военных вузов к самостоятельному решению служебных задач, обобщена и проанализирована педагогическая практика по теме исследования;
- разработана и реализована педагогическая модель формирования самостоятельности курсантов военных вузов посредством учебных занятий, самостоятельной подготовки и выполнения повседневных задач;
- выявлены педагогические условия, способствующие эффективному формированию готовности курсантов военных вузов к самостоятельному решению служебных задач.

Список литературы

1. Боевой устав по подготовке и ведению общевойскового боя. Ч. 3. Взвод, отделение, танк. Введен в действие приказом главнокомандующего Сухопутными войсками от 24 февраля 2005 г. № 19. М.: Воен. изд-во, 2005.
2. Большой психологический словарь [Электронный ресурс]. – URL: https://gufo.me/dict/psychologie_dict?letter=г (дата обращения: 03.10.2019).

3. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Введение в общую психологию. – М., 2008. – 352 с.
4. *Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А.* Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: Изд-во БГУ, 1976 – 176 с.
5. *Косолапова Л.А., Гаманенко Н.П.* Готовность педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности как педагогическая проблема [Электронный ресурс] // Мир науки. – 2017. – Т. 5, № 5. – 759 Кб. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/32PDMN517.pdf> (доступ свободный) (дата обращения: 18.12.2019).
6. *Пидкасистый П.И.* Педагогика: учеб. [Электронный ресурс]. – М.: Пед. об-во России, 2006 – 608 с. – 2,7 Мб. – URL: <https://alleng.org/d/ped/ped013.htm> (дата обращения: 03.10.2019).
7. *Сластенин В.А. Каширин В.П.* Психология и педагогика. – М.: Академия, 2001. – 480 с.



УДК 355.233/.237

DOI: 10.24411/2308-7218-2019-10228

Новиков Иван Николаевич

адъюнкт

*ФГКВОУ ВО «Пермский военный институт войск национальной гвардии
Российской Федерации», Пермь, Россия
614112, г. Пермь, ул. Гремячий Лог, 1, (342)270-39-01
e-mail: fightnew@mail.ru*

**ФОРМИРОВАНИЕ УСТОЙЧИВОГО МОРАЛЬНО-
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ЛИЧНОГО СОСТАВА
ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ РОСГВАРДИИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ**

Ivan N. Novikov

Associate

*Federal State Military Educational Institution of Higher Education «Perm Military
Institute of Troops of the National Guard of the Russian Federation»
1, Gremyachy Log, Perm, Russia, 614112, e-mail: fightnew@mail.ru*

**FORMATION OF A SUSTAINABLE MORAL-PSYCHOLOGICAL
CONDITION OF PERSONAL COMPOSITION OF DIVISIONS
OF ROSGUARDIA IN EXTREME SITUATIONS**

Аннотация. Рассматривается проблема формирования устойчивого морально-психологического состояния личного состава подразделений Росгвардии в экстремальных ситуациях. Основное внимание сосредоточено на выявлении педагогических условий, которые будут способствовать эффективному формированию устойчивого морально-психологического состояния личного состава в экстремальных ситуациях. Автор делает вывод о необходимости обоснования критериев и показателей оценки морально-психологического состояния личного состава Росгвардии.

Ключевые слова: морально-психологическое состояние, Росгвардия, экстремальные ситуации.

Abstract. The problem of the formation of a stable moral and psychological state of the personnel of the Rosguard units in extreme situations is considered. The main attention is focused on identifying pedagogical conditions that will contribute to the effective formation of a stable moral and psychological state of personnel in extreme situations. The author concludes that it is necessary to justify

the criteria and indicators for assessing the moral and psychological state of the personnel of the Rosguard.

Key words: moral and psychological state, Rosguard, extreme situations.

Новые вызовы и угрозы безопасности Российской Федерации, в том числе политическое давление на международной арене, информационная война, экономические санкции, применяемые «западными партнерами», поддержка оппозиции, сепаратистских и террористических сил, направленные на расшатывание внутривнутриполитической обстановки в Российской Федерации, создали объективные предпосылки для пересмотра подходов к оптимизации системы обеспечения внутренней безопасности страны. Поэтому сложно оспорить актуальность создания современной и мобильной силовой структуры, способной адекватно и эффективно реагировать на все новые вызовы и риски современности. С учетом складывающейся обстановки руководством страны было принято решение сформировать войска национальной гвардии для своевременного отражения угроз национальной безопасности Российской Федерации.

В 2014 г. террористы запрещенной в России организации «Исламское государство» начали стремительно захватывать территории Сирии и Ирака. К боевикам примкнули многие выходцы из России, Средней Азии и Европы. После того как экстремисты стали терять позиции, многие участники конфликта вместе с семьями начали возвращаться обратно, в том числе и по гуманитарным каналам под видом беженцев. Возвращающиеся в Россию члены семей участников вооруженных конфликтов представляют опасность как носители радикальной идеологии. Особое внимание следует обратить на несовершеннолетних, так как они подвергались пропагандистской обработке на подконтрольных террористам территориях и проходили специальную подготовку в учебных лагерях. На данный момент ситуация с противодействием терроризму в России характеризуется как сложная, однако правоохранительные органы ее контролируют.

Только за первое полугодие 2019 г. объединенной группировкой войск Росгвардии в тесном взаимодействии с органами ФСБ и МВД было проведено более 1450 спецопераций и мероприятий, в том числе две контртеррористические операции, нейтрализовано 20 участников террористических ячеек, обнаружено и уничтожено более 80 объектов инфраструктуры бандгрупп, более 1100 взрывоопасных предметов. Также в результате проведенных мероприятий было изъято из незаконного оборота более 140 единиц стрелкового и 270 единиц охотничьего оружия.

Личный состав Росгвардии имеет колоссальный опыт в борьбе с терроризмом, что в условиях усложняющейся мировой обстановки имеет большое значение. Их деятельность сопряжена с повышенным риском и характеризуется одним из наиболее высоких уровней экстремальности. Личный состав подразделений Росгвардии всегда должен быть готов к осуществлению эффективной и целесообразной профессиональной деятельности в экстремальных ситуациях [3, 7]. В связи с этим возрастают



требования к профессиональной, служебной, физической, а также морально-психологической подготовке личного состава.

Поэтому особое значение приобретают исследования проблем, связанных с формированием устойчивого морально-психологического состояния личного состава подразделений Росгвардии, в том числе их устойчивого морально-психологического состояния в экстремальных ситуациях. Одним из направлений таких исследований является изучение возможностей повышения эффективности формирования устойчивого морально-психологического состояния личного состава подразделений Росгвардии средствами тактико-огневой подготовки.

Анализ научной литературы показывает, что имеется ряд работ по изучаемой проблеме исследования, в которых рассматриваются вопросы устойчивого морально-психологического состояния. В настоящее время в психолого-педагогической науке ведется разработка таких направлений, как: деятельность человека в экстремальных условиях (В.И. Лебедев, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко, А.М. Столяренко и др.); формирование морально-психологического состояния военнослужащих (В.Г. Литвинова, А.Г. Наумлюк, А.И. Балаян, П.А. Корчемный, Н.Ф. Лагуткин и др.); проблемы повышения стрессоустойчивости (Е.А. Метелев, П.А. Дербин, М.В. Петровская, А.Л. Церковский, Ю.Н. Казаков и др.).

Ю.В. Синчук экспериментально обосновал педагогические условия морально-психологического обеспечения в подразделениях Российской армии. В процессе эксперимента доказано, что эффективность морально-психологического обеспечения в воинском коллективе достигается только при активной деятельности командиров подразделений по морально-психологической подготовке в мирное время с последующим продолжением ее в военное время [6].

В своем исследовании М.А. Сибирко смоделировал формирование морально-психологической устойчивости курсантов образовательных учреждений МВД России в экстремальных ситуациях, предложив построение общей и локальных моделей [5]. М.Н. Дашко выделил основные психологические факторы, влияющие на эффективность служебно-боевой деятельности при проведении специальных операций по разоружению и ликвидации незаконных вооруженных формирований, такие как: профессиональная пригодность, психологическая совместимость и межгрупповая адаптация [1]. Н.К. Кадуцков в своей работе разработал и экспериментально апробировал оптимальную модель психологического обеспечения тактико-огневой подготовки личного состава воздушно-десантных войск для выполнения боевых задач в различных видах боя и боевого обеспечения, основу которой составила совместная деятельность профессорско-преподавательского состава, командиров подразделений, начальников отделов и служб, личного состава курсантов по формированию, поддержанию и восстановлению психологической готовности к выполнению тактико-огневых задач в различных видах боя и боевого обеспечения [2].

Однако ряд проблем пока не получили должного научного обоснования. Так, не существует исследований, посвященных формированию устойчивого морально-психологического состояния личного состава подразделений Росгвардии, способствующего сохранению их высокой функциональной активности в условиях служебно-боевой деятельности и успешному выполнению поставленных служебно-боевых задач в экстремальных ситуациях, в процессе организации занятий по тактико-огневой подготовке.

В условиях активного реформирования войск в целом значимость теоретических и практико-ориентированных исследований, направленных на формирование устойчивого морально-психологического состояния личного состава подразделений Росгвардии, приобретает все большую актуальность. Это обусловлено:

- потребностью общества в профессионально подготовленных военных специалистах, готовых к исполнению профессиональных обязанностей с высокой степенью эффективности в условиях повышенной боевой готовности, которая предполагает высокий уровень профессиональной подготовки военных специалистов, имеющих устойчивое морально-психологическое состояние при выполнении служебно-боевых задач в психологически сложных и экстремальных условиях обстановки;

- необходимостью оценки уровня морально-психологического состояния личного состава подразделений войск национальной гвардии РФ, так как в войсках национальной гвардии РФ отсутствует какая-либо документально установленная методика оценки морально-психологического состояния военнослужащих и сотрудников;

- необходимостью активизации целенаправленного формирования устойчивого морально-психологического состояния личного состава подразделений Росгвардии в экстремальных ситуациях в процессе организации занятий по боевой, профессиональной, служебной и физической подготовке.

Данные факты подтверждают необходимость проведения педагогического исследования, *нацеленного* на теоретическое и экспериментальное обоснование педагогических условий формирования устойчивого морально-психологического состояния личного состава подразделений войск национальной гвардии РФ в экстремальных ситуациях средствами тактико-огневой подготовки в процессе проведения занятий по боевой, профессиональной, служебной и физической подготовке в созданных для этого педагогических условиях [4].

Для достижения обозначенной цели предполагается решить следующие задачи:

1. Проанализировать теоретико-методологические основы морально-психологической подготовки личного состава войск национальной гвардии РФ и уточнить содержание и структуру морально-психологического состояния личного состава подразделений войск национальной гвардии РФ.

2. Обосновать критерии и показатели оценки морально-психологического состояния личного состава подразделений войск национальной гвардии РФ.



3. Провести опытно-экспериментальную работу по проверке эффективности выявленных организационно-педагогических условий формирования устойчивого морально-психологического состояния личного состава в экстремальных ситуациях средствами тактико-огневой подготовки.

Мы *предполагаем*, что в ходе исследования будут:

– уточнены содержание и структура морально-психологического состояния личного состава подразделений войск национальной гвардии РФ;

– обоснованы критерии и показатели оценки морально-психологического состояния личного состава подразделений войск национальной гвардии РФ;

– проведена опытно-экспериментальная работа по проверке эффективности выявленных организационно-педагогических условий формирования устойчивого морально-психологического состояния личного состава в экстремальных ситуациях средствами тактико-огневой подготовки.

Список литературы

1. *Дашко М.Н.* Психологическое обеспечение подготовки к специальным операциям по разоружению и ликвидации незаконных вооруженных формирований: дис. канд. ... пед. наук: 19.00.03. – М., 2006. – 262 с.

2. *Кадуцков Н.К.* Психологическое обеспечение тактико-огневой подготовки воинов-десантников: дис. канд. ... пед. наук: 19.00.14. – М., 2000. – 275 с.

3. Концепция морально-психологического обеспечения служебно-боевой деятельности войск национальной гвардии Российской Федерации на период 2018–2021 гг. и далее до 2025 г., утвержденная приказом Директора ФСВНГ РФ от 12.02.2018 г.

4. *Косолапова Л.А.* Формирование готовности выпускников действовать в ситуации неопределенности в процессе обучения на основе взаимопереходов «практика – теория» и «теория – практика» в открытом образовательном пространстве педагогического вуза // Вестник Башкир. гос. пед. ун-та им. М. Акмуллы. – 2018. – № 1 (45). – С. 65–72.

5. *Сибирко М.А.* Формирование морально-психологической устойчивости курсантов образовательных учреждений МВД России в экстремальных ситуациях: дис. канд. ... пед. наук: 13.00.08. – Воронеж, 2012. – 197 с.

6. *Синчук Ю.В.* Педагогические условия морально-психологического обеспечения в подразделениях Российской армии: дис. канд. ... пед. наук: 13.00.08. – Новосибирск, 2002. – 232 с.

7. Федеральный закон от 3 июля 2016 г. № 226-ФЗ «О войсках национальной гвардии Российской Федерации» (дата подписания 3 июля 2016 г., опубликован 6 июля 2016 г.) [Электронный ресурс]. – URL: [www.http://rg.ru](http://rg.ru) Российская газета – Федеральный выпуск № 7014 (146) 6 июля 2016 г. (дата обращения: 27.11.2019).

УДК 378.635.5

DOI: 10.24411/2308-7218-2019-10229

Поляков Олег Александрович

Адъюнкт

*ФГКВОУ ВО «Пермский военный институт войск национальной гвардии
Российской Федерации», Пермь, Россия
614112, г. Пермь, ул. Гремячий Лог, 1, (342)270-39-01
e-mail: ns_5562@bk.ru*

**РАЗРАБОТКА ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПОЛИЭТНИЧЕСКИХ
КОЛЛЕКТИВАХ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА**

Oleg A. Polyakov

Associate

*Federal State Military Educational Institution of Higher Education «Perm Military
Institute of Troops of the National Guard of the Russian Federation»
1, Gremyachy Log, Perm, Russia, 614112, e-mail: ns_5562@bk.ru*

**DEVELOPMENT OF A TECHNOLOGY FOR PREPARING FUTURE
OFFICERS FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION IN POLYETHNIC
COLLECTIONS AS AN ACTUAL PROBLEM**

Аннотация. Рассматривается проблема разработки технологии формирования профессиональной коммуникации выпускников военных вузов в полиэтнических коллективах. Основное внимание сосредоточено на эффективной подготовке курсантов военных вузов к профессиональной коммуникации в полиэтнических коллективах, умении офицера сплачивать полиэтнический коллектив, воспитывать в нем толерантные этнические отношения и, как следствие, повышение боевой готовности подразделения, сохранение боеспособности в экстремальной обстановке и управление в повседневной деятельности. Автор делает вывод о необходимости разработки технологии подготовки будущих офицеров к профессиональной коммуникации в полиэтнических коллективах. Рассматриваются терминологические понятия и основные научные характеристики предстоящего исследования.

Ключевые слова: военный вуз, будущие офицеры, профессиональная коммуникация, этнос, военный коллектив, технология подготовки.

Abstract. The problem of developing technology for the formation of professional communication of graduates of military universities in multi-ethnic groups is considered. The main attention is focused on the effective preparation of



cadets of military universities for professional communication in multi-ethnic groups, the officer's ability to rally a multi-ethnic team, cultivate tolerant ethnic relations in it, and, as a result, increase the combat readiness of the unit, maintain combat readiness in extreme situations and manage everyday activities. The author concludes that it is necessary to develop a technology for preparing future officers for professional communication in multi-ethnic groups. The terminological concepts and basic scientific characteristics of the upcoming study are considered.

Key words: military university, future officers, professional communication, ethnic group, military collective, training technology.

Полиэтнический состав военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации, а также динамично развивающиеся миграционные процессы в современном обществе существенно видоизменяют систему отношений в этническом аспекте.

В стратегии государственной национальной политики РФ на период до 2025 г., утвержденной Указом Президента от 19 декабря 2012 г. № 1666 (в редакции Указа Президента Российской Федерации от 06.12.2018 г. № 703) отмечается, что имеются проблемы, обусловленные появлением новых вызовов и угроз национальной безопасности Российской Федерации, таких как: распространение международного терроризма и экстремизма, радикальных идей, основанных на национальной и религиозной исключительности; непреодоленные последствия межэтнических или этнотерриториальных конфликтов и противоречий в отдельных субъектах Российской Федерации; возникновение очагов межнациональной и религиозной розни в результате попыток пропаганды в стране экстремистской идеологии, являющейся в том числе причиной зарубежных региональных конфликтов [6].

Возникающие проблемы межэтнических отношений во многом вызваны недостаточностью образовательных и культурно-просветительных мер по воспитанию толерантности в сфере межэтнических отношений и изучению истории и традиций народов России. Требуют ответа на практические вопросы проблемы снижения конфликтности, напряженности, этнической нетерпимости. Исходя из этого одним из актуальных аспектов в системе военного образования становится эффективная подготовка курсантов к профессиональной коммуникации в полиэтнических коллективах, позитивного межэтнического взаимодействия. От умения офицера сплачивать полиэтничный коллектив, воспитывать в нем толерантные этнические отношения зависит боевая готовность подразделения, сохранение его боеспособности в экстремальной обстановке и управление личным составом в повседневной деятельности.

Проблема полиэтнических отношений не нова. Она возникла с появлением гражданского общества, и в разные времена ее старались решить ученые многих отраслей знания: философы, педагоги, психологи и др. Так, Платон, Сократ, Аристотель, Квинтилиан, Ж.-Ж. Руссо, Р. Оуэн, Д. Дидро раскрыли философские и педагогические основы межнациональных

и межличностных отношений; Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, Н.А. Бердяев отмечали, что путь к общечеловеческому лежит через национальное: чем больше в явлении культуры подлинно национального, тем глубже его общечеловеческое содержание.

В ходе компаративистского анализа литературы по исследуемой проблеме был выявлен ряд направлений ее изучения: Е.А. Зайцева, А.В. Нуждин рассматривают особенности деловой коммуникации в полиэтнической образовательной среде [3]; А.П. Садохин конкретизирует основные понятия, структуру и пути формирования межкультурной компетентности [5]; О.Б. Суханов исследует вопросы профессиональной компетентности командиров военных вузов как фактор развития культуры межнационального общения курсантов [7].

С целью определения границ терминологического поля изучаемой нами проблемы обратимся к основным понятиям, раскрывающим сущностные характеристики исследуемых нами явлений: «этнос», «профессиональная коммуникация», «воинский коллектив».

Понятия «этнос», «нация», «народ» воспринимаются и определяются зачастую как синонимы. В то же время имеет место и использование их как терминов, отличающихся друг от друга по смыслу. Это прослеживается как в работах исследователей, так и встречается в текстах нормативных правовых актов Российской Федерации. К примеру, в вышеупомянутом указе Президента РФ от 19 декабря 2012 г. № 1666 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 г.» наблюдается терминологическая неоднозначность, связанная именно с использованием рассматриваемых понятий. В частности, не ясно, каким образом соотносятся в ней термины «этнос», «нация», «народ», которые в одних фрагментах текста документа синонимизируются, в других – дифференцируются.

В отечественной науке понятие «этнос» укрепилось в терминологическом аппарате только в 1960-х гг. Обосновал его русский этнолог С.М. Широкогоров, по мнению которого, этнос представляет собой группу людей, говорящих на одном языке, признающих общность своего происхождения, обладающих общим укладом жизни, комплексом обычаев, хранимых и освященных традицией, отличающих ее от других групп. Ученый указывает на то, что в основе жизни этноса лежат факторы биологического свойства (этнос рассматривается автором как биологический вид). Также следует отметить, что в определении С.М. Широкогорова заложена идея множественности этносов: обычаи, жизненный уклад и традиции, присущие одному этносу, обязательно отличаются от обычаев укладов и традиций других.

По идеологическим причинам взгляды С.М. Широкогорова не принимались в отечественной науке долгое время. Это было связано с тем, что до середины 60-х гг. прошлого века понятие «этнос» не рассматривалось, так как на протяжении нескольких десятков лет исследования этнических проблем осуществлялись в рамках марксистской теории наций. Считалось, что этнические общности развивались по мере смены экономических формаций.



Так, капиталистической формации соответствовали формы этнических сообществ – нация и народность (социализму соответствовали «социалистические нации», трактовавшиеся и как этнические общности, и как гражданские сообщества) [8].

Понятие термина «нация», по мнению А.Г. Дугина и В.А. Тишкова, – это сообщество граждан одного государства, которое может включать и один этнос, и их богатое разнообразие (как в случае с Россией). То есть в нации происходит осознание гражданами страны своей принадлежности к единому государству, что не должно исключать права и на этническую самоидентификацию [1].

В связи с проблемой терминологической неопределенности в ходе предстоящего исследования понятия «нация» и «этнос» будут использованы как синонимы. Применительно к объекту нашего исследования необходимо также конкретизировать понятие «коммуникация», которое традиционно рассматривается как целенаправленный информационный обмен в различных процессах общения [9].

Профессиональная коммуникация, по мнению А.Э. Жалинского, – это специфическая форма взаимодействия людей, предполагающая их общение, обмен мыслями, сведениями, идеями и т.д., в процессе осуществления трудовой деятельности в определенной предметной области [2]. Профессиональная коммуникация как феномен, относящийся к сфере социального взаимодействия, предполагает наличие субъектов общения, а в контексте военной службы – воинского коллектива. Воинский коллектив – это социальная общность военнослужащих, объединенных общей деятельностью, единством идеологии, морали и воинского долга, а также отношениями войскового товарищества [4].

Понятие воинского коллектива, как правило, употребляется для характеристики такой общности военнослужащих и таких подразделений, которые в своем социальном развитии достигли высокого уровня.

Сопоставление вышеобозначенных понятий позволяет сделать попытку авторского определения профессиональной коммуникации в полиэтнических коллективах и рассматривать ее как форму взаимодействия военнослужащих, предполагающую их общение, обмен мыслями, сведениями, идеями в процессе общей деятельности, объединенных идеологическими, моральными ценностями, осознанием воинского долга, а также отношениями войскового товарищества с учетом этнокультурных особенностей каждого.

Проблема подготовки будущих офицеров к профессиональной коммуникации в полиэтнических коллективах мало изучена, отсутствуют технологии и методики ее формирования, что обусловлено рядом противоречий:

– между реально существующей ситуацией возможных конфликтных отношений на фоне этнической нетерпимости и этнического экстремизма в ходе взаимодействия военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации между собой и гражданским населением по роду

службы и отсутствием теоретических оснований организации работы по предупреждению таких конфликтов в программе подготовки курсантов военных вузов войск национальной гвардии Российской Федерации;

– потребностью в специалистах, способных и готовых к работе в полиэтнической среде и низким уровнем готовности выпускников военных вузов к выполнению этой деятельности;

– научными исследованиями в области подготовки будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации к профессиональной деятельности в полиэтнических коллективах и отсутствием технологических разработок по вопросам подготовки специалистов, владеющих основами психолого-педагогических и этнокультурных знаний.

Имеющиеся обстоятельства и выявленные противоречия дают основания считать проблемой исследования необходимость научного обоснования и экспериментальной верификации технологии подготовки будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации к профессиональной деятельности в полиэтнических коллективах.

Технология подготовки будущих офицеров войск национальной гвардии к профессиональной деятельности в полиэтнических коллективах может быть эффективной, как представляется, при соблюдении следующих условий:

– теоретического обоснования сущности профессиональной коммуникации будущих офицеров в полиэтническом коллективе, специфики подготовки курсантов военных вузов с учетом современного многонационального общества;

– учета этнического разнообразия курсантов военных вузов, военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации;

– выявления и описания сущностных характеристик профессиональной коммуникации курсантов для выполнения служебных задач в полиэтнических коллективах, конкретизации и определения основных параметров (показателей, критериев, уровней и т.д.) данного личностного образования;

– разработанности модели и верификация методов подготовки курсантов военных вузов к профессиональной деятельности в полиэтнических коллективах.

Для проверки обозначенного предположения необходимо решить ряд задач:

1. Изучить этнический состав курсантов учебных групп военного института.

2. Произвести теоретическое обоснование сущности коммуникации в полиэтническом коллективе, специфики подготовки курсантов военных вузов с учетом современного многонационального общества.

3. Конкретизировать основные параметры и диагностический инструментарий по выявлению уровня профессиональной коммуникации в полиэтнических коллективах.



4. Разработать модель и технологию подготовки курсантов военных вузов к профессиональной деятельности в полиэтнических коллективах, осуществить ее экспериментальную проверку, определить эффективность реализации.

Последовательное решение данных задач позволит разработать актуальную для военного образования педагогическую технологию подготовки будущих офицеров к профессиональной коммуникации в полиэтнических коллективах.

Список литературы

1. *Дугин А.Г.* Этносоциология. – М.: Академический Проект, 2015. – 848 с.
2. *Жалинский А.Э.* Введение в специальность «Юриспруденция». Профессиональная деятельность юриста: учеб. – М.: Проспект, 2009. – С. 166.
3. *Зайцева Е.А., Нуждин А.В.* Особенности деловой коммуникации в полиэтнической образовательной среде // Известия Самар. науч. центра Рос. акад. наук. – 2015. – Т. 17, № 1 (5).
4. Официальный сайт Министерства обороны РФ [Электронный ресурс]. – URL: https://encyclopedia.mil.ru/encyclopedia/dictionary/details_rvsn.htm?id=12847@morfDictionary (дата обращения: 15.12.2019).
5. *Садохин А.П.* Межкультурная компетентность: понятие структура и пути формирования // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2007. – Т. 10, № 1.
6. Стратегия государственной национальной политики РФ на период до 2025 г., утвержденная Указом Президента от 19 декабря 2012 г. № 1666 (в редакции Указа Президента Российской Федерации от 06.12.2018 г. № 703) [Электронный ресурс]. – URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/43843> (дата обращения: 15.12.2019).
7. *Суханов О.Б.* Профессиональная компетентность командиров военных вузов как фактор развития культуры межнационального общения курсантов: дис. канд. ... пед. наук: 13.00.01. – Пермь, 2013. – 198 с.
8. *Тишков В.А., Шаббаев Ю.П.* Этнополитология. Политические функции этничности: учеб. для вузов / Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. – М., 2013. – 416 с.
9. Философский словарь «В Словаре.ру» [Электронный ресурс]: онлайн-словарь. – URL: <http://vslovar.ru/slovo/filosofskij-slovar> (дата обращения: 15.12.2019).

РАЗДЕЛ 6. ТЬЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 371.213.3

DOI: 10.24411/2308-7218-2019-10230

Козлова Елена Леонидовна

директор МАОУ «Платошинская средняя школа», Пермский край
магистрант кафедры педагогики и психологии

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Пермь, Россия*

614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, e-mail: lenka-kozlova@mail.ru

Косолапова Лариса Александровна

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики
Пермского государственного национального исследовательского университета,
профессор кафедры педагогики и психологии Пермского гуманитарно-
педагогического университета

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский
университет», Пермь, Россия*

614068, г. Пермь, ул. Генкеля, д. 8, (342) 239-64-66

e-mail: la_kossolapova@list.ru

ТЬЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ, ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Elena L. Kozlova

Headmaster, Platoshinskaya Secondary School, Perm Territory
Master student of the Department of Pedagogy and Psychology

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»*

24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: lenka-kozlova@mail.ru

Larisa A. Kosolapova

PhD, Professor, Head of the Department of Pedagogy of the Perm State National
Research University,
Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of the Perm Humanitarian-
Pedagogical University

*Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Perm State
National Research University»*

8, Genkel, Perm, Russia, 614068, e-mail: la_kossolapova@list.ru

TUTORING SUPPORT FOR THE PROFESSIONAL CHOICE OF RURAL SCHOOLCHILDREN ORIENTED TO PEDAGOGICAL SPECIALTIES

Аннотация. Обосновывается, что необходимым условием успешного
профессионального выбора сельских школьников является тьюторское



сопровождение, в частности, обеспечение открытой, вариативной, избыточной и провокативной образовательной среды как пространства самоопределения сельских школьников; охарактеризована методика тьюторского сопровождения профессионального выбора сельских школьников, ориентированных на педагогические специальности; представлены результаты опытно-экспериментальной работы.

Ключевые слова: сельские школьники, профессиональный выбор, школьники, ориентированные на педагогические специальности, сопровождение самоопределения личности, тьюторское сопровождение, тьюторское сопровождение профессионального выбора.

Abstract. The article substantiates that the necessary condition for a successful professional choice of rural schoolchildren is tutoring, in particular - providing an open, varied, redundant and provocative educational environment as a space for self-determination of rural schoolchildren; The methodology of tutor support for the professional choice of rural schoolchildren oriented to pedagogical specialties is described; The results of experimental work are presented.

Key words: rural schoolchildren, professional choice, schoolchildren oriented to pedagogical specialties, accompaniment of personality self-determination, tutorial accompaniment, tutorial accompaniment of professional choice.

Педагогическое сопровождение самоопределения личности в разных видах деятельности в процессе актуализации ее потенциала становится одним из основных педагогических процессов, это – «равноценная составляющая процесса образования наряду с обучением и воспитанием. Сопровождение самоопределения обладает своими собственными целями, принципами и закономерностями, которые до настоящего времени еще не вполне освоены педагогической наукой и практикой» [11, с. 2].

Целью педагогического сопровождения самоопределения личности выступает развитие способности проектировать цели, расставлять приоритеты, делать выбор. Содержание сопровождения самоопределения – система смыслов, которые выступают внутренней движущей силой человека и общества. Для достижения целей самоопределения необходимо создание комплекса условий, что предполагает перестройку существующего образовательного процесса [11, 14].

Сопровождение самоопределения личности состоится при условии возможности выбора благодаря: а) особым характеристикам среды, в которой разворачивается образовательный процесс; б) позиции и компетентности педагога; в реальных сегодняшнего дня *сопровождение* самоопределения учащегося составляет *функционал тьютора*.

Следует отметить, что тьюторское сопровождение подразумевает наличие свободы в действиях тьюторанта. Внутреннее духовное освобождение происходит посредством творчества. Свобода предполагает самореализацию, направленную на раскрытие внутреннего потенциала человека, она помогает обрести смысл жизни [4, 14, 16].

По мнению Т.М. Ковалевой, основным принципом работы тьютора в современном образовании является принцип индивидуализации и «расширение» образовательного пространства каждого обучающегося до преобразования этого образовательного пространства в открытое.

Характеризуя *открытое* образование, Т.М. Ковалева отмечает, что оно в антропологическом контексте представляется в первую очередь как пространство всех возможных ресурсов для собственного образовательного движения любого человека. Ведущими открытыми образовательными технологиями при этом являются ситуационный анализ, исследование и проектирование, создание портфолио. Важно в данной ситуации научить школьника использовать максимально различные средства для построения и реализации индивидуальной образовательной программы [7–9].

Все три обозначенных процесса – воспитание, обучение и сопровождение самоопределения – одинаково важны в профориентационной работе. В то же время невозможно реализовать процесс сопровождения профессионального самоопределения исключительно теми педагогическими средствами, которые традиционно используются в обучении и воспитании, без учета принципиально иной природы этого процесса [11, с. 2].

Профессиональное самоопределение, как отмечает Э.Ф. Зеер, это осознанный выбор профессии с учетом своих особенностей и возможностей, требований профессиональной деятельности и социально-экономических условий [5].

Сопровождение профессионального самоопределения – значимая составная часть общего процесса сопровождения самоопределения. Она должна рассматриваться как равноправный элемент в системе «общее образование – сопровождение профессионального самоопределения – профессиональное образование» [11, с. 2].

Разработанная нами модель тьюторского сопровождения профессионального самоопределения сельских школьников, ориентированных на педагогические специальности (рисунок), фиксирует способы тьюторского сопровождения.

Тьюторское сопровождение учащихся в рамках образовательной организации позволит повысить успешность профессионального самоопределения, если модель сопровождения разработана с учетом возрастных и психологических особенностей обучающихся и организована как целостный процесс, направленный на осуществление осознанного выбора будущей профессиональной деятельности.

В качестве методологической основы в разработке системы сопровождения профессионального самоопределения были использованы личностно-ориентированный и личностно-деятельностный подходы.

Продуктивным представляется комплексное использование вариантов тьюторской деятельности, которые отличаются по способу сопровождения индивидуального образовательного маршрута школьников, ориентированного на формирование у них готовности к профессиональному самоопределению.



В структуру модели тьюторского сопровождения профессионального самоопределения школьников входят следующие компоненты:

- 1) целевой (обеспечивает формирование готовности выпускников школы к профессиональному самоопределению);
- 2) содержательный (предполагает вариативность тьюторской деятельности (наставническая, диспетчерская, событийная, консалтинговая);
- 3) организационный (определяет условия эффективности тьюторского сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников);
- 4) процессуальный (включает этапы осуществления тьюторского сопровождения и средства педагогического взаимодействия);
- 5) оценочно-результативный (предполагает разработку мониторинга интересов, склонностей, мотивов, готовности к профессиональному самоопределению старших школьников) [14].

Этапами тьюторского сопровождения определены: диагностическо-мотивационный, проектировочный, реализационный, рефлексивный (см. рисунок).



Рис. Модель тьюторского сопровождения профессионального самоопределения сельских школьников, ориентированных на педагогические специальности

Важнейшим условием результативности тьюторского сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях сельской школы является открытая, вариативная, избыточная и провокативная образовательная среда, включающая ресурсы сельской школы, ресурсы общественных

объединений, ресурсы социальных партнеров, способствующих росту обучающихся.

Задачей тьютора является расширение образовательного пространства школьника как пространства пробы сил за счет организации рефлексии школьниками параметров самоопределения, создания условий для приобретения жизненного и социокультурного опыта. Такое расширение образовательного пространства может осуществляться посредством технологии социального продюсирования. В ситуации, когда у школьника возникает осознанная потребность в самообразовании посредством видения имеющихся проблем, связанных с определением себя в профессии, тьютор показывает ребенку перспективы саморазвития в учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности.

Статистические данные показывают, что средний возраст педагога сельской школы составляет 55–58 лет, в этой связи актуальным становится выявление результативных механизмов профориентационной работы с обучающимися сельских школ, ориентированных на педагогические специальности.

В работе представлен опыт соотнесения социального заказа и индивидуального запроса личности на сопровождение профессионального самоопределения.

Как показал анализ публикаций по теме исследования, именно педагогические способности и обнаружение их у себя формируют соответствующие профессиональные намерения, например, стать педагогом, склонности заниматься педагогической деятельностью, эффективность педагогического труда. Знание своих способностей, использование наиболее выраженных из них, развитие их в ходе профориентационной деятельности являются основой для успешного профессионального выбора и базой для определения путей дальнейшего самосовершенствования [1, 2, 10, 13].

Опытно-экспериментальная работа проводилась в 2017–2019 гг., в ней приняли участие 94 обучающихся 7, 8 и 10-х классов МАОУ «Платошинская средняя школа».

В ходе профориентационной работы школы к педагогическим специальностям проявили интерес 11 человек.

Тестирование этой группы педагогом-психологом школы по методике Л.А. Йовайши, предназначенной для определения склонностей личности к различным сферам профессиональной деятельности, показало, что у 10 человек есть склонность к педагогической сфере и только у 1 обучающегося 7-го класса этой склонности нет, несмотря на это в исследовании осталось 11 обучающихся, из них 4 ученика 7-х классов, 3 ученика 8-х классов и 4 ученика 10-го класса.

Из 10 обучающихся запрос на тьюторское сопровождение был получен от 6 учеников, это 2 ученика 7-х классов, 1 ученик 8-го класса и 3 ученика 10-го



класса. Таким образом, наша экспериментальная группа составила 6 человека, а констатирующая – 5 человек. Группу из 6 человек сопровождает тьютор в течение 2017/18 и 2018/19 учебных годов.

Далее, после исследования обучающихся по методике Е.А. Климова «Тест для определения профессиональных склонностей», все испытуемые в графе «Человек – человек» набрали более 10 баллов и это максимальный показатель склонности к типу профессий «Человек – человек», такие показатели говорят о хороших предпосылках стать педагогом.

Можно сделать вывод, что обучающиеся на начальном этапе исследования находились в одинаковых условиях и на одном уровне профессиональной склонности к педагогике.

Для выявления готовности к педагогической деятельности была выбрана «Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию», методика, разработанная Н.П. Фетискиным и др. [15]. Данная диагностика включает в себя 7 компонентов профессионально-педагогического саморазвития: мотивационный, когнитивный, нравственно-волевой, гностический, организационный, способность к самоуправлению и коммуникативный.

Данная методика целиком и полностью отражает и замеряет способности личности педагога, зафиксированные в научных трудах.

Используя диагностику уровня *парциальной* (частичной, относящейся к отдельным частям) готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию, обучающиеся по 9-балльной шкале оценили себя по каждому показателю. После подсчета баллов мы определили у испытуемых уровень готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию (табл. 1, 2).

Таблица 1

**Уровень парциальной готовности к педагогическому саморазвитию
(контрольная группа)**

№ п/п	Компоненты профессионально-педагогического саморазвития	Уровни профессионально-педагогического саморазвития, %		
		низкий	средний	высокий
1	Мотивационный	–	60	40
2	Когнитивный	100	–	–
3	Нравственно-волевой	40	60	–
4	Гностический	60	40	–
5	Организационный	–	60	40
6	Способность к самоуправлению	100	–	–
7	Коммуникативный	20	60	20
Итого		45,7	40	14,3

Анализ показателей мотивационного компонента готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию показал, что в обеих

группах отсутствует низкий уровень сформированности, большинство обучающихся находится на среднем уровне, 2 и 1 обучающийся из констатирующей и экспериментальной группы соответственно находятся на высоком уровне с точки зрения мотивационного компонента.

Таблица 2

**Уровень парциальной готовности к педагогическому саморазвитию
(экспериментальная группа)**

№ п/п	Компоненты профессионально-педагогического саморазвития	Уровни профессионально-педагогического саморазвития, %		
		низкий	средний	высокий
1	Мотивационный	–	84	16
2	Когнитивный	100	–	–
3	Нравственно-волевой	66	17	17
4	Гностический	66	34	–
5	Организационный	17	66	17
6	Способность к самоуправлению	83	17	–
7	Коммуникативный	17	83	–
Итого		49,9	43	7,1

Замер когнитивный компонента показал совершенно другую ситуацию: все обучающиеся находятся на низком уровне сформированности данного аспекта готовности.

Исследуя нравственно-волевой блок, в котором отражены личностные качества, мы выявили, что в контрольной группе 40 и 60 % обучающихся находятся на среднем уровне и на низком уровне соответственно; в экспериментальной группе 66 % обучающихся выявили низкий уровень и по 1 обучающемуся – высокий и средний уровень сформированности данного компонента готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию.

Гностический компонент, который отражает профессиональные качества педагога, оказался сформированным примерно на одинаковом уровне в обеих группах: 60 и 40 % обучающихся находятся на среднем уровне и на низком уровне соответственно в контрольной группе; в экспериментальной группе 66 % обучающихся – на низком уровне и 34 % – на среднем уровне.

Организационный компонент, который отражает умение организовать деятельность свою и окружающих, представлен в контрольной группе у 3 человека на среднем уровне и 2 – на высоком. Экспериментальная группа показала результат: 1 обучающийся – на высоком и 1 – на низком, 4 – на среднем.

Компонент «способность к самоуправлению» и в экспериментальной, и в контрольной группах находится на низком уровне. В контрольной все 100 % обучающихся продемонстрировали низкий уровень сформированности данного аспекта готовности, а в экспериментальной из 6 участников 1 человек – на среднем и 5 обучающихся – на низком уровне.

Коммуникативный компонент зафиксирован на среднем уровне и высоком в контрольной группе и на низком и среднем – в экспериментальной группе.



В результате анализа результатов проведенного исследования мы выяснили, что большинство учащихся, вошедших в контрольную группу, не готовы к профессиональному саморазвитию: находятся на низком и среднем уровне (85,7 % участников исследования), и только около 14,3 % обучающихся готовы к профессиональному педагогическому саморазвитию.

Экспериментальная группа по результатам диагностики показала результат преимущественно на низком и среднем уровне (92,9 % участников исследования), и только около 7,1 % обучающихся готовы к профессиональному педагогическому саморазвитию.

Следующим этапом исследования была работа с экспериментальной группой, а именно тьюторское сопровождение обучающихся от которых был получен запрос на сопровождение профессионального выбора, а также создание образовательной среды.

Социальная образовательная среда представлена целенаправленно формируемым образовательным пространством школы, включающим в себя материальные и нематериальные объекты, которые используются или могут быть использованы в образовательной деятельности по формированию и реализации индивидуального образовательного маршрута [6, с. 9].

В ходе опытно-экспериментальной работы проектировалась образовательная среда, соответствующая следующим требованиям: вариативность, избыточность, открытость, провокативность.

Вариативность проявлялась в выборе форм и методов работы, способов деятельности и вариантов предоставления результатов. Избыточность обеспечивалась за счет социальных партнеров, школ Пермского муниципального района, ДЮЦ «Импульс». Открытость достигалась за счет неограниченности внедрения новых ресурсов для достижения цели индивидуального образовательного маршрута. Провокативность была связана с неопределенностью выбираемой траектории саморазвития благодаря вопросу тьютора, выбору тьюторанта, его личному отношению (табл. 3).

Таблица 3

Характеристика социально-образовательной среды с учетом задачи этапов тьюторского сопровождения профессионального самоопределения обучающихся

Вариативность	Избыточность	Открытость
<i>Диагностико-мотивационный этап, задача социально-образовательной среды: создание комфортных условий и актуализация процесса профессионального самоопределения</i>		
- Тьюторант погружается в профессию «Педагог» через медиасредства или литературные произведения	выбирая любое произведение, сранивает себя с героем данного произведения	определяет форму предоставления, сравнения себя с героем выбранного произведения
- Тьюторанту предлагаются варианты психологических диагностик и самодиагностик по определению направлению педагогической деятельности	прохождение данных диагностик возможно по методикам применяемых школьным психологом, а также используя различные методики, найденные в сети Интернет	тьюторант может предложить свой способ по определению склонности к направлению педагогической деятельности

Окончание табл. 3

Вариативность	Избыточность	Открытость	
- Тьюторант знакомится с профессиональной деятельностью по направлениям педагогических специальностей	через образовательное пространство школы, тьюториалы, личные беседы и встречи с педагогами, изучение литературы и сети Интернет	тьюторант может предложить свои формы деятельности, использование ресурсов	
- Тьюторанту предлагается определиться с направлением педагогической деятельности из перечня педагогических профессий	решение может быть самостоятельным, а также может воспользоваться консультацией значимого взрослого	тьюторант может предложить выбранный вариант как на основе используемых диагностик, так и свой личный выбор	
<i>Проектировочный этап, задача социально-образовательной среды: предоставить возможность увидеть ресурсы и структурировать среду через картирование</i>			
- Тьюторант определяется с партнерами своего образовательного маршрута	не ограничивается количественный состав	возможен выбор партнеров за рамками образовательного учреждения	
- Тьютор знакомит тьюторанта с разными формами оформления ИОМ, определяются с формой ИОМ, в которой будут определены цели и задачи	тьюторант решает, каким образом он будет двигаться к цели и решать поставленные им задачи	на любом этапе своей деятельности в ИОМ могут вноситься изменения	
<i>Реализационный этап, задача социально-образовательной среды: это предоставлять возможности</i>			
Вариативность	Избыточность	Открытость	Провокативность
- Тьюторант двигается по определенному ИОМ самостоятельно, тьютор играет роль навигатора	тьюторант привлекает к реализации маршрута востребованные в ходе реализации не достающие элементы	может внести изменения в ИОМ, строго не ограничен определенным ИОМ	Тьютор намерено осложняет ситуации за счет провокаций, побуждение тьюторанта к необдуманным поступкам
<i>Рефлексивный этап, задача социально-образовательной среды: это организовать возможность рефлексии полученного опыта, а также провести повторный диагностический срез</i>			
- Тьюторанту предоставляется возможность выбора формы рефлексии	демонстрация полученного опыта не ограничивается группой тьюторантов	тьюторант мотивируется к продолжению или формированию нового ИОМ	

Грамотно организуемая социально-образовательная среда позволяет создать и реализовать индивидуальный образовательный маршрут. Благодаря серии образовательных профессионально ориентированных ситуаций, в которые попадают участники события, и их рефлексии, тьюторанты учатся



ставить задачи личностного и профессионального самоопределения, апробируют новые стратегии поведения, реализуют индивидуальный образовательный маршрут [3, 10, 12].

Разработанная модель тьюторского сопровождения (см. рисунок) нацеливает школьников на профессиональное самоопределение, соответствующее их интересам, способностям и потребностям.

Существуют различные методики построения образовательного маршрута. В рамках нашей работы профессионального самоопределения сельских школьников, ориентированных на педагогические специальности, была использована модель проектирования идеального образа будущего, где движение от себя в «каков я есть» к себе качественно новому, «идеальному» и есть образовательный маршрут (табл. 4).

I этап – диагностико-мотивационный. На мотивационном этапе для обучающихся был организован групповой тьюториал «Я познаю себя». В рамках данного тьюториала работали над следующими задачами: осознание своей роли, развитие способности разбираться в своих чувствах и умений адекватно оценивать эмоциональные состояния других людей, повышение коммуникативных навыков. Результатом данного тьюториала стало оформление рефлексивного дневника в произвольной форме, тьютор предложил разные варианты и образцы его ведения, обучающиеся самостоятельно выбрали форму и методику занесения информации.

Следующим составляющим заданием диагностико-мотивационного этапа был организован просмотр видеороликов, документальных фильмов на школьную тематику. Для того чтобы выбрать медиаресурс, были проведены индивидуальные тьюториалы, на которых использовалась методика картирования. На карте ребенку предлагалось нанести положительные и отрицательные моменты в профессии «Учитель», в ходе полученного результата тьютор подбирал медиаресурс для самостоятельного просмотра и осмысления. В диагностико-мотивационный этап вошло одно общешкольное мероприятие – «День самоуправления», в ходе которого обучающиеся экспериментальной группы прошли первую профессиональную пробу по выбранному направлению. Результатом данного мероприятия стал отзыв в рефлексивном дневнике. Завершающим элементом диагностико-мотивационного этапа и началом проектировочного этапа стал групповой обучающий тьюториал по составлению ресурсной схемы.

II этап – проектировочный. Это этап выбора ресурсов и расстановки приоритетов. Тьюторы совместно с тьютором на данном этапе в ходе индивидуального тьюториала составляли ресурсную схему для максимального расширения пространства, заполняется три вектора: культурно-предметный,

антропологический и социальный. Самостоятельным заданием обучающихся стало на основе схемы составить интеллект-карту «Проект моего профессионального будущего». Согласно индивидуальной интеллект-карте тьютор с обучающимися совместно составляют циклограмму дальнейших действий и расписывают пошаговую инструкцию движения профессионального самоопределения. Данный тьюториал является переходным составляющим к следующему этапу.

III этап – реализационный этап. В ходе данного этапа активные действия тьютора прекращаются, он остается наблюдателем со стороны – консультантом. На этом этапе тьюторант реализует намеченный план согласно циклограмме действий. Обучающийся должен суметь ориентироваться в среде, выполнять намеченные задания, а в последствии самостоятельно ставить и реализовывать поставленные задачи, рефлексировать.

IV этап – рефлексивный. Данный этап был разбит на две части, первая часть – групповой тьюториал и вторая – индивидуальный тьюториал с разбором рефлексивного дневника и сравнение его с наблюдениями тьютора.

Групповой тьюториал был организован в формате просмотра короткометражного фильма с последующим заданием – «примерить» роль актера фильма на себя, т.е. сопоставление себя и актера фильма.

В ходе индивидуального тьюториала рассматривался рефлексивный дневник и сопоставлялись намеченные пути и планы с фактическим результатом, на данный тьюториале использовался основной метод тьюторского сопровождения, специально организованная работа с вопросом тьюторанта или собственные вопросы тьютора.

Таблица 4

Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов

Этапы	Деятельность тьюторанта	Деятельность тьютора	Фиксация результата
1. Диагно- стико- мотиваци- онный	<ol style="list-style-type: none"> 1. Знакомство с особенностями профессии педагога через встречу с тьютором 2. Освоение техник картирования на тренинге с тьютором 3. Проявление своего интереса во время тьюторской встречи с тьютором 4. Работа с дневником тьюторанта 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ознакомление тьюторантов с особенностями профессии педагога 2. Проведение среди тьюторантов тренинга по работе с картой, дневником тьюторанта 3. Выявление интересов и запросов тьюторантов на тьюторской встрече с тьюторантами 4. Работа с дневником тьютора 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сценарий тренинга «Я познаю себя» с тьюторантами 2. Записи наблюдений в дневнике тьютора
2. Проектиро- вочный	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формулирование своего вопроса «Проект моего профессионального будущего» 2. Поиск ресурсов для ответа на свой вопрос 3. Выстраивание индивидуально-образовательного маршрута (ИОМ) и графическое оформление его в дневнике тьюторанта 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Создание ресурсной карты, в которой отводится место для внесения дополнений со стороны тьюторантов 2. Навигация тьюторантов в ресурсах социально-образовательной среды 3. Помощь тьюторантам в постановке своего вопроса 4. Помощь тьюторантам в выборе способа ответа на вопрос 5. Помощь тьюторантам в переложении ИОМ в графическую форму на страничке дневника тьюторанта 6. Выстраивание кооперации с родителями, классными руководителями, специалистами учреждений 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Запись вопроса тьюторанта в дневнике тьюторанта 2. Запись вопросов тьюторантов в дневнике тьютора 3. Ресурсная карта 4. Индивидуальные маршруты тьюторантов: карты, схемы, таблицы и т.д. 5. Запись контактов участников в дневнике тьютора
3. Реализаци- онный	<ol style="list-style-type: none"> 1. Поиск ответа на свой вопрос 2. Создание своего образа 3. Участие в обсуждении с тьютором событий, вызвавших эмоциональный отклик 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Координация работы 2. Организация обсуждения с тьюторантами событий, вызвавших эмоциональный отклик, и побуждение их к размышлению о себе, приобретенном опыте и др. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Заполненная страница дневника тьюторанта (реализованные точки маршрута) 2. Заполненная страница дневника тьютора (что удивило, понравилось, что взяло на заметку, возникшие проблемы и др.)



Окончание табл. 4

Этапы	Деятельность тьюторанта	Деятельность тьютора	Фиксация результата
4. Рефлексив- ный	1. Участие в тьюториалах, индивидуальных беседах с тьютором 2. Корректирование собственного образовательного маршрута (при необходимости) 3. Определение перспектив своего дальнейшего развития (исследовательская работа, учебный проект, курс по выбору, выступление на конференции и др.)	1. Организация и проведение тьюториалов и индивидуальных бесед с тьюторантами по выстраиванию дальнейшего образовательного маршрута	1. Анализ тьютора по ИОМ в дневнике тьютора





Экспериментальная проверка результативности тьюторского сопровождения проводилась в мае 2019 г. с привлечением обучающихся 8, 9 и 11-х классов МАОУ «Платошинская средняя школа», которые в ходе профориентационной работы в школе проявили интерес к педагогическим специальностям.

На начальном этапе исследования мы выявили, что обучающиеся находятся в одинаковых условиях и на одном уровне готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию. Об уровне парциальной готовности к педагогическому саморазвитию на заключительном этапе опытно-экспериментальной работы свидетельствуют количественные показатели, представленные в табл. 5, 6.

Таблица 5

Уровень парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию (контрольная группа)

№ п/п	Компоненты профессионально-педагогического саморазвития	Уровни профессионально-педагогического саморазвития, %		
		низкий	средний	высокий
1	Мотивационный	40	40	20
2	Когнитивный	100	–	–
3	Нравственно-волевой	40	60	–
4	Гностический	60	40	–
5	Организационный	–	60	40
6	Способность к самоуправлению	80	20	–
7	Коммуникативный	60	40	–
Итого		51,4	40	8,6

Таблица 6

Уровень парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию (экспериментальная группа)

№ п/п	Компоненты профессионально-педагогического саморазвития	Уровни профессионально-педагогического саморазвития, %		
		низкий	средний	высокий
1	Мотивационный	–	17	83
2	Когнитивный	50	50	–
3	Нравственно-волевой	–	50	50
4	Гностический	17	49	34
5	Организационный	–	17	83
6	Способность к самоуправлению	–	17	83
7	Коммуникативный	–	34	66
Итого		9,6	33,4	57

Исследование мотивационного компонента профессионально-педагогического саморазвития показало, что в контрольной группе имеется отрицательная тенденция: 40 % обучающихся продемонстрировали низкий уровень, а в экспериментальной группе положительная динамика: 67 % (5 человек) находятся на высоком уровне готовности к педагогическому саморазвитию.

Повторный срез отразил существенную положительную динамику показателей в экспериментальной группе: по 6 компонентам профессионально-педагогического саморазвития из 7 зафиксировано преобладание высокого уровня сформированности. Это свидетельствует о переходе сельских школьников, ориентированных на педагогические специальности, на уровень осознанного профессионального самоопределения. Показатели готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию незначительно снизились (в частности, по мотивационному и коммуникативному компонентам).

Результат тьюторского сопровождения проявился также в поступлении тьюторантов в вуз: три выпускницы Платошинской средней школы, входящие в экспериментальную группу, сегодня являются студентками 1-го курса ПГГПУ.

Проведенная опытно-экспериментальная работа подтвердила гипотезу о том, что профессиональный выбор обучающихся сельской школы, ориентированных на педагогические специальности, будет успешным, если разработана и реализована модель тьюторского сопровождения профессионального самоопределения учащихся сельских школ, ориентированных на педагогические специальности.

Список литературы

1. Белоусов А.Е. Организационно-педагогические условия непрерывности сопровождения профессионального самоопределения обучающихся на этапах общего и среднего профессионального образования [Электронный ресурс] // Управление школой. – 2009. – № 15 (498). – URL: <http://upr.1september.ru/index.php?year=2009&num=15> (дата обращения: 02.09.2018).
2. Воронин И.В. Эффективность профориентационных занятий с подростками // Педагогические технологии. – 2008. – № 1. – С. 71–77.
3. Гурова Е.В. Профориентационная работа в школе: метод. пособие. – М.: Просвещение, 2007. – 95 с.
4. Доклад Агентства стратегических инициатив и Сколковский институт науки и технологии «Атлас новых профессий» [Электронный ресурс]. – URL: <http://atlas100.ru> (дата обращения: 25.02.2018).
5. Зеер Э.Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. – М.: МПСИ, 2008. – 258 с.
6. Казакова Е.И., Галактионова Т.Г., Пугач В.Е. Основные приемы и технологии в работе тьютора: учеб.-метод. пособие. – М.: АПКИППРО, 2009. – 64 с.
7. Ковалева Т.М. Культурные границы тьюторства [Электронный ресурс] // Управление школой. 2009. – № 15 (498). – URL: <http://upr.1september.ru/index.php?year=2009&num=15> (дата обращения: 15.06.2018).



8. *Ковалева Т.М.* Основные тенденции развития тьюторства в России [Электронный ресурс] // Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ на разных ступенях обучения: материалы междунар. науч.-практ. конф. (28–30 марта 2012 г., г. Пермь) / под общ. ред. Л.А. Косолаповой; редкол.: Т.Я. Шихова, Н.В. Юняева, Т.П. Гаврилова; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь: ПГГПУ, 2012. – 205 с. – 8,33 Мб. – URL: <http://pedagog.pspu.ru/attach/tutor-conf/tutor-conf.Perm.28-30.03.2012.pdf> (дата обращения: 08.09.2018).

9. *Ковалева Т.М.* Основы тьюторского сопровождения в общем образовании. лекции 1–4. – М.: Пед. ун-т «Первое сентября», 2017. – С. 8.

10. *Козловский О.В.* Как правильно выбрать профессию: методики, тесты, рекомендации. – Донецк, 2006. – 800 с.

11. Концепция сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования [Электронный ресурс] / авт.-сост. В.И. Блинов, И.С. Сергеев, при участии Е.В. Зачесовой, Е.Ю. Есениной, И.В. Кузнецовой и др. – М.: Центр проф. образования ФГАУ «Федерал. ин-т развития образования», 2016. – URL: <https://www.cposo.ru/federalnyj-uroven/1087-kontsepsiya-soprovozhdeniya-professionalnogo-samoopredeleniya-obuchayushchikhsya-v-usloviyakh-nepreryvnosti-obrazovaniya>

12. Межрегиональная тьюторская ассоциация [Электронный ресурс]. – URL: <https://thetutor.ru/tutor/istoriya-tyutorstva/> (дата обращения: 13.02.2018).

13. *Павлова Т.Л.* Профорентация старшеклассников: диагностика и развитие профессиональной зрелости. – М.: Сфера, 2006. – 118 с.

14. Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ на разных ступенях обучения [Электронный ресурс]: материалы междунар. науч.-практ. конф. (28–30 марта 2012 г., г. Пермь) / под общ. ред. Л.А. Косолаповой; редкол.: Т.Я. Шихова, Н.В. Юняева, Т.П. Гаврилова; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь: ПГГПУ, 2012. – 205 с. – 8,33 Мб. – URL: <http://pedagog.pspu.ru/attach/tutor-conf/tutor-conf.Perm.28-30.03.2012.pdf> (дата обращения: 08.09.2018).

15. *Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.* Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. – С. 421–424.

16. *Шмидт В.Р.* Классные часы и беседы по профориентации для старшеклассников: 8–11 кл. – М.: Сфера, 2006. – 119 с.

УДК 37.026

DOI: 10.24411/2308-7218-2019-10231

Косолапова Лариса Александровна

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики
Пермского государственного национального исследовательского университета,
профессор кафедры педагогики и психологии Пермского гуманитарно-
педагогического университета

*ФГБОУ «Пермский государственный национальный исследовательский
университет», Пермь, Россия
614068, г. Пермь, ул. Генкеля, д. 8, (342) 239-64-66
e-mail: la_kosolapova@list.ru*

Трухина Елена Викторовна

магистрант кафедры педагогики и психологии
e-mail: linatr@yandex.ru

Францкевич Алена Романовна

руководитель тьюторского центра «Выбор будущего»
ассистент кафедры культурологии, музыковедения и музыкального образования
e-mail: leviy803@yandex.ru

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Пермь, Россия
614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24*

**СТИМУЛИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ
ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ ТЬЮТОРСКОГО ДЕЙСТВИЯ
С ПРИМЕНЕНИЕМ МЕДИАРЕСУРСОВ**

Larisa A. Kosolapova

PhD, Professor, Head of the Department of Pedagogy of the Perm State National
Research University,
Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of the Perm Humanitarian-
Pedagogical University

*Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Perm State
National Research University»
8, Genkel, Perm, Russia, 614068, e-mail: la_kosolapova@list.ru*

Elena V. Trukhina

Master Student of the Department of Pedagogy and Psychology
e-mail: linatr@yandex.ru



Alena R. Frantskevich

Head of the Tutorial Center «Choice of the Future»
Assistant, Department of Cultural Studies, Musicology and Music Education
e-mail: leviy803@yandex.ru

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia*

STIMULATION OF THE COGNITIVE INTEREST OF YOUNGER TEENAGERS BY TUTORIAL ACTION USING MEDIA RESOURCES

Аннотация. Обосновывается необходимость выявления новых способов педагогического стимулирования познавательного интереса младших подростков, проанализированы результаты экспериментальной проверки модели педагогического процесса, направленного на стимулирование познавательного интереса младших подростков посредством тьюторского действия с применением медиаресурсов.

Ключевые слова: младшие подростки, познавательный интерес, стимулирование познавательного интереса, медиаресурсы, тьюторское действие.

Abstract. The article substantiates the need to identify new methods of pedagogical stimulation of the cognitive interest of younger adolescents, analyzes the results of an experimental verification of the model of the pedagogical process aimed at stimulating the cognitive interest of young adolescents through tutorial action using media resources.

Key words: younger adolescents, cognitive interest, stimulation of cognitive interest, media resources, tutorial action.

Младший подростковый возраст является решающим в формировании готовности самостоятельно приобретать знания, оперировать ими. *Подростковый возраст как этап психического развития характеризуется выходом ребенка на качественно новую социальную позицию, связанную с поиском собственного места в обществе, которая реализуется в сообществе сверстников. Вместе с тем учителя традиционно фиксируют снижение познавательного интереса у учащихся 5–6-х классов.*

Основное противоречие подросткового периода – настойчивое стремление ребенка к признанию своей личности взрослыми при отсутствии реальной возможности утвердить себя среди них [9]. В период наступления взрослости у подростка проявляется стремление преобразовать знания и опыт в какую-то схему, помогающую ориентироваться в жизни, в мире, в самом себе [8].

Проблемами познавательного интереса (его сущности, структуры, условий формирования) занимались ряд педагогов: Г.И. Щукина,

Л.С. Выготский, А.К. Дусавицкий, В.Н. Мясищева, Н.Г. Морозова, А.И. Сорокина, Э.А. Баранова, Ю.Н. Кулюткин; психологов: А.Н. Леонтьев, М.Ф. Беляев, Л.И. Божович и др. Возрастные особенности младших подростков подробно исследованы Л.И. Божович и Л.В. Благонадежиной, Д.А. Леонтьевым, И.Ф. Харламовым, Д.Б. Элькониным и др.

Вместе с тем необходимо признать, подростки изменились, сегодня это цифровое поколение. Информацию в основном они черпают из сети Интернет, играют в онлайн-игры, общаться предпочитают в соцсетях или при помощи мессенджеров. Требуется новые подходы для стимулирования их познавательного интереса.

В условиях динамично меняющегося мира, доступности (избыточности) информации каждому ребенку в школьные годы важно научиться *обучаться*: ставить цели своего личного образования, выстраивать индивидуальный образовательный маршрут, *выбирать* (привлекать) необходимые образовательные ресурсы, учитывая возможности не только школы, анализировать достигнутые результаты. Набирает популярность идея открытого образования. Несмотря на это, школьное образование, по сути, остается закрытым, так как не предоставляется возможность ученикам стать субъектами собственного образования: выбрать преподавателя, место и способ проведения урока, привлечь для освоения учебного материала ресурсы среды, не запланированные учителем.

Реализации субъектной позиции, разработке и реализации индивидуального образовательного маршрута может способствовать относительно новая фигура в отечественном образовании – тьютор, чей функционал вместе с тем осмыслен и зафиксирован в профессиональном стандарте. Тьюторское действие исследовано в работах Т.М. Ковалевой, П.Г. Щедровицкого, Б.Д. Элькониной, Н.В. Рыбалкиной, Г.М. Беспаловой.

Несмотря на разнообразие исследований, стимулирование познавательного интереса посредством тьюторского действия с применением медиаресурсов не стало предметом педагогического исследования.

Проведенный теоретический анализ позволил выявить противоречия:

- подростковый возраст благоприятен для развития (углубления) познавательного интереса как стимула саморазвития личности, но в педагогической *практике* познавательный интерес рассматривают часто лишь как внешний стимул, инструмент учителя, позволяющий ему сделать учебный процесс привлекательным;

- несмотря на внимание ученых к проблеме стимулирования познавательного интереса подростков, отсутствует научное обоснование возможности использования с данной целью тьюторского действия с применением медиаресурсов;

- постепенно нарастающая «взрослость» подростка делает неприемлемыми для него как старые формы и методы обучения, так и приемы стимулирования интереса к предмету, но в образовательной среде учителя нацелены на реализацию учебной программы, зачастую не владеют методиками, адекватными вызовам времени, оставляя в стороне интересные факты и детали своего предмета.



Совокупность данных проблем определила *цель исследования*: разработать, теоретически обосновать и экспериментально проверить модель тьюторского действия, направленного на стимулирование познавательного интереса младших подростков с применением медиаресурсов.

В качестве *объекта исследования* выбран процесс педагогического стимулирования познавательного интереса младших подростков, а именно, мы исследовали тьюторское действие, направленное на стимулирование познавательного интереса младших подростков с применением медиаресурсов

В качестве *гипотезы исследования* рассмотрено следующее предположение: стимулирование познавательного интереса младших подростков будет успешно, если:

- будет происходить с опорой на принцип индивидуализации;
- в качестве основного способа стимулирования будет использована адаптированная к данной педагогической задаче модель тьюторского действия, которая будет учитывать особенности современных школьников, и при этом будут использованы возможности медиаресурсов.

Исследование проводилось в период с 2017 по 2019 г. и включало следующие *этапы*:

– *Первый этап* (2017–2018 гг.) – констатирующий – включал изучение научных источников по исследуемой проблеме; анализ психолого-педагогической, методической литературы по проблеме исследования; формулировалась рабочая гипотеза; проводилась первичная психолого-педагогическая диагностика.

– *Второй этап* (2018–2019 гг.) – формирующий – экспериментально проверялась модель тьюторского действия, направленного на стимулирование познавательного интереса младших подростков с применением медиаресурсов; осуществлялся анализ и описание полученных результатов исследования.

– *Третий этап* (2019 г.) – апробационно-аналитический – разработанная модель была представлена профессиональному сообществу (тьюторы, студенты магистратуры и бакалавриата) для распространения имеющегося опыта в других образовательных организациях; были проанализированы и оформлены результаты исследования.

В исследовании экспериментальной базой выступили МАОУ «Гимназия № 5» и МАОУ СОШ № 118 г. Перми. В исследовании приняли участие 59 учащихся двух 5-х классов и 14 учителей-предметников и классных руководителей, работающих в данных классах. На формирующем этапе исследования в экспериментальную группу вошли 7 человек (ученики 5 «В» класса), в контрольную группу – 8 человек (ученики 5 «А» класса) МАОУ «Гимназия № 5» г. Перми.

«Познавательный интерес», как отмечала Г.И. Щукина, это глубоко личностное образование, не сводимое к отдельным свойствам и проявлениям. Его психологическую природу составляет нерасторжимый комплекс жизненно важных для личности процессов [12]. Г.И. Щукина выделяла компоненты и показатели познавательного интереса, опираясь на психологическую структуру личности (табл. 1).

Таблица 1

Компоненты познавательного интереса (Г.И. Щукина)

Компоненты	Характеристика компонентов
Эмоциональный	Характеризуется положительным отношением к деятельности, к процессу деятельности и наиболее ярко проявляется во время взаимодействия с другим человеком
Интеллектуальный	Выражается в направленности на познание объекта, стремлении постичь его сущность; проявляется активным поиском, исследовательским подходом, готовностью к решению задач
Волевой	Проявляется в сосредоточенности на данном объекте, применении усилий для достижения поставленной цели и отражается в устойчивости интереса

В случае достижения единства всех компонентов познавательного интереса познавательная деятельность становится стабильной, результативной.

Важно, что познавательный интерес возникает у обучающихся, когда обучение соответствует процессу познания [4]. Важно, чтобы в процессе обучения были реализованы роли, значимость которых была обоснована сторонниками системы развивающего обучения: ученик – учащийся, исследователь, а учитель – помощник, сопровождающий, наставник, обеспечивающий поддержку ученику – субъекту познавательной деятельности.

Поддержка, благодаря которой осуществляется воздействие на активность человека, характеризуется понятием *стимулирование*. Педагогическое стимулирование (от слова «стимул» – побудительная причина) – побуждение к действию, заинтересованность в совершении чего-нибудь.

Медиаобразование в современном мире рассматривается как процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники [10].

Для того чтобы стимулировать познавательный интерес младших подростков посредством тьюторского действия с применением медиаресурсов, была построена модель данного процесса (рисунок).

Модель реализуется с опорой на ряд принципов; первый из них – принцип открытости образования. Открытость образования – это прежде всего такой взгляд и такой тип рассуждения, при котором не только традиционные и специально организованные институты (детский сад, школа, вуз и т.п.) могут нести на себе образовательные функции и отвечать за конкретные образовательные результаты, но и любой элемент социальной и культурной среды, если его использовать соответствующим для этого образом [1, 7].

В ситуации открытости младший подросток сам реализует познавательный интерес, выбирает желаемое из многообразия всего, что для него на данный момент существует.



Ведущий принцип тьюторского действия был учтен и при построении нашей тьюторской модели, это принцип индивидуализации. Суть его в том, что каждый ученик проходит собственный путь к освоению того знания, которое именно для него сейчас является наиболее важным [2]. Данный принцип нацелен на индивидуализацию в области познания, с учетом интереса.

Тьюторская модель стимулирования познавательного интереса младших подростков выявляет и фиксирует полноту тьюторского действия и включает этапы, которые соответствуют основному содержанию деятельности тьютора: диагностико-мотивационный; проектировочный; реализационный; аналитический (см. рисунок).

На *диагностико-мотивационном* этапе младший подросток представляет тьютору свой познавательный интерес, рассказывая о себе, об истории возникновения познавательной потребности.

Тьютор фиксирует первичный образовательный запрос ученика, его интересы, склонности, показывает значимость данного интереса и перспективы совместной работы в этом направлении, выясняет планы учащегося и образ желаемого будущего.

На этом этапе важно создать благоприятную атмосферу, психологически расположить к себе младших подростков. Работа тьютора на начальной ступени направлена на развитие и стимулирование у школьника мотивации к дальнейшей образовательной деятельности.

На данном этапе тьютор обращается к медиаресурсам, показывая мотивационное кино, с дальнейшим обсуждением с младшими подростками. Таким образом, роль медиаресурсов на этом этапе – помочь донести до младших подростков важность познавательной деятельности.

Также младшие подростки обращаются к медиаресурсам, когда тьютор дает задание найти фильм, связанный с их познавательной деятельностью. Здесь роль медиаресурсов – стимулирование поиска и развитие критического мышления, поскольку среди многообразия необходимо найти нужный фильм. Когда тьютор задает вопрос: «Какие ресурсы, наиболее близки и приемлемы в реализации познавательного интереса?» – младшие подростки утверждают, что уже пользовались медиаресурсами, например, смотрели видеоролики на You Tube.

На *проектировочном* этапе происходит сбор информации относительно зафиксированного познавательного интереса. Тьютор помогает младшим подросткам составить план мероприятий по реализации познавательного интереса.

Тьютор, обращаясь к медиаресурсам, предлагает младшим подросткам на выбор обучающие видео, фильмы, сайты, онлайн-журналы, онлайн-книги, а младшие подростки, делают выбор в пользу того или иного медиаресурса, зная его или желая освоить новый.

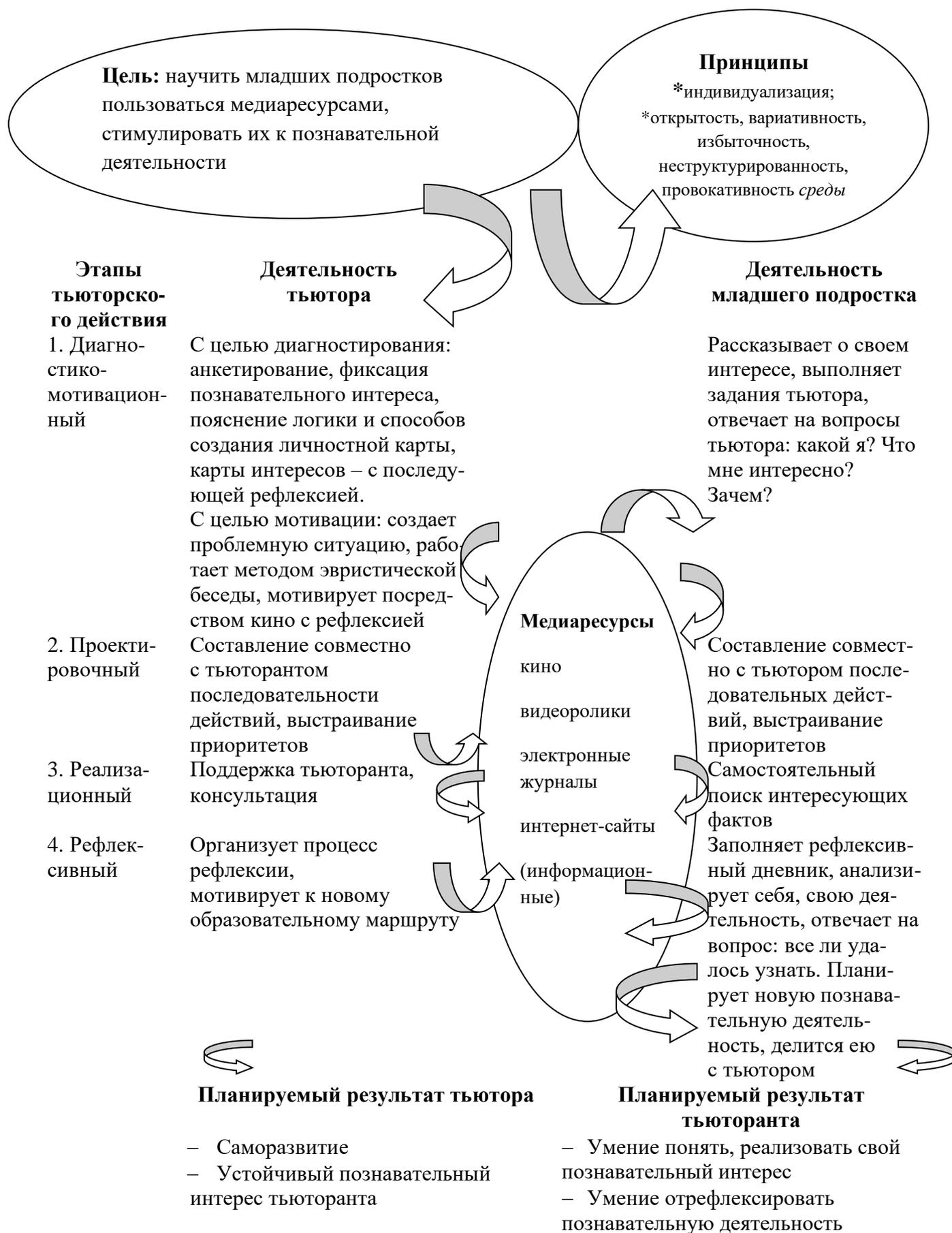


Рис. Модель тьюторского действия, направленного на стимулирование познавательного интереса младших подростков средствами медиаресурсов



На *реализационном* этапе младшие подростки осуществляют самостоятельный поиск, затем представляют полученные ими результаты этого поиска. Этот этап самостоятельных действий, но регулярно проходят встречи ученика с тьютором консультационного, поддерживающего, корректирующего характера по оказанию помощи в преодолении проблем самообразования.

На этом этапе роль медиаресурсов информационно-обучающая, направлена на получение младшим подростком новых знаний и умений, удовлетворение познавательного интереса. Младшие подростки на реализационном этапе постоянно обращаются к медиаресурсам. Тьютор же обращается к медиаресурсам в ходе консультации или при необходимости корректировки действий тьюторанта.

На *рефлексивном* этапе организуются тьюторская консультация по итогам всего процесса работы и презентация, на которой представлены результаты работы учащихся. Этот этап направлен на рефлексию младшими подростками пройденного ими пути, достигнутых на данном этапе результатов, а также на определение перспективы поиска по той же или новой теме.

Рефлексивный этап объединяет тьютора и младших подростков в совместном обращении к медиаресурсам, например, можно посмотреть отрывок фильма или видео для рефлексии, либо необходимо посетить какой-либо сайт с целью определения перспективы, ориентирования на будущий образовательный запрос.

Таким образом, результатом нашей тьюторской модели должно стать: умение младших подростков понять и реализовать свой познавательный интерес, работать с медиаресурсами, рефлексировать познавательную деятельность и в целом – устойчивый познавательный интерес.

Для реализации данной тьюторской модели необходимо использовать следующие *методы, приемы, технологии* стимулирования познавательного интереса.

– Проблемная ситуация – состояние умственного затруднения, вызванного объективной недостаточностью ранее усвоенных учащимися знаний и способов умственной или практической деятельности для решения возникшей познавательной задачи (И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин и др.).

Педагогический словарь (Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров) дает следующее определение: «проблемная ситуация» – психологическая модель условий порождения мышления на основе ситуативно возникающей познавательной потребности, форма связи субъекта с объектом познания [3]. Объективация неизвестного в проблемной ситуации осуществляется в форме вопроса, заданного самому себе и являющегося начальным звеном мыслительного взаимодействия субъекта с объектом. В ходе такого взаимодействия происходит поиск ответа на вопрос о новом знании относительно предмета, способа или условия действия и продуктивное развитие самого субъекта. Поэтому проблемная ситуация считается одним из активаторов развития познавательных навыков учащихся.

– Эвристическая беседа – вопросно-ответная форма организации обучения, когда учитель вместо сообщения ученикам готовых знаний заставляет их прийти к новым понятиям и выводам.

Эвристическая беседа – это взаимосвязанная серия вопросов, большая или меньшая часть которых является небольшими проблемами, в совокупности ведущих к решению поставленной учителем проблемы, отмечал И.Я. Лернер. Характерной особенностью такой беседы является выдвижение проблемы, которая требует решения. Заметим, что тьютор работает вопросом, следовательно, эвристическая беседа является сквозным элементом на протяжении всего тьюторского действия.

– Картирование – вид моделирования, основанного на принципе подобия, может выступать как частный метод познания в геонауках, так и общенаучный метод, используемый в различных сферах научной и технической деятельности даже вне пространственно-территориального контекста. Поэтому его объектом может стать любая абстрактная или реальная сущность, явления в их статическом или динамическом отображении.

Карта как пространственная модель является упрощенной и идеальной и выполняет сразу целый комплекс функций по отношению к отражаемому на ней объекту: структурирующую, когнитивную (информационно-познавательную), обобщающую (концентрирующую), визуализирующую, навигационную.

– Метод проекции как способ обучения самопознанию и пониманию других людей.

Проекция (лат. *projectio* – «бросание вперед») – психологический процесс и механизм психологической защиты, в результате которого внутреннее ошибочно воспринимается как приходящее извне. Человек приписывает кому-то или чему-то собственные мысли, чувства, мотивы, черты характера и пр., полагая, что он воспринял что-то приходящее извне, а не изнутри самого себя. Например, человек, время от времени испытывающий вспышки жестокости, видит и в других людях жестокость; лжец думает, что все его вокруг обманывают. Это происходит оттого, что человек не приемлет в себе этих качеств, не может реально оценить себя как бы со стороны, однако этот постоянный конфликт с самим собой приводит к тому, что он бессознательно прибегает к проекции, которая выполняет роль психологической защиты.

Позитивной проекцией является сопереживание, которое может повысить степень взаимопонимания между людьми, – эмпатия. В ее основе лежит все тот же механизм проекции, когда человек, сопереживая другому, проектирует на себя его чувства. В результате он способен лучше понимать состояние этого «другого».

– Тьюториал – форма активного группового обучения, направленного на развитие мыслительных, коммуникативных и рефлексивных способностей студентов и школьников. Это открытое учебное занятие с применением методов интерактивного и интенсивного обучения, направленное на приобретение опыта использования модельных и нестандартных ситуаций в построении индивидуальных образовательных программ [7].



Тьюториалы способствуют овладению школьниками навыками индивидуальной и групповой рефлексии; выработке критериев оценки результатов эффективности групповой работы в целом.

– Ранжирование – метод, который, в нашем случае, рассчитан на выявление индивидуального мнения каждого учащегося [5]. Ранжирование можно использовать не только применительно к личности, но и для выяснения ценностных ориентаций, расставления приоритетов, что позволяет наиболее точно определить истинный мотив к познанию у учащихся.

– Ведение рефлексивного дневника для организации осмысления тьютором своей образовательной деятельности через фиксацию этапов, результатов, способов анализа и планирования образовательной деятельности.

С помощью рефлексии достигается соотнесение своего сознания, ценностей, мнений с ценностями, мнениями, отношениями других людей, группы, общества, наконец, с общечеловеческими. Рефлексивный дневник как специфическое средство при организации тьюторского действия позволяет отрефлексировать – «пережить», «пропустить через свой внутренний мир», «оценить» – познавательную деятельность младших подростков.

Отличительной особенностью в разработанной модели (см. рисунок) является применение медиаресурсов.

В данном исследовании мы акцентируем внимание на таких медиаресурсах, как кино, видеоролики, электронные журналы.

– Кино – способствует развитию фрагментарного восприятия фильма по сюжетной канве с выделением героических характеров, важных особенностей, с дальнейшим осознанием. Также посредством кино формируются оценочные критерии, выделение в структуре кинопроизведения отдельных композиционных элементов, установление связей между ними.

– Видеоролики – тренируют память и дают много полезной и интересной информации, обеспечивают процесс познания.

– Электронные книги, журналы – позволяют отбирать и использовать интересующую информацию.

– Интернет-источники – обеспечивают обмен ресурсами [6]. В нашей работе имеет место использование информационных сайтов Интернета с целью познания, научения, узнавания.

Обращение к медиаресурсам – объективная необходимость в работе с младшими подростками, поскольку их можно отнести к «интернет-поколению», обладающему неограниченными возможностями получения и переработки информации [11].

Ввиду того, что усвоение знаний, связанных с большим объемом информации посредством Интернета, кино, более эффективно и интересно для подростка, чем изучение скучных страниц учебника, мы высказали и в дальнейшем проверили предположение, что применение медиаресурсов станет способом стимулирования познавательного интереса младших подростков.

Для осмысления имеющихся условий для осуществления подростком собственной познавательной деятельности в общеобразовательной школе было

проведено анкетирование среди учеников 5 «А» и 5 «В» классов МАОУ «Гимназия № 5» г. Перми (30 и 29 учащихся соответственно), разработанное исходя из выбранного нами определения понятия «познавательный интерес».

По результатам анкетирования было выявлено, что в целом ученики без интереса и желания посещают школу, 84 % опрошенных учеников не нравится учиться. В связи с небольшим количеством предложенных школой кружков и секций 100 % учеников не смогли выбрать, где им реализовать свой познавательный интерес. На вопрос о том, пытаются ли учителя узнать интерес по их предмету, ученики на 100 % ответили, что нет.

Преимущество выбрать научно-исследовательскую работу высказало 27 % учеников. По мнению 66 % учеников, нет возможности написать исследовательскую работу по своему интересу. Ученики привели пример, что по такому предмету, как технология, нельзя выбрать тему по интересу, нужно строго следовать школьной программе. В свою очередь 7 % учеников высказались, что иногда им дается возможность проявить свой научный интерес.

При составлении дополнительных курсов 60 % учеников констатировали, что их интерес не учитывается. Сорок процентов пятиклассников считают, что интерес учитывается лишь при подготовке к выпускной проверочной работе, где заинтересованными являются больше учителя и родители. Тем ни менее при выборе дополнительных курсов большая часть учеников (87 %) высказалась, что право выбора остается за ними, лишь 13 % учеников подметили, что им не всегда разрешается выбирать.

Тринадцать процентов учеников высказались, что открытые мероприятия в школе проводятся, но они не всегда связаны с новым опытом, 20 % учеников считают, что в школе иногда проходят открытые мероприятия для других людей, а оставшиеся 67 %, что нет. О посещении встреч с приглашенными гостями 27 % учащихся высказались, что такие мероприятия происходят лишь иногда, раз в год; 73 % учащихся высказались, что таких мероприятий в школе нет, но инициативные родители по возможности организуют данные мероприятия вне школы (100 %).

Последний вопрос анкеты предлагал обозначить наиболее актуальные для учащегося возможности, которыми хотелось бы пользоваться (выбирать) в школе; ответы можно ранжировать следующим образом: *выбор* учебных тем – 7 %, форм работы на уроке – 27 %, педагога – 33 %, дополнительных занятий, с учетом вашего интереса, – 60 %, предметов – 73 %.

Для выявления ресурсов, используемых в познавательной деятельности учеников в общеобразовательной школе, были выбраны МАОУ «Гимназия № 5» г. Перми и МАОУ «СОШ № 118» г. Перми, где было проведено анкетирование среди учителей-предметников, разработанное исходя из выбранного нами определения стимулирования познавательного интереса. Были опрошены 14 учителей.

Ситуация выявлена неоднозначная. С одной стороны, 100 % опрошенных учителей считают важным наличие у школьников интереса к своему предмету, 93 % учителей отмечают свою педагогическую цель – научить своему предмету



и 7 % считают немаловажным успеваемость класса в целом. Также 43 % учителей подмечают, что дополнительную информацию по своему предмету должны давать учителя.

С другой стороны, было выявлено, что интерес учеников к предметам не берется во внимание, 100 % опрошенных учителей не учитывают интерес учащихся, обосновывая это тем, что придерживаются школьной программы при подготовке к своему предмету. В этой же связи 93 % учителей не считают нужным спрашивать у учеников, что бы они хотели узнать по их предмету.

По результатам анкетирования 79 % опрошенных утверждают, что уроки проводятся исключительно в стенах школы. К 93 % учителей ученики не обращаются за дополнительной информацией по предмету; 57 % учителей склонны считать, что ученик сам должен добывать интересующую его информацию. Немалая часть учителей (64 %) считает, что повышать интерес к предмету должны родители, так как они лучше знают своего ребенка и могут на него повлиять, но все же 36 % учителей считают это своей задачей.

Таким образом, чаще всего учитель не интересуется тем, что интересно ученику в его предмете, не расширяет образовательную среду, ограничиваясь рамками школы, тем самым не считает нужным стимулировать познавательный интерес учеников, отводя эту роль ученику. Медиаресурсы в учебном процессе не используются, лишь 7 % опрошенных высказались, что бывает, когда используют на уроке кино. Обращение к медиаресурсам со стороны учителей носит лишь рекомендательный характер и лишь у 14 % опрошенных.

Для организации опытно-экспериментальной работы, нацеленной на стимулирование познавательного интереса младших подростков посредством тьюторского действия, была использована методика исследования познавательного интереса, предложенная Е.А. Кувалдиной. Вопросы методики адекватны компонентам структуры познавательного интереса, предложенной Г.И. Шукиной. Предложенные варианты ответов на вопросы позволяют оценить уровень сформированности познавательного интереса учащихся (низкий, средний, высокий).

Низкий уровень характеризуется равнодушием к учению, ученики не задают вопросов, их интеллект не тревожат нерешенные вопросы, во время звонка эти учащиеся сразу перестают слушать, оставляют неоконченным начатое задание, закрывают книги и первыми выбегают на перемену.

Средний уровень характеризуется интересом к новым фактам, к занимательным явлениям, но такой интерес может быстро исчезнуть, он требует постоянного подкрепления извне, наслоения новых и новых исключительных впечатлений. В структуре личности он не оставляет особого следа, так как интерес ее все время побуждается внешними средствами, сам ученик остается к познанию нейтральным.

Высокий уровень характеризуется проявлением интереса к познанию. Учащиеся активно ищут знания, извлекают их из различных источников, стремятся по собственному побуждению участвовать в деятельности. Познавательный интерес достаточно устойчив, внутренняя мотивация преобладает.

Единство трех компонентов познавательного интереса и их достаточная развитость как раз и является показателем высокого уровня развития познавательного интереса младшего подростка.

Классными руководителями МАОУ «Гимназия № 5» было проведено наблюдение за учениками, в результате которого были выделены группы школьников, у которых не сформирована познавательная мотивация – это 8 учащихся 5 «А» класса и 7 учащихся 5 «В» класса. В качестве экспериментальной была взята более слабая группа – ученики 5 «В» класса. Контрольная группа – ученики 5 «А» класса.

Была проведена диагностика выявления уровня познавательного интереса экспериментальной и контрольной групп по методике Е.А. Кувалдиной. Была предложена анкета, состоящая из 7 вопросов. В анкете за основу берется интересный младшему подростку учебный предмет; при помощи вопросов на примере данного предмета конкретизируется, как в школьной и внешкольной среде происходит процесс познания. Результаты, полученные на начальном этапе в экспериментальной и контрольной группах, представлены в табл. 2.

В дальнейшем нами была экспериментально проверена модель тьюторского действия, направленного на стимулирование младших подростков.

На *диагностико-мотивационном этапе* тьютор проводил упражнение «Поиск интересов: в чем я хочу добиться успеха?». В результате рефлексии стало понятно, что у всех участников имеет место интерес к компьютеру, компьютерным играм и всему тому, что связано с компьютером.

С целью стимулирования мотивации к познавательной деятельности тьютор предложил посмотреть фильм «Хакеры». Анализируя фильм-мотиватор, младшие подростки осознали важность учения, поняли, что им важно заниматься самообразованием. Анализируя среду в ходе беседы, тьюторант и тьютор выявили, что младшим подросткам ближе по духу просмотр обучающих видеороликов, интересно находить информацию в Интернете, а это не что иное, как медиаресурсы.

На *проектировочном этапе* младшие подростки и тьютор анализировали выбранные ресурсы и обговаривали сроки их освоения. Составили индивидуальный образовательный маршрут, который осуществлялся младшими подростками на *реализационном этапе*.

Тьютор создал и предложил тьюторантам авторский вариант рефлексивного дневника с заданиями для младшего подростка.

На *рефлексивном этапе* младшие подростки в форме беседы делились мнениями по поводу пройденного образовательного маршрута: что узнали, чему научились, какие навыки и технологии приобрели.

Анализируя проделанную в ходе исследования работу, хочется отметить, что младшие подростки хорошо поработали над собой и на себя.

Участник экспериментальной группы Ваня после первого задания (это был просмотр обучающего видеоролика «Программирование для начинающих») долго не мог перейти к следующему этапу разработанной им вместе с тьютором индивидуальной образовательной программы. Тогда тьютор совместно с Ваней провел рефлекссию по итогам выполненного задания,



и младший подросток стал двигаться дальше: смотрел ряд видеороликов «Уроки программирования для начинающих», начал применять новые технологии программирования.

Другой участник экспериментальной группы, Влад, в одном из заданий совместил два медиаресурса. Как выяснилось на рефлексивном этапе, у него была проблема с компьютером, вернее, с правой системой Windows. Он выполнял задание, выбрав задание найти познавательную информацию в онлайн-журнале «Мой друг компьютер», нашел полезную для себя статью «Как самостоятельно переустановить Windows». Дополнительно он нашел еще видео на You Tube по этой проблеме. Анализ проделанной работы отражен в рефлексивном дневнике.

Участник экспериментальной группы Дима проходил обучение программированию через видеоролики на You Tube. Для начала он посмотрел основы программирования, учился писать на языке Python, составил игру «Лотерея», далее смотрел ряд видеороликов «Программирование на языке Python». По итогам очередного пройденного видеоролика тьютор, проводя рефлексию, задал вопросы: что ты понял? Какие предметы важны в программировании? Участник Дима осознал, что необходимо углубленное изучение информатики и знание математики.

Другие участники экспериментальной группы также планомерно двигались вперед, каждый по своей «лестнице» к цели.

На вопрос: смог ли ты добиться поставленной цели?, младшие подростки отвечали да. Также они отметили, что понимают, чтобы стать профессиональным программистом нужно все время двигаться вперед, самообразовываться и практиковаться, а у них это все впереди!

Проведение повторного диагностического среза с использованием методики Е.А. Кувалдиной показало результаты, представленные в табл. 2.

Проявление высокого уровня познавательного интереса в экспериментальной группе зафиксировано у 42,9 % участников исследования, у них познавательный интерес достаточно устойчив.

Заметно увеличилось количество учащихся, демонстрирующих средний уровень познавательного интереса, с 14,3 до 57,1 %. Полученные изменения свидетельствуют как о положительной динамике познавательного интереса у младших подростков благодаря реализации разработанной модели, так и о том, что познавательный интерес у данных детей необходимо поддерживать, чтобы не допустить его падения до низкого уровня.

Проявление низкого уровня познавательного интереса уменьшилось с 85,7 % учащихся до 0 %. Следовательно, можем утверждать, что младшими подростками благодаря проведенной работе возник и был отрефлексирован познавательный интерес, и появилось желание реализовать свой интерес.

Полученные в экспериментальной группе данные явились следствием проявления осознанного выбора младшими подростками учебного предмета.

На заключительном этапе участники экспериментальной группы важным/любимым учебным предметом указывали математику или информатику. Аргументировали интерес к предмету тем, что он пригодится им

в жизни для будущей профессии либо тем, что им нравится добиваться результата. На вопрос: как проявляете интерес?, младшие подростки отвечали, что изучают дополнительную литературу.

Таблица 2

Уровень развития познавательного интереса участников экспериментальной и контрольной групп на начальном и заключительном этапах

Уровень познавательного интереса	Кол-во, чел. / %	Экспериментальная группа 5 «В» (7 чел.)		Контрольная группа 5 «А» (8 чел.)	
		Начальный этап	Заключительный этап	Начальный этап	Заключительный этап
Высокий	чел.	0	3	0	0
	%	–	42,9	–	–
Средний	чел	1	4	2	2
	%	14,3	57,1	25	25
Низкий	чел	6	0	6	6
	%	85,7	–	75	75

В контрольной группе работа с тьютором не была организована.

Повторное анкетирование показало, что результаты не изменились (см. табл. 2), по итогам входной диагностики и на заключительном этапе исследования были зафиксированы аналогичные результаты: высокий уровень познавательного интереса не зафиксирован – 0 % участвующих, средний уровень познавательного интереса характерен для 25 % учеников, низкий уровень – для 75 %.

Дополнительным инструментом для диагностирования результатов опытно-экспериментальной работы стало интервьюирование.

Интервьюирование еще раз подтвердило, что младшие подростки пересмотрели свои взгляды на процесс и способы познавательной деятельности. Сто процентов тьюторантов высказались, что предпочитают процесс узнавания осуществлять самостоятельно, до 85 % стали использовать кино, видеоролики в своем образовании, 100 % считают медиаресурс лучшим ресурсом в познавательной деятельности и самообразовании. Младшие подростки отмечают, что и не знали, как можно использовать возможности медиаресурсов, что есть такой специалист, как тьютор, к которому можно обратиться за помощью и узнать много нового о себе и понять, что познавательный интерес можно реализовать с работой «на себя».

На завершающем этапе опытно-экспериментальной работы учителям было предложено оценить в баллах заинтересованность в учебной деятельности участников экспериментальной группы (табл. 3).

По результатам экспертной оценки учителей литературы и географии очень высокий уровень познавательного интереса на уроках проявляется у 3 человек из 7 и высокий уровень – у 4 человек из 7. Учителя истории и биологии отмечают высокий уровень познавательного интереса у большинства подростков. Очень высокий уровень познавательного интереса на уроке отмечает учитель информатики, у 6 человек из 7



Таблица 3

Результаты наблюдений учителей за уровнем познавательного интереса младших подростков в экспериментальной группе

Уровень* познавательного интереса на уроке	Учитель по предмету				
	Литература	География	История	Биология	Информатика
0	0 чел.	0 чел.	0 чел.	0 чел.	0 чел.
1	0 чел.	0 чел.	1 чел.	1 чел.	0 чел.
2	4 чел.	4 чел.	6 чел.	5 чел.	1 чел.
3	3 чел.	3 чел.	0 чел.	1 чел.	6 чел.

Примечание: *Значение показателя уровня познавательного интереса на уроке в баллах: 0 – низкий; 1 – средний; 2 – высокий; 3 – очень высокий.

Для большей наглядности полученные результаты были переведены в баллы на основе общематематического метода нормировки, где каждому ученику с низким уровнем познавательного интереса присваивается 0 баллов, ученику со средним уровнем – 1 балл, а ученику с высоким уровнем познавательного интереса – 2 балла. Таким образом, проведя математические преобразования, мы наблюдаем стремительный рост в экспериментальной группе после проведения опытно-экспериментальной работы (табл. 4).

Таблица 4

Результаты нормирования показателей уровня познавательного интереса в экспериментальной и контрольной группах

Уровень познавательного интереса	Кол-во, чел.	Экспериментальная группа 5 «В» (7 чел.)		Контрольная группа 5 «А» (8 чел.)	
		Начальный этап	Заключительный этап	Начальный этап	Заключительный этап
2	чел.	0	3	0	0
1	чел.	1	4	2	2
0	чел.	6	0	6	6
Итого в баллах*		1 балл	10 баллов	2 балла	2 балла

Примечание: *Значение показателя уровня познавательного интереса в баллах: 0 – низкий; 1 – средний; 2 – высокий.

На начальном этапе мы получили 1 балл в экспериментальной группе. При повторном диагностировании результативность составила 10 баллов из возможных 14: значительное повышение уровня познавательного интереса (в баллах) по сравнению с начальным этапом.

Анализируя показатели познавательного интереса в контрольной группе с использованием общематематического метода нормировки (см. табл. 4), мы отмечаем, что на начальном этапе полученные показатели в данной группе немного выше и составляют 2 балла, но ввиду отсутствия тьюторского действия показатели в контрольной группе остались неизменными на заключительном этапе и составили также 2 балла.

Опытно-экспериментальная работа позволила существенно повысить уровень познавательного интереса учащихся экспериментальной группы.

Таким образом, тьюторское действие с использованием медиаресурсов послужило стимулом в формировании устойчивого познавательного интереса и обеспечило выход младших подростков на уровень самообразования и саморазвития.

Список литературы

1. *Волошина Е.А.* Исторические и теоретические основы тьюторства // Основы тьюторского сопровождения в общем образовании. – М.: Пед. ун-т «Первое сентября», 2010. – С. 4–14.
2. *Ковалева Т.М., Колосова Е.Б.* Путеводитель по тьюторскому сопровождению: учеб.-метод. пособие. – М.: МПГУ, 2016. – 28 с.
3. *Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.* Педагогический словарь [Электронный ресурс]. – URL: <http://slovo.yaхu.ru>87/html> (дата обращения: 26.04.2019).
4. *Кучина К.В.* Педагогические условия активизации познавательного интереса подростков при обучении // Грани познания: электрон. науч.-образоват. журн. ВГПУ. – 2009. – № 4 (5) (ноябрь). – С. 43–46.
5. *Кушнер Ю.З.* Методология и методы педагогического исследования: учеб.-метод. пособие. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2001. – 66 с.
6. *Пивоварова Е.Ф., Ермолович Е.В.* Социальные сети как средство эффективной коммуникации в реализации тьюторской поддержки студентов вуза // Концепт: науч.-метод. электрон. журн. – 2016. – Т. 11. – С. 1021–1025.
7. Профессия «тьютор» / Т.М. Ковалева, Е.И. Кобыща, С.Ю. Попова (Смолик) и др. – М.; Тверь: СФК-офис, 2012. – 246 с.
8. *Хелус З.* Понимаете ли вы ученика?: кн. для учителя: пер. с чеш. – М.: Просвещение, 1987. – 159 с.
9. *Шаповаленко И.В.* Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.
10. *Шариков А.В.* О необходимости реконцептуализации медиаобразования // Медиаобразование как фактор оптимизации Российского медиапространства: коллектив. моногр. / РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова. – М., 2014. – С. 8–27.
11. *Шахмартова О.М.* Подросток и компьютер // Известия ПНПУ им. В.Г. Белинского. – 2012. – № 28. – С. 1339–1347.
12. *Щукина Г.И.* Проблема познавательного интереса в психологии. – М.: Просвещение, 2006. – 382 с.



УДК 371.213.3

DOI: 10.24411/2308-7218-2019-10232

Косолапова Лариса Александровна

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики
Пермского государственного национального исследовательского университета,
профессор кафедры педагогики и психологии Пермского гуманитарно-
педагогического университета

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский
университет», Пермь, Россия
614068, г. Пермь, ул. Генкеля, д. 8, (342) 239-64-66
e-mail: la_kosolapova@list.ru*

Пигарева Наталья Геннадьевна

учитель начальных классов

*МАОУ «СОШ № 135», Пермь, Россия
614051, г. Пермь, ул. Старцева, д. 9, (342) 266-23-60
e-mail: Pigareva.natalja@yandex.ru*

Шемелина Александра Николаевна

учитель биологии и географии МБОУ «Березовская СОШ»,
учитель 1 квалификационной категории,
магистрант кафедры педагогики и психологии

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, (950) 461-00-73, e-mail: sandra-good@yandex.ru*

**ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ
ПЕДАГОГОВ С ТЬЮТОРСКИМИ КОМПЕТЕНЦИЯМИ**

Larisa A. Kosolapova

PhD, Professor, Head of the Department of Pedagogy of the Perm State National
Research University,
Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of the Perm Humanitarian-
Pedagogical University

*Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Perm State
National Research University»
8, Genkel, Perm, Russia, 614068, e-mail: la_kosolapova@list.ru*

Natalia G. Pigareva
Teacher of Initial Classes

School № 135
9, Startseva, 614051, Perm, Russia, e-mail: Pigareva.natalja@yandex.ru

Alexandra N. Shemelina
Teacher of Biology and Geography Municipal Budget Educational Institution
«Berezovskaya Secondary School», Teacher of the 1st Qualification Category,
Master Student of the Department of Pedagogy and Psychology

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: sandra-good@yandex.ru

ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL CONDITIONS OF SUPPORT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT TEACHERS WITH TUTOR COMPETENCIES

Аннотация. Обосновывается необходимость накопления педагогом опыта включения в процесс тьюторского сопровождения в роли тьюторанта с целью формирования у него тьюторских компетенций; предлагается экспериментально проверенный комплекс организационно-методических условий сопровождения профессионального развития педагогов с тьюторскими компетенциями.

Ключевые слова: тьюторские компетенции, педагог с тьюторскими компетенциями, профессиональное развитие педагога, тьюторское сопровождение профессионального развития педагога, организационно-методические условия тьюторского сопровождения.

Abstract. The article substantiates the need for a teacher to accumulate experience of inclusion in the tutoring process as a tuturant in order to form tutorial competencies in him; An experimentally tested set of organizational and methodological conditions for supporting the professional development of teachers with tutorial competencies is proposed.

Key words: tutorial competencies, teacher with tutorial competencies, professional development of a teacher, tutorial support for professional development of a teacher, organizational and methodological conditions of tutor support.

Сегодня в обществе признана ценность осмысленного построения, человеком своего образования, включая общее и профессиональное. Процесс саморазвития связан с индивидуализацией личности, которая сознательно организует собственную жизнь, а значит, и собственное развитие. Это требует организованного сопровождения и образовательной среды, стимулирующей личностное и профессиональное саморазвитие педагогов.



Одним из важнейших условий обновления школы и образовательного процесса является тьюторское сопровождение [4, 5]. Сопровождение – один из педагогических процессов наряду с обучением и воспитанием, ключевой в профессиональной деятельности тьютора. Однако тьютор в образовательной организации часто осуществляет свою деятельность без специального образования, не имея профессиональных навыков и опыта в сфере сопровождения.

Создание организационно-методических условий для сопровождения профессионального развития педагогов с тьюторскими компетенциями, сопровождение формирования образовательных и профессиональных компетенций педагога, способствующее формированию опыта включения в данный педагогический процесс *в роли сопровождаемого* – выход из сложившейся ситуации.

В логике сопровождения педагог совершает определенные последовательные действия:

- предъявляет запрос, становясь заказчиком собственного образования;
- обозначает цели своего профессионального развития;
- ищет внутренние и внешние ресурсы для достижения цели;
- проектирует ИОП (индивидуальную образовательную программу);
- выбирает ИОМ (индивидуальный образовательный маршрут) своего развития;
- реализует и корректирует программу развития;
- проводит рефлексию своей работы.

Сопровождение деятельности педагога – это создание условий для осознания педагогом значимости данной проблемы, успешная реализация накопленных знаний, методических рекомендаций в своей работе и активное участие педагога в планировании, разработке и реализации инновационных проектов по своему профессиональному развитию.

Мы считаем, что полноценная реализация в общеобразовательной школе федеральных государственных образовательных стандартов возможна при наличии профессиональных тьюторов и/или педагогов с тьюторской компетентностью. Это в свою очередь требует целенаправленного и системного процесса сопровождения педагогов в профессиональном развитии.

Сущностной характеристикой сопровождения профессионального развития педагога становятся наличие или созданий в образовательной организации *организационно-методических условий*, способствующих реализации данного процесса.

Под *профессиональным развитием* понимается изменение психических функций и свойств человека, которые возникают при взаимодействии с профессией, в процессе профессионального обучения и профессиональной деятельности. Иными словами, под профессиональным развитием можно понимать развитие человека как субъекта профессиональной деятельности.

Сопровождение профессионального развития педагогов с тьюторскими компетенциями [1, 3] обусловлено *организационно-методическими условиями*, которые обеспечивают:

- возможность сочетания личностных интересов, устремлений и профессиональных запросов педагогов;
- возможности для личностного и профессионального развития;
- учет уровней профессионального развития педагога с тьюторскими компетенциями;
- организацию образовательной среды;
- сопровождение индивидуальной образовательной программы педагога в профессиональном развитии;
- рефлексию сопровождения.

Профессионального развития не может быть без обучения. Особый раздел дидактики – *андрагогика* – предполагает, что взрослый обучающийся несет ответственность за определение области своего обучения, выбор методов, планирование сроков, а также за оценку результатов. Он выступает в качестве основного инициатора и заказчика обучения, в то время как преподаватель или наставник играет роль координатора процесса – проектировщика, формирующего новые формы, методы и возможности обучения [2].

При организации обучения взрослых специалисты советуют учитывать следующие особенности:

- осознанное отношение к процессу обучения;
- потребность в самостоятельности, самореализации;
- потребность в осмысленности обучения (конкретное целеполагание);
- практическая направленность обучения (реализация теории на практике);
- наличие социального и профессионального опыта.

Таким образом, взрослый человек должен рассматриваться как ответственный тьюторант. Тем не менее определяющую долю ответственности за обучение и развитие несет все-таки тьютор. Это в обязательном порядке должен осознать взрослый тьюторант. Развитие профессиональных компетенций педагога предполагает изменение значимых его качеств в результате целенаправленной деятельности, которая обеспечивает повышение эффективности профессионального развития.

В профессиональном стандарте тьютора указано, что профессиональный стандарт – это многофункциональный нормативный документ, определяющий в рамках конкретного вида экономической деятельности (области профессиональной деятельности) требования к содержанию и условиям труда, квалификации и компетенциям работников по различным квалификационным уровням. В соответствии с единицами профессионального стандарта специалиста в области воспитания можно выделить компетенции тьютора (табл. 1).



Таблица 1

Компетенции тьютора

Компетенции тьютора	Единицы профессионального стандарта
Сопровождать формирование и реализацию индивидуальной образовательной программы	Обеспечивать формирование и развитие индивидуального образовательного запроса тьюторанта
	Проводить совместно с тьюторантом анализ ресурсов образовательной среды для реализации образовательного запроса
	Оказывать содействие тьюторанту в формировании и реализации индивидуальной образовательной программы
	Организовывать анализ и оценку тьюторантом процесса реализации индивидуальной образовательной программы
Организовывать образовательную среду для формирования и реализации индивидуальной образовательной программы	Обеспечивать рациональное использование (при возможности – расширение) ресурсов среды для реализации индивидуальной образовательной программы
	Сотрудничать с субъектами и заинтересованными сторонами для создания условий, способствующих реализации индивидуальной образовательной программы
Разрабатывать методическое обеспечение формирования и реализации индивидуальной образовательной программы	Разрабатывать и адаптировать методический инструментарий и дидактические средства
	Вести рабочую тьюторскую документацию

Базовые тьюторские компетенции соответствуют профессиональным компетенциям педагога *согласно современным представлениям* о деятельности учителя, следовательно, желательна их освоение каждым педагогом.

В качестве механизма профессионального развития педагогов выступает *технология тьюторского сопровождения*, предполагающая организацию целенаправленного взаимодействия тьюторов и педагогов с тьюторскими компетенциями на основе последовательной смены видов деятельности от проектирования дидактического комплекса дистанционного обучения по проблемам тьюторства до построения индивидуальных образовательных маршрутов.

Эффективное сопровождение возможно при создании максимально комфортных организационно-методических условий сопровождения. Анализ различных подходов к трактовке понятия «условия» в научной литературе позволил сформулировать обобщенное определение *организационно-методических условий как совокупности взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга компонентов, которые определяются как специально созданные факторы для эффективного профессионально-личностного развития педагогов в условиях общеобразовательной организации*. Согласно такому подходу к понятию организационно-методических условий каждый компонент не заключен в строгие рамки «своего поля», а прямо или опосредованно взаимосвязан с другими, дополняет и расширяет их границы.

Таблица 2

Организационно-методические условия сопровождения

№ п/п	Организационно-методические условия	Содержание
1	Информационные	<ul style="list-style-type: none"> – Доступ к сайту и информации МТА – Доступ к библиотечным изданиям – Доступ к разработкам элективных практик в сети Интернет – Учебно-методические пособия, научные журналы – Доступ к печатным и электронным изданиям
2	Нормативно-правовые	<ul style="list-style-type: none"> – Профессиональный стандарт тьютора – Права и обязанности тьютора – Положения в учебном заведении и тьюторской деятельности
3	Научно-методические	<ul style="list-style-type: none"> – Наличие разнообразных методов, форм, средств сопровождения – Подготовка / участие / проведение научно-методических семинаров, мастер-классов, конференций – Написание и публикация научных статей – Сотрудничество с тьюторами – Сотрудничество с МТА – Онлайн-консультации, вебинары

Организационно-методические условия (табл. 2) направлены на организацию и проведение системы различных методических мероприятий по повышению профессионального развития педагогов с тьюторскими компетенциями.

Для эффективного сопровождения необходимо подобрать определенные методы, формы и средства. Они должны быть связаны между собой, применяться в системе, соотноситься с индивидуальной образовательной программой педагога.

Сопровождение педагога тьютором подразумевает индивидуализацию методического сопровождения, особенности которого определяются уровнем профессиональной компетентности, направлением его образовательных запросов и интересов. В результате данной деятельности педагог получает возможность развивать свой профессиональный опыт с тьютором, оказывающим учебно-методическую помощь на всех этапах сопровождения.

Хронотоп – это единство пространства и времени. Для тьюторского сопровождения хронотоп является системой координат для мероприятий, встреч, тьюториалов, конференций, которые происходят в течение года (табл. 3).

Благодаря введению хронотопа, учета организационно-методических условий и организации сопровождения профессионального развития, педагог с тьюторскими компетенциями может анализировать эффективность профессионального развития, продуктивность новых знаний и рефлексировать свой образовательный маршрут, развивать новые профессиональные компетенции, осваивать профессию «тьютор».



Таблица 3

**Хронотоп
событий, предполагающих деятельность педагога как тьютора
и организационно-методических условий сопровождения
профессионального развития педагогов с тьюторскими компетенциями**

Месяц	Деятельность тьютора в школе	Формы	Сопровождение
Сентябрь	– Анкетирование «Я – тьютор» – Тестирование «Основы тьюторства» – Запрос «Образовательная карта»	– Тестирование – Анкетирование – Образовательная картография	Выявление запроса на сопровождение
Октябрь	– ИОП (индивидуальная образовательная программа) – ИОМ (индивидуальный образовательный маршрут)	– Образовательная картография – Беседа	Сопровождение создания ИОП, ИОМ (поиск ресурсов для профессионального развития)
Ноябрь	Образовательное путешествие	– Работа с вопросами – Картирование	Организация поездки
Декабрь	Образовательное событие	Тьюториал	Обсуждение его значения, особенностей планирования и проведения
Январь	Профессиональные пробы	Проба	Сбор заявок, обработка технических заданий, проведение пробы, рефлексия
Март	Аристос-клуб	Клуб по интересам	Выбор роли (участник, наблюдатель, организатор), проведение, рефлексия
Апрель	Выступления / семинары / конференции / публикации	Выступление Написание статьи	Сопровождает написание статьи. Создает избыточную, вариативную среду
Май	Презентационное портфолио	Выступление	Сопровождает создание портфолио
Июнь	Тьюторский пикник «Итоги года»	– Анкетирование – Тестирование – Выступление – Рефлексия	– Изучение видов рефлексии – Организация рефлексии

Разработанные организационно-педагогические условия были проверены в ходе опытно-экспериментальной работы в период 2017/18 и 2018/19 учебных годов.

В экспериментальную группу вошли педагоги МБОУ «Березовская СОШ № 2», 7 человек, в контрольную – МБОУ «СОШ № 1» г. Оханска, 6 человек.

Количество педагогов ограничено положением о тьюторском сопровождении в школах. Отдельной ставки тьютора в школах нет. Все педагоги, участвующие в исследовании, являются педагогами с тьюторскими компетенциями. Они являются учителями-предметниками, классными руководителями, психологами.

На основе профессиональных компетенций, выделенных в стандарте, мы описали уровни их развития (табл. 4.).

Таблица 4

**Уровни развития тьюторских компетенций педагога
в профессиональной деятельности**

Компетенции	Уровни		
	низкий (критический)	средний (достаточный)	высокий (оптимальный)
<i>Сопровождать формирование и реализацию индивидуальной образовательной программы</i>	Организует работу по своему плану, без запроса тьюторанта; ИОП не составляет	Изучает запрос тьюторанта, составляет ИОП, помогает в ее реализации	Обеспечивает формирование и развитие ИОЗ; оказывает содействие тьюторанту в формировании и реализации ИОП; организует анализ и оценку тьюторантом процесса реализации ИОП
<i>Организовывать образовательную среду для формирования и реализации индивидуальной образовательной программы</i>	Не использует возможности среды, не видит ресурсы для ИОП; не привлекает заинтересованных сотрудников для реализации ИОП	Видит ресурсы среды, но не использует или использует не рационально; сотрудничает	Обеспечивать рациональное использование (при возможности – расширение) ресурсов среды для реализации индивидуальной образовательной программы. Сотрудничать с субъектами и заинтересованными сторонами для создания условий, способствующих реализации индивидуальной образовательной программы



Окончание табл. 4

Компетенции	Уровни		
	низкий (критический)	средний (достаточный)	высокий (оптимальный)
<i>Разрабатывать методическое обеспечение формирования и реализации индивидуальной образовательной программы</i>	Использует готовые дидактические средства, тьюторскую документацию не ведет	Адаптирует методический инструментарий и дидактические средства; знакомится с рабочей тьюторской документацией	Разрабатывает и адаптирует методический инструментарий и дидактические средства; ведет рабочую тьюторскую документацию

С использованием модельного описания уровней (см. табл. 4) на основе экспертной оценки и самооценки педагогов выявлены уровни профессионального развития педагогов Березовской и Оханской школ.

В табл. 5 отражены уровни профессионального развития и компетенции, которые нужно развивать педагогам Березовской школы, которым было предложено воспользоваться в своем профессиональном развитии помощью «тьютора»-магистранта, осваивающего программу «Тьюторство в образовании».

Таблица 5

Уровни развития профессиональных компетенций педагогов Березовской школы

Педагог	Уровень развития компетенций	Компетенции, которые необходимо развивать
Тьютор 1 ААР	Средний	Организовывать образовательную среду для формирования и реализации индивидуальной образовательной программы
Тьютор 2 ПЛВ	Средний	Организовывать образовательную среду для формирования и реализации индивидуальной образовательной программы
Тьютор 3 ГЕМ	Высокий	Разрабатывать методическое обеспечение формирования и реализации индивидуальной образовательной программы
Тьютор 4 СИА	Средний	Организовывать образовательную среду для формирования и реализации индивидуальной образовательной программы
Тьютор 5 ЗМН	Низкий	Сопровождать формирование и реализацию индивидуальной образовательной программы
Тьютор 6 БНН	Низкий	Сопровождать формирование и реализацию индивидуальной образовательной программы
Тьютор 7 ОИН	Средний	Организовывать образовательную среду для формирования и реализации индивидуальной образовательной программы

Также были выявлены уровни профессионального развития педагогов Оханской школы: всего 6 человек, у которых тьюторские компетенции сформированы на низком уровне – у 1, на среднем уровне – у 4, на высоком уровне – у 1 педагога.

На следующем этапе был выявлен запрос на сопровождение профессионального развития педагогов с тьюторскими компетенциями МБОУ «Березовская СОШ № 2».

Тьюторское сопровождение на каждом из этапов тьюторского действия осуществлялось с учетом уровня сформированности компетенций (табл. 6).

Таблица 6

Тьюторское сопровождение профессионального развития педагогов с учетом уровня сформированности компетенций

Этап тьюторского действия	Уровень сформированности тьюторских компетенций		
	низкий	средний	высокий
<i>Диагностико-мотивационный</i>	– Образовательная карта «Я – тьютор» – Мотивационное письмо «Идеальный образ тьютора»	Образовательная карта «Мое профессиональное развитие»	Образовательная карта «Достижения и перспективы»
<i>Проектировочный</i>	ИО план – ИО программа Карта ресурсов	ИО программа	ИО программа
<i>Реализационный</i>	– Сопровождение тьюторанта – Выступление на ШМО, РМО – Изучение и внедрение изученных тьюторских практик	– Сопровождение группы тьюторантов – Внедрение новых элективных практик – Участие в конференциях	– Сопровождение группы тьюторантов – Публикации в научных журналах – Разработка новых элективных практик
<i>Рефлексивный</i>	Рефлексивное эссе «Мои достижения»	Рефлексивное эссе «Тьюторский успех»	Рефлексивное эссе «Я – профессионал»

По итогам опытно-экспериментальной работы был проведен повторный диагностический срез на определение уровня профессиональной компетентности.

Таблица 7

Результативность сопровождения педагогов Березовской школы

Педагог	Уровень компетенций развития в начале года	Компетенции, которые необходимо развивать	Уровень развития компетенций в конце года
Тьютор 1 ААР	Средний	Организовывать образовательную среду для формирования и реализации индивидуальной образовательной программы	<i>Высокий</i>
Тьютор 2 ПЛВ	Средний	Организовывать образовательную среду для формирования и реализации индивидуальной образовательной программы	Средний



Окончание табл. 7

Педагог	Уровень компетенций развития в начале года	Компетенции, которые необходимо развивать	Уровень развития компетенций в конце года
Тьютор 3 ГЕМ	Высокий	Разрабатывать методическое обеспечение формирования и реализации индивидуальной образовательной программы	<i>Высокий</i>
Тьютор 4 СИА	Средний	Организовывать образовательную среду для формирования и реализации индивидуальной образовательной программы	<i>Высокий</i>
Тьютор 5 ЗМН	Низкий	Сопровождать формирование и реализацию индивидуальной образовательной программы	<i>Средний</i>
Тьютор 6 БНН	Низкий	Сопровождать формирование и реализацию индивидуальной образовательной программы	<i>Средний</i>
Тьютор 7 ОИН	Средний	Организовывать образовательную среду для формирования и реализации индивидуальной образовательной программы	Высокий

Результаты в экспериментальной группе показали существенную положительную динамику или стабильно высокий уровень сформированности выбранных тьюторских компетенций у подавляющего большинства педагогов: у 6 из 7 – 86 % респондентов (табл. 7). Выявлены уровни профессионального развития педагогов контрольной группы: всего 6 человек, из них на низком уровне – 4, на среднем уровне – 1, на высоком уровне – 1. Следует отметить, что педагоги тоже совершенствовались свое мастерство, посещали мастер-классы, конференции, интенсивы, но не получали тьюторского сопровождения.

Таким образом, анализ результатов опытно-экспериментальной работы позволяет сделать следующие *выводы*:

- тьюторское сопровождение – это особый тип сопровождения образовательной деятельности человека в ситуациях неопределенности выбора и перехода по этапам развития, в процессе которого обучающийся выполняет образовательные действия, а тьютор создает условия для его осуществления и осмысления;

- организационно-методическое сопровождение представляет собой целостную систему деятельности тьютора;

- цель организационно-методического сопровождения – способствовать самостоятельному профессиональному развитию педагогов с тьюторскими компетенциями;

- повышение уровня профессионального развития проходит эффективно, если педагог нацелен на самопознание, саморазвитие, самосовершенствование, саморефлексию;

- тьюторское сопровождение взрослых обеспечивает освоение тьюторских компетенций, необходимых для осуществления педагогической деятельности в современной образовательной ситуации.

Список литературы

1. *Белякова Н.В.* Тьюторство в педагогическом образовании и развитии личности: значение и перспективы подготовки // Вестник Владимир. гос. гуманитар. ун-та. Сер.: Педагогические и психологические науки. – 2011. – № 29. – С. 42.
2. *Змеёв С.И.* Технология обучения взрослых. – М.: Академия, 2002. – 128 с.
3. *Кирдянкина С.В.* Научно-методическое сопровождение профессионального роста учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Хабаровск, 2011. – 24 с.
4. *Колосова Е.Б.* Тьютор как новая педагогическая профессия. – М.: Чистые пруды, 2008.
5. Профессия «тьютор» / Т.М. Ковалева, Е.И. Кобыща, С.Ю. Попова (Смолик) и др. – М.: СФК-офис, 2012. – Вып. 2. – 303 с. – (Сер. «Б-ка тьютора»).



УДК 37.032-053.6

DOI: 10.24411/2308-7218-2019-10233

Липкина Нина Григорьевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии

Харитonenкова Валерия Максимовна

магистрант кафедры педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия

614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, (342) 215-18-76 (доб. 435)

e-mail: pedagog@pspu.ru

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Nina G. Lipkina

PhD in Pedagogics,

Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology

Valeria M. Kharitonenkova

Undergraduate

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education

«Perm State Humanitarian Pedagogical University»

24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: pedagog@pspu.ru

TYUTOR'S SUPPORT OF PERSONAL SELF-IDENTITY OF TEENAGERS

Аннотация. Представлен опыт осуществления тьюторского личностного сопровождения подростков через достижение ими личностных и метапредметных результатов в процессе урочной и внеурочной творческой деятельности.

Ключевые слова: самоопределение, личностное самоопределение, личностные и регулятивные универсальные учебные действия, тьюторская позиция, тьюторское сопровождение, личностные и метапредметные результаты образования, внеурочная деятельность, творческая деятельность.

Abstract. An essay presents the experience of tutoring the personal support of teenagers through their achievement of personal and meta-subject results in the process of lesson and extracurricular creative activities.

Key words: self-identity, personal self-identity, personal and regulatory universal educational actions, tutor's attitude, tutor's support, personal and meta-subject educational results, extracurricular activities, creative activities.

Современный успешный человек не только обладает высоким уровнем самосознания, но и способен самостоятельно определять границы и перспективы своего дальнейшего развития. Другими словами, обществу необходима личность, обладающая своей позицией и системой ценностей, сознающая свои ресурсы и способная использовать их для дальнейшего развития, т.е. личность *самоопределившаяся*. По мнению А.К. Марковой [6], процесс самоопределения у человека длится всю жизнь и подразумевает поиск ответов на вопросы о возможностях и жизненном предназначении. Она отмечает, что жизненное самоопределение начинается с первых дней жизни и постепенно дополняется новыми линиями. Остальные виды самоопределения, хоть и могут обладать разной степенью проявления в зависимости от многих факторов, все же подвержены возрастной периодизации. Личностное, индивидуальное, профессиональное, социальное самоопределение начинается с дошкольного возраста, а в возрасте подросткового и старшего школьного возраста проявляется особенно ярко.

Подростковый возраст по ряду причин является важнейшим этапом формирования личности. Этот период связан с преобразованиями психических процессов, появлением самосознания и самопознания, изменением системы взаимоотношений ребенка. По словам С.Л. Рубинштейна, самосознание развивается от наивного неведения в отношении себя к все более определенной и иногда резко колеблющейся самооценке [10]. Являясь представлением человека о своей ценности и оценкой своих качеств, достоинств и недостатков, самооценка проходит несколько стадий развития в связи с расширением и углублением знаний о себе, наполнением их «личностными смыслами». Характер установившейся самооценки оказывает влияние на поведение индивида, на его положение в обществе, на соотнесение себя с другими. Завышенная самооценка провоцирует развитие таких качеств, как заносчивость, обидчивость, эгоистичность и даже агрессивность, пренебрежение другими. Переоценка себя нередко приводит к конфликтам, связанным с противоречием между самоощущением подростка и его реальным положением в обществе. Заниженная самооценка, напротив, ведет к неуверенности к себе, тревожности и, как следствие, безынициативности. Лишь адекватная самооценка формирует истинное знание и понимание себя, а также правильное отношение к другим [10].

Важно отметить, что самооценка формируется в соотнесении с оценкой личности окружающими, будь то друзья, учителя, родители и другие, общение становится ведущей деятельностью в среднем школьном возрасте. Подросток учится выражать свои мысли и чувства, строить взаимоотношения, понимать и принимать других. Следует заметить, что подросток четко разграничивает



общение со сверстниками и общение со взрослыми. Выстраивая связь со сверстниками, подросток ищет единомышленников, друзей, «своего» человека.

Для него важно чувствовать себя принятым, адекватным окружающему обществу. Если же среди окружающих он такое общество не находит (так зачастую бывает, например, в классе), он отправляется искать его вовне, нередко при этом попадая в «плохую компанию».

Общаясь со взрослыми, подросток перестает чувствовать себя ребенком и требует соответствующего к себе отношения. Вместе с чувством взрослости появляется потребность в уважении, самостоятельности, личных границах, «равноправии» и признании ценности мнения подростка. В этой связи существует две основных линии поведения: одни стремятся быть ближе к взрослым, выбирают кумиров и объекты для подражания, другие же, напротив, демонстрируют упрямство, негативизм, протест или безразличие к оценке взрослого [7]. Все это создает определенные трудности как для близких взрослых (родителей, учителей, родственников), так и для самих подростков, ведь они сталкиваются с непониманием, недооценкой их состоятельности, недоверием и многим другим.

Согласно возрастной периодизации и специфическим характеристикам подросткового периода как одного из ее этапов самоопределение является важным новообразованием подросткового возраста ввиду изменения и развития множества личностных структур, становление личностного самоопределения неизбежно. Поскольку личностное самоопределение – феномен сложный и многокомпонентный, его становление сопряжено с другими возрастными характеристиками, такими как эмоциональная и психологическая неустойчивость, подверженность влиянию сверстников, смещение авторитетов, потребность в самореализации и самовыражении и т.д. Таким образом, стихийное самоопределение в процессе своего становления может приобретать деструктивный характер, что имеет последствия в виде поведенческих и психологических сложностей (девиантное поведение, снижение успеваемости, психологические проблемы и др.), а нередко и серьезных проступков, правонарушений. На этом основании мы сделали вывод, что процесс личностного самоопределения в подростковом периоде нуждается в грамотном педагогическом сопровождении. Изучив структуру личностного самоопределения в виде трех его компонентов (осознание своей личности, ценностно-смысловая ориентация и построение дальнейших перспектив), мы выделили в каждом компоненте личные и регулятивные универсальные учебные действия (УУД), составив схему структуры личностного самоопределения. Таким образом, педагогическое сопровождение личностного самоопределения подростков может происходить средствами развития указанного набора личностных и регулятивных универсальных учебных действий. Сопровождение личностного самоопределения подростков педагогом с тьюторской компетентностью представляется наиболее перспективным вариантом решения данной

проблемы по ряду причин: элементы тьюторского сопровождения создают условия для личностного самоопределения подростка, а элементы позиции «учитель» позволяют сопровождать процесс личностного самоопределения путем развития личностных и регулятивных УУД в рамках учебно-воспитательного процесса государственного образовательного учреждения. Тьюторское сопровождение предполагает работу с УУД в составе личностного самоопределения через организацию различных видов деятельности. В контексте личностного самоопределения творческая деятельность является одним из средств и способов его становления.

В последней редакции ФГОС ключевым подходом в учебно-воспитательном процессе признан системно-деятельностный подход, в рамках которого личностное самоопределение происходит в процессе деятельности. В этой связи многие виды деятельности могут быть использованы в качестве способа личностного самоопределения. В подростковый период возрастает потребность в творческой деятельности. Являясь доступным средством самовыражения и трансляции личностно значимых переживаний, ценностей и норм, творческая деятельность содержит множество инструментов для формирования личностного самоопределения.

В рамках нашего исследования было проведено анкетирование классных руководителей основной ступени образования в одной из школ г. Перми с целью выяснить, каким образом организовано педагогическое сопровождение процесса самоопределения подростков. Согласно результатам исследования, почти треть классных руководителей (5 человек из 17) понятие самоопределения рассматривают как ответ на вопрос «кем я хочу стать в будущем?» и «какие предметные области мне интересны?», т.е. имеют в виду только профессиональное самоопределение.

Сто процентов опрошиваемых отметили важность педагогического сопровождения процесса самоопределения, однако при этом только 38 процентов (7 человек) систематически уделяют внимание этому процессу.

Среди причин чаще всего упоминалась нехватка теоретических и практических знаний о процессе самоопределения, которую отметили 25 % (6 ответов из 24); 41 % респондентов отметили нехватку времени для работы над самоопределением из-за наличия других, более важных, проблем.

Таким образом, можно сделать вывод, что несмотря на признание педагогами важности такого процесса, как самоопределение, реализации педагогического сопровождения на практике препятствует как недостаточная осведомленность самих педагогов, так и особенности организации учебно-воспитательного процесса в школе.

Опираясь на исследования последних лет (К.А. Альбуханова-Славская, А.Г. Асмолов, А.С. Волошина, Д.А. Логинов и др.), личностное самоопределение мы рассматриваем как комплекс личностных и регулятивных универсальных учебных действий, обеспечивающих три компонента личностного самоопределения: осознание своей личности, ценностно-смысловую ориентацию, построение дальнейших перспектив.



Как было сказано выше, подростковый период является ключевым для становления личностного самоопределения в первую очередь благодаря формированию самосознания и, как следствие, становлению *самооценки*, являющейся личностным УУД.

Самооценка проходит несколько стадий развития в связи с расширением и углублением знаний о себе, наполнением их «личностными смыслами».

Таким образом, запускается следующий важный процесс – *смыслообразование*. Смыслообразование представляет собой установление связи между целью деятельности и ее мотивом и является отражением отношения личности к объекту деятельности. Оно играет важную роль в процессе личностного самоопределения, так как личность развивается в пространстве смыслов как индивидуальных, так и исторически сложившихся в обществе, называемых социальными ценностями. Результатом смыслообразования является в том числе и *нравственно-этическая ориентация*, которая представляет собой выбор действия в условиях морального конфликта [5]. Личностное самоопределение предполагает «принятие активной позиции относительно социокультурных ценностей и тем самым определения смысла своего существования» [3, с. 146].

Принятие активной позиции посредством смыслообразования в контексте личностного самоопределения является основанием для появления субъектной активности, т.е. особого качества личности, обуславливающего ее становление как целого, автономного, саморазвивающегося субъекта на основе потребности к самоактуализации [4]. Основными ее характеристиками являются *мотивация* и *саморегуляция*.

Согласно педагогическому словарю, *мотивация* – совокупность стойких мотивов, побуждений, определяющих содержание, направленность и характер деятельности личности, ее поведения [1]. Самоопределившаяся личность обладает стойкой мотивацией за счет сформированной ценностно-смысловой системы, при этом наличие мотивации обеспечивает дальнейшее ее развитие через предстоящую деятельность. Мотивация считается залогом успешной деятельности на начальном ее этапе, однако при столкновении с препятствиями и трудностями в процессе деятельности одной мотивации может оказаться недостаточно для ее завершения в соответствии с поставленной целью. При достижении цели деятельности решающим фактором зачастую является наличие или отсутствие *саморегуляции*. В тексте ФГОС саморегуляция понимается как способность к волевому усилию: мобилизации сил и энергии, выбору в ситуации мотивационного конфликта, преодолению препятствий. Саморегуляция обеспечивает, с одной стороны, устойчивость и стабильность деятельности, а с другой – изменчивость и пластичность, адекватную условиям активности.

Следующие универсальные учебные действия – регулятивные – также относятся к деятельности и сопровождают каждый ее этап: *целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль и оценка*.

Целеполагание – это процесс определения и формулирования цели предстоящей деятельности. Целеполагание является неотъемлемым этапом любой осознанной активности и, происходя перед началом процесса деятельности, определяет ее содержание, пути и методы. Личность человека определяется в том числе и целями, которые он перед собой ставит, вот почему целеполагание является важным аспектом личностного самоопределения.

После того как цель поставлена, наступает период *планирования*, благодаря которому предстоящая деятельность обретает четкую структуру: общая цель делится на конкретные задачи, происходит выбор инструментов для их решения, определяются временные рамки. Самоопределившаяся личность, безусловно, обладает этим умением, так как именно оно превращает абстрактную идею в конкретный план – руководство к действию.

Планирование зачастую дополняется не менее важным умением *прогнозирования*, представляющим собой построение возможных моделей достижения цели на основе гипотез, предположений, индивидуального видения ситуации. Для личностного самоопределения немаловажно умение перспективного мышления, видения возможностей и рисков, учета различных факторов влияния на планируемый процесс достижения поставленной цели.

Уникальность следующего УУД – *контроля* – заключается в том, что он является самостоятельным этапом и вместе с этим сопровождает весь процесс деятельности. Самоопределившаяся личность – это личность, контролирующая не только свою деятельность, но и свои мысли, эмоции, желания и поведение. В этом случае речь идет и о самоконтроле как об умении сделать волевое усилие и свести к минимуму импульсивные решения и поступки. Примечательно, что вышеупомянутое умение прогнозировать возможные последствия способствует развитию самоконтроля.

Завершающим этапом деятельности является ее *оценка*. Важность этого умения определяется возможностью сопоставить полученный результат деятельности с планируемым, судить о достижении поставленной ранее цели, выявить сильные и слабые стороны всех предыдущих этапов деятельности и сделать выводы о целесообразности и адекватности выбранных способов и методов.

В контексте личностного самоопределения оценка выходит далеко за пределы деятельности, распространяясь на все его проявления. Сюда входит и взаимодействие с другими людьми, оценка их мотивов, мнений и поведения в соответствии с личными моральными ценностями и установками и, как результат, формирование определенного к ним отношения.

Таким образом, нами выявлены основные личностные и регулятивные универсальные учебные действия (УУД), способствующие личностному самоопределению.

В качестве составляющих его компонентов данные УУД представлены ниже в виде схемы (рисунок).

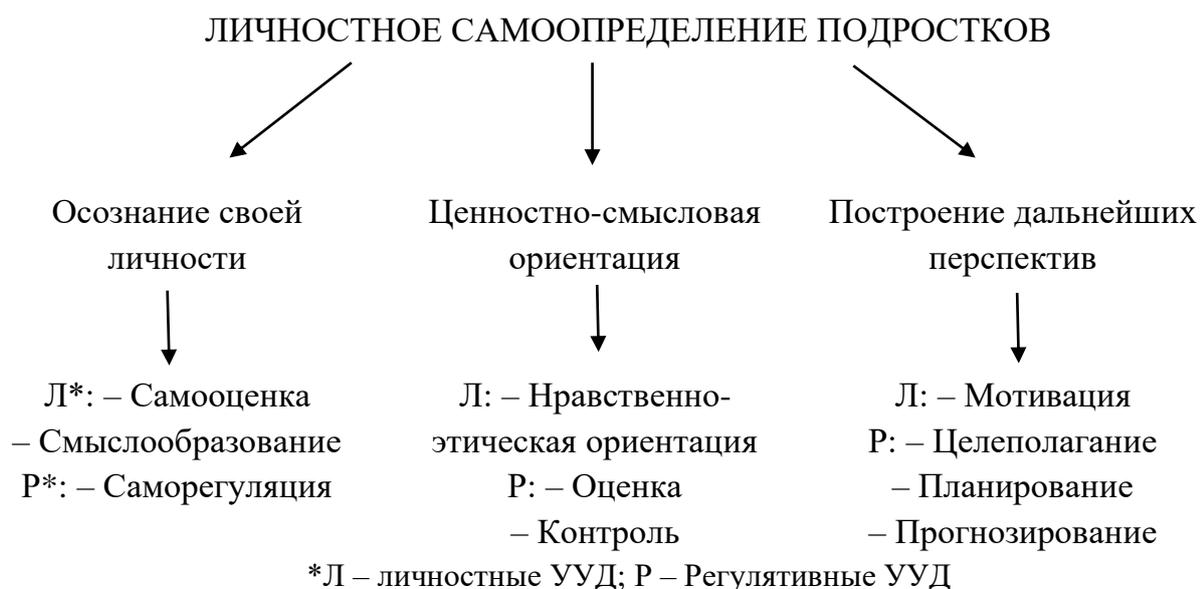


Рис. Универсальные учебные действия как компоненты личностного самоопределения подростков

Процесс самоопределения обусловлен в первую очередь наличием таких компонентов, как самосознание и самооценка. Зарождаются они еще в младшем школьном возрасте и проходят длительные этапы становления. В подростковом периоде самосознание и самооценка формируются окончательно, именно поэтому особенности подросткового возраста делают возможным самоопределение, способствуют его процессу.

Одним из условий, содействующих самоопределению, является формирование способностей, умений и структур сознания, необходимых для самоопределения, таких как внутренний диалог между различными «Я»-позициями [7]. Средствами реализации данной структуры являются целеполагание, понятийное мышление, организация деятельности в соответствии с целью, рефлексия, оценка результатов и постановка последующих целей.

Возможность выбора также является одним из основных условий самоопределения. В.П. Зинченко называет возможность выбора «запасом прочности», т.е. «неограниченным количеством выборов, которое есть у человека в любой подсистеме» [2]. По мнению Б.Ф. Поршнева, «именно в ситуациях свободного выбора (между различными мотивами и ролями) личность особенно рельефно проявляется как субъект деятельности, а история развития личности становится историей отклоненных ею альтернатив» [9, с. 203].

Рефлексия представляет собой важное условие формирования способности к самоопределению. М.В. Крохмаль определяет рефлексивность как способность личности к интерпретации своих поступков, как внутренний источник развития личности [4]. Рефлексивное отражение, по ее мнению, может быть описательным, формально-рефлексивным, неадекватно-рефлексивным и конструктивно-рефлексивным.

В пространстве рефлексии может быть реализовано и следующее условие самоопределения – проблематизация. Процесс проблематизации представляет собой выделение проблемы, затрудняющей деятельность.

Проблемная ситуация в свою очередь может стать ситуацией самоопределения (ситуацией, когда требования к человеку не соответствуют его возможностям).

Немаловажную роль в процессе самоопределения играет и социальная среда. Только ее нравственно-этическая направленность и ориентированность на формирование моральных ценностей и нравственных установок является залогом самоопределения личности с правильной жизненной позицией.

И наконец, условием, обеспечивающим успешную реализацию всех вышеперечисленных функций, является грамотное педагогическое сопровождение. Здесь во главе угла стоит личность педагога во всей полноте проявлений ее индивидуальности: его способности, изощренность мышления и понимания, знания, его искусство комментария, интерпретации и рефлексии. Подобные социально-психологические умения позволяют педагогу практически любую ситуацию общения с детьми делать фактом их осознания, превращать в ситуацию самоопределения. Возникает необходимость в наличии педагога, готового не обучать, а сопровождать самоопределение и управлять личностными ресурсами ученика. Таковым педагогом выступает тьютор, или учитель с тьюторской компетентностью [3].

Осуществляя исследование, мы предположили, что эффективнее всего формирование УУД, оказывающих влияние на процесс личностного самоопределения, происходит в творческой деятельности, поскольку творческая деятельность является сферой самореализации, т.е. одной из детерминант личностного самоопределения (по М.Р. Гинзбург), творческая деятельность всегда субъективна, а значит, позволяет вкладывать в нее собственные личностно значимые смыслы и ценности, что стимулирует процесс личностного самоопределения. Творческая деятельность отличается субъектностью, а именно предполагает активную субъектную позицию деятеля, и только с такой позиции возможно личностное самоопределение. Далее, данный вид деятельности дает возможность самовыражения, а это в свою очередь является приоритетной потребностью подросткового периода. Самовыражение стимулирует мотивацию, самосознание, сопоставление себя с окружающим миром, развитие личностно значимых качеств как основы личностного самоопределения. И наконец, в процессе творческой деятельности возникают ситуации самоопределения, которые носят гипотетический характер. Субъект творческой деятельности имеет возможность примерить на себя роль, почувствовать все преимущества и недостатки личности выбранного персонажа, сформировать к ней свое отношение, не сталкиваясь при этом с последствиями в реальной жизни. В этом состоит прогностическая функция творческой деятельности относительно процесса личностного самоопределения.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе гимназии № 11 им. С.П. Дягилева в рамках учебного предмета английский язык. Процесс



тьюторского сопровождения творческой деятельности включал в себя диагностико-мотивационный, проектировочный, реализационный и рефлексивный этапы и проходил в период с 1 октября по 30 декабря 2018 г.

Руководствуясь результатами констатирующего этапа диагностики, который выявил низкий уровень сформированности ряда универсальных учебных действий как в контрольной, так и экспериментальной группах, а именно: умения целеполагания, саморегуляции, самооценки, мы уделили особое внимание развитию данных УУД в процессе опытно-экспериментальной деятельности.

В этой связи каждое занятие в рамках опытно-экспериментальной работы мы начинали с целеполагания: после обсуждения критериев постановки эффективных целей учащимся предоставлялась возможность сформулировать индивидуальные и групповые цели занятия (краткосрочные) и на неделю вперед (долгосрочные).

Что касается саморегуляции, она востребована только в контексте определенной ситуации, где необходим требуемый набор личностных качеств и средств саморегуляции. Саморегуляция включает мысли, эмоции и действия, возникающие под влиянием внутренней мотивации, направленные на адаптацию личности, а также для достижения личностных целей. Это означает, что развитие умения саморегуляции происходит в процессе деятельности при решении определенных задач и напрямую зависит от других УУД: мотивации, оценки, контроля, целеполагания. Развивая эти универсальные учебные действия, мы будем развивать и уровень саморегуляции.

Началом тьюторского сопровождения творческой деятельности можно считать просмотр фильма «Головоломка» на английском языке в рамках темы «Эмоции» с целью закрепления и дальнейшего употребления в устной речи лексических единиц по данной теме. Просмотр данного фильма и его дальнейшее обсуждение актуализировало проблему становления личности, особенно в подростковом возрасте. Учащимся было установлено, что эмоции в жизни играют очень важную роль, нужно уметь их выражать, контролировать; не всем легко дается переходный возраст, некоторые подростки сталкиваются с непониманием, непринятием со стороны близких и сверстников, закрываются, агрессивно себя ведут и используют другие деструктивные способы выразить протест. На вопрос: «Как справиться с трудностями подросткового периода и стать в итоге полноценной личностью?» самым частым ответом был: иметь перед глазами ориентир, пример, некий идеал, к которому хочется стремиться. В качестве домашнего задания ученикам было предложено выделить наиболее важные качества, которыми, по их мнению, должна обладать полноценная, самодостаточная личность. Для этого предлагалось использовать любую удобную форму (рисунок, схема, список и т.п.), а также дублировать слова и выражения на английском языке.

На следующее занятие учащиеся принесли свои работы и представили их группе. Ученики перечисляли такие качества, как (формулировки представлены без изменений): Любовь Ф.: ответственный, самостоятельный, умный,

имеющий свое мнение; Ростислав С.: сильный, мудрый, уверенный в себе, держит слово, не поддается плохому влиянию; Мария М.: с высокой самооценкой, самодостаточный, уверенный в себе, знающий, чего хочет, всегда добивающийся цели; Мария Ф.: с высокими ценностями, верит в себя, поддерживает друзей и близких, ведет себя уверенно, взвешивает поступки; Михаил К.: с пониманием относится к людям, всегда стремится стать лучше, думает о будущем, работает на любимой работе, не забывает друзей; Александр С.: сильный, смелый, уверенный в себе, знающий свои плюсы и минусы, хорошее образование; Арина Ч.: спокойный, вежливый, доброжелательный, ответственный, знающий свои цели и желания, не боится препятствий, поддерживает близких; Софья М.: знающий себе цену, окружающий себя достойными людьми, чувство собственного достоинства и ценности, воспитанность; Сергей Р.: ответственный, мужественный, уверенный в себе; Полина Л.: хороший друг, верный товарищ и приятель, любящий жена/муж, ответственный работник (успех во всех сферах); Виктория П.: успешный, авторитетный, модный, престижный, образованный.

Обсудив с группой представленные качества, мы пришли к выводу, что каждый в собственном «портрете» успешной, полноценной личности указал элемент или компонент личностного самоопределения.

В процессе рефлексии проведенной работы был выявлен интерес к теме личностного самоопределения у учащихся группы, а также подтверждена необходимость в работе над его формированием классным руководителем и школьным психологом.

После того как учащиеся определили направление дальнейшей деятельности, перед ними встал вопрос «КАК, КАКИМ ОБРАЗОМ возможно стимулировать процесс личностного самоопределения?». Для этого учащимся было предложено найти некие ассоциативные связи за пределами учебно-воспитательного процесса в гимназии.

Ученики нарисовали «жизненное поле», включающее в себя все зоны деятельности конкретного человека (например, «семья», «друзья», «учеба», «увлечения» и т.д.). Рефлексируя проделанную работу, группа пришла к выводу, что увлечения и таланты ребят очень разнообразны, прийти к «общему знаменателю» практически невозможно.

Учащимся было предложено вести так называемый дневник тьютора, куда войдут все прошлые и дальнейшие упражнения для того, чтобы впоследствии иметь возможность отследить «путь» личностного самоопределения и оценить его.

С помощью вопросов было инициировано обсуждение альтернативных путей решения задачи. Через несколько дней Мария М. увидела анонс конкурса театральных постановок на английском языке Golden Mask, проходящего 24 ноября 2018 г. на базе МАОУ «Гимназия № 31» и предложила группе подать заявку на участие. При обсуждении деталей мероприятия Арина Ч. высказала мысль о том, что данный конкурс представляет возможность задействовать талант каждого участника группы. В дальнейшем Софья М. предложила идею сделать проблему личностного самоопределения частью сценарной задумки, проиллюстрировав в постановке сам его процесс.



Таким образом, для подготовки к конкурсу была выбрана нестандартная схема: есть только общая концепция, в рамках которой учащиеся сами выбирают себе роль в зависимости от тех или иных личностных качеств и образа, в котором дети видят себя, т.е. находятся в ситуации самоопределения. На основании уже выбранных ролей в дальнейшем учащимися составляется сюжет и сценарий, предполагающий участие каждого.

Чтобы помочь учащимся при выборе роли, был проведен тренинг «Выбор». Цель: усвоение и тренировка техники принятия решений и совершения выбора. Задачи:

1. Проекция на себя ситуации сложного выбора с последующей эмоциональной и деятельностной рефлексией.

2. Теоретическое ознакомление с механизмами принятия решения.

3. Практическое использование техник на личном примере.

Ниже представлены выбранные учащимися роли.

– Софья М. – «РАЗУМ» (Софья считает себя очень рациональным, интеллектуально одаренным человеком, учится на «отлично», применяет эрудицию на различных олимпиадах и научных конференциях);

– Любовь Ф., Ростислав С. – «ГАРМОНИЯ» (они выбрали этот образ, так как оба занимаются в музыкальной школе (Люба играет на виолончели, а Ростислав – на скрипке), считают себя неконфликтными людьми, способными подстроиться под любое общество и находить баланс);

– Мария Ф. – «КРАСОТА» (Маша очень хорошо рисует, является романтической натурой, тянется к прекрасному);

– Мария С., Михаил К. – «ЧУВСТВЕННОСТЬ» (Мария и Михаил представляют собой очень чувствительные, эмоциональные натуры, обладают хорошо развитой эмпатией);

– Сергей Р. – «СИЛА» (Сергея видит себя настоящим мужчиной, мужественным и сильным);

– Виктория П., Полина Л. – «ГРАЦИЯ» (эти девочки долгое время занимаются хореографией при гимназии № 11, мечтают стать грациозными как настоящие балерины, считают это главным своим преимуществом);

– Мария М. – «ИСКУССТВО» (Маша увлечена искусством, любит рисовать, придумывать различные образы);

– Арина Ч. – «НЕ ОПРЕДЕЛИЛАСЬ» (Арина – очень активный, общительный подросток. Занимается в театре, посещает различные кружки, учится на «отлично». Однако, как ни странно, она единственная не смогла выбрать одну конкретную роль, так как у нее так много увлечений, занятий, что она не может определиться. Как выразилась она сама, «не может за этим множеством разглядеть себя»).

Александр С. также не смог определиться с ролью, так как ему поначалу не совсем интересно было участвовать в постановке, он не считал это «мужским занятием», также Саша профессионально занимается футболом, поэтому не мог каждый раз присутствовать на репетициях ввиду постоянных тренировок и отъездов на сборы и соревнования. Но Александр с радостью согласился взять на себя ответственность за техническое обеспечение: поиск

реквизита, музыкальное сопровождение, отправление заявки и другие организационные моменты.

После выбора ролей учащиеся приступили к разработке сценария. Главная его идея состояла в том, что каждый из участников показывал мини-сценку, в которой раскрывался его образ. При этом в каждой мизансцене появлялась «НЕОПРЕДЕЛИВШАЯСЯ» и так или иначе участвовала в ситуации: помогала, решала проблему, поддерживала героев. На время работы над мини-сценами учащиеся работали индивидуально или в парах, продумывая, каким образом лучше продемонстрировать свою роль.

Когда все сценки были придуманы, учащиеся стали вновь работать группой, чтобы соединить их одним сюжетом и получить целостную, осмысленную историю. Предстоящая работа в команде также являлась ситуацией самоопределения, так как каждый должен был определиться с позицией, функцией, которую он выполняет в рамках командной работы. В этой связи нами был проведен тренинг на командообразование, целью которого было обсудить и осознать важность вклада каждого участника команды, необходимость взаимоподдержки и опоры на сильные стороны друг друга. Занятие состояло из следующих упражнений:

1. «Чемоданчик». Каждый участник подписал своим именем лист бумаги, разделенный на два столбика: «положительные качества» и «отрицательные качества». Листы передавались по кругу таким образом, чтобы каждый мог написать каждому о тех достоинствах и недостатках, которые кажутся ему важными. Таким образом, учащиеся наглядно увидели, какие их качества ценятся командой и желательно делать акцент на их проявлении, а какие – стараться сдерживать при командной работе.

2. «Друидский круг». Данное упражнение помогает осознать сущность командной работы и демонстрирует, что только сообща можно добиться общей цели. Участники встают в круг, каждому в правую руку дается закрытый фломастер. Задача: удерживать указательным пальцем один конец фломастера на уровне плеча. Другой конец фломастера таким же образом держит стоящий рядом участник. Необходимо стоять так в течение минимум минуты, чтобы ни один фломастер не упал.

3. «Корабль». Участникам дано задание построиться в корабль, способный держаться на плаву и плыть, т.е. должны присутствовать все необходимые для этого детали. Сделать это нужно в полной тишине. После выполнения задания учащимся дается слово, чтобы объяснить, какую деталь они символизируют и почему. Смысл упражнения – показать, что каждый играет свою роль в команде (лидеры в команде обычно выбирают быть штурвалом, двигателем или парусами). Даже если вам досталась не «ведущая» роль, без вас корабль все равно не смог бы плыть, так как корма, борт корабля и даже якорь жизненно необходимы в навигации.

Возвращаясь к написанию сценария, Арина Ч. предложила добавить символики: сущность каждого образа мы обозначили элементом красного цвета: «ГРАЦИЯ» имела красные пуанты, «ГАРМОНИЯ» играла на инструментах красными смычками, руки «СИЛЫ» также были отмечены



красным, «КРАСОТА» украсила волосы красным цветком, «ЧУВСТВЕННОСТЬ» были в красной бабочке и играли на красной укулеле, «ИСКУССТВО» рисовала красными красками. Все вместе они представляли образный организм, целостную личность. «НЕОПРЕДЕЛИВШАЯСЯ» же была полностью в черном, как и остальные костюмы участников. По ходу развития сюжета она помогала и поддерживала всех, однако так и не могла найти свое место и понять, кто же она, не могла самоопределиться. В конце постановки «НЕОПРЕДЕЛИВШАЯСЯ» произносит монолог, где описывает свои чувства. В этот момент все остальные участники поднимаются на сцену. В ходе монолога «НЕОПРЕДЕЛИВШАЯСЯ» осознает, что без ее участия остальные «органы»-качества не смогли бы функционировать. После этого открытия «НЕОПРЕДЕЛИВШАЯСЯ» снимает черный кардиган, под которым оказывается красное сердце.

В тот момент, когда сюжет сценария был написан, мы предложили учащимся зафиксировать в своих дневниках тьюторанта ощущения по поводу выбранной роли и ее места в сценарии. Участники оставили заметку о том, довольны ли они своей ролью, важна ли их роль в контексте всего сценария и насколько их это устраивает.

После того как сценарий был написан, перед участниками встала задача перевести реплики на английский язык. Каждый учащийся переводил свои реплики и отправлял на редактуру Софье М.

На репетициях по постановке на сцене учащиеся испытывали трудности: терялись, не всегда могли эмоционально отыграть свою роль, правильно вести себя в соответствии со сценическими канонами. Тогда нами было предложено организовать мастер-класс по актерскому мастерству, задачами которого было объяснить основные «законы» сцены, помочь правильно артикулировать и жестикулировать на сцене, раскрепоститься. Для проведения мастер-класса был привлечен эксперт в данной области, Юлия Анатольевна Александрова, выпускница Санкт-Петербургского Института культуры 2016 г. по специальности «Режиссура театрализованных представлений и праздников». В процессе проведенных мастер-классов осуществлялось развитие навыков актерского мастерства.

Далее работа по тьюторскому сопровождению выполнялась в виде индивидуальных консультаций.

Мария М. обратилась к нам с проблемой запоминания текста. Отвечая на наши вопросы, Мария решила составить список наиболее популярных техник запоминания текстовой информации, а также составила план работы с выбранными техниками (ежедневно, 30 минут в день в период с 21:00 до 22:00 часов).

Сергей Р. обнаружил в себе боязнь публичных выступлений, мы посоветовали посмотреть фильм «Король говорит», где с помощью художественных образов предлагается множество методик решения данной проблемы. После просмотра фильма Сергей очень вдохновился историей о короле, стал гораздо увереннее чувствовать себя на сцене.

С позиции педагога английского языка нами был замечен сильный акцент в речи Михаила К. При беседе с Мишей было установлено, что проблема в стеснении, которое сопровождает каждую его попытку говорить на английском языке. По Мишиной просьбе мы посоветовали ему достаточно неординарное упражнение: все свободное от учебы и других серьезных мероприятий время Михаил говорил на русском языке, но с британским акцентом. Уже через пять дней произношение английских слов у Михаила значительно улучшилось, и он перестал выполнять упражнение.

Выступление состоялось 24 ноября 2018 г. в МАОУ «Гимназия № 31».

Стоит отметить, что участники постановки не только успешно справились с поставленными задачами, но и проявили большой интерес и сопереживание, так как сами придумывали постановку от начала до конца. Постановка произвела впечатление на судей, получила награды «Лучшее музыкальное сопровождение» за музыкальную вставку «ГАРМОНИИ» Ростислава С. и Любви Ф. и грамоту «Необычный сценарий».

Рефлексия проделанной работы состояла из эмоционального и деятельностного аспектов и проводилась в четыре этапа:

1. «Срез эмоций». Проводился сразу после выступления для обмена первыми впечатлениями. Содержал вопросы: «Каково было находиться на сцене? Чувствовал ли ты себя уверенно? Был ли уверен в знании текста, помнил ли важные моменты?», «Что ты почувствовал, когда закончилась твоя партия/ выступление в целом?», «Будь у тебя второй шанс, что бы изменил, сделал иначе?», «Насколько ты доволен своим выступлением и выступлением команды в целом?».

2. «Мой вклад». Проводился на следующий день после выступления для обсуждения результатов командной работы. Содержал вопросы: «Действительно ли вы работали в команде? Как ты это понял?», «Справилась ли команда с поставленной задачей?», «Какую функцию ты выполнял в команде?», «Как ты оцениваешь приложенные тобой усилия?», «Насколько ты был полезен команде? Что бы изменилось, если бы ты не участвовал в командной работе?».

3. «Повторная рефлексия роли». Проводилась через четыре дня после выступления. Участники отвечали на вопросы: «Поменял бы ты роль, будь у тебя такая возможность?», «Была ли она важна в сюжете сценария? Какое значение имела?». Затем участники сравнили ответ с предыдущей ролевой рефлексией и сделали вывод, изменилось ли их отношение к роли.

Данные три этапа учащиеся зафиксировали письменно и вложили в дневник тьютора.

4. Последний этап заключался в повторном прохождении диагностики набора личностных и регулятивных универсальных учебных действий, являющихся в рамках нашего исследования показателями уровня сформированности личностного самоопределения.

Проанализировав проделанную работу, мы обозначили специфику данной деятельности. Педагогическое сопровождение личностного самоопределения



подростков осуществлялось в процессе их творческой деятельности в рамках учебно-воспитательного процесса на предмете английский язык с использованием принципов тьюторского сопровождения и тьюторских технологий. Таким образом, была реализована позиция педагога с тьюторской компетентностью. В фокусе нашего внимания было формирование личностных и регулятивных универсальных учебных действий.

Согласно мнению Н.Г. Пигаревой [8], целью деятельности педагога с тьюторской компетентностью является ориентация учащихся на проявление интереса в урочной и внеурочной деятельности в образовательном пространстве образовательной организации. В рамках нашей деятельности мы расширили представление обучающихся о ходе урочной и внеурочной деятельности, продемонстрировали потенциал учебно-воспитательного процесса для формирования их личностных характеристик средствами тьюторской деятельности и предмета английский язык.

В связи с этим значение данной деятельности заключалось в расширении образовательного пространства учеников через участие в городском конкурсе театральных постановок, которое было органичной частью учебно-воспитательного процесса.

Результатом проделанной работы, помимо формирования личностного самоопределения, стало повышение у обучающихся мотивации к обучению иностранному языку как пути реализации появившихся образовательных запросов.

Анализируя проделанную работу с точки зрения развития тех универсальных учебных действий, результаты которых были относительно невысокими на констатирующем этапе диагностики, мы отмечаем, что творческая деятельность в коллективе обладает всеми необходимыми свойствами для развития личностного самоопределения в целом и обращения внимания на отдельные УУД при сопровождении. Развитию умения самооценки способствовало непрерывное взаимодействие с коллективом и получение обратной связи относительно своей деятельности, качества выполненных задач, вклада в командное дело, с одной стороны, и систематическое проведение рефлексии, в ходе которой у подростка есть возможность оценить происходящее и свое место в нем, соотнести себя с другими участниками группы, ориентируясь на их мнение, формировать собственное представление о себе – с другой. Стоит также сказать, что подростки в силу возрастной специфики могут быть эмоционально нестабильны, даже ранимы, поэтому среди задач было поддержание атмосферы сотрудничества, взаимопомощи и поддержки, что также способствовало повышению самооценки учащихся.

Что касается мотивации, ее повышению способствовало снятие некоторых ограничений и рамок, традиционно присутствующих в образовательном процессе. Передача инициативы в руки участников группы, появление возможности для самовыражения во многих его вариантах, осознание собственной значимости в коллективе – все это стимулирует мотивацию к дальнейшему развитию как индивидуальному, так и командному.

Каждый этап творческой деятельности, а также ее результат – театральная постановка на английском языке на мероприятии регионального масштаба – предполагают множество возможностей для развития саморегуляции. На протяжении всего периода подготовки участникам было необходимо прилагать волевые усилия, чтобы высказать свое мнение и быть услышанным в командной работе по разработке сценария, чтобы побороть стеснение и сохранить рабочий настрой на репетициях, чтобы довести дело до конца, несмотря на нехватку времени и возникающие трудности, наконец, чтобы сконцентрироваться на опыте предыдущих репетиций и максимально продемонстрировать его на выступлении. Все это, безусловно, способствовало развитию саморегуляции подростков.

Поскольку целеполагание, планирование и прогнозирование являются неотъемлемой частью большинства видов деятельности, элементы данных умений сопровождали весь процесс творческой деятельности группы. Учащиеся ставили краткосрочные и долгосрочные цели, предполагали дальнейшее развитие событий и появление тех или иных обстоятельств и в зависимости от этого прогноза составляли план деятельности.

Стоит добавить, что поскольку большинство УУД носят системный характер, то развитие одного из них может способствовать и развитию нескольких других. Например, повышение уровня самооценки стимулирует развитие мотивации, которая в свою очередь активизирует целеполагание, планирование и прогнозирование. После постановки цели формируется саморегуляция для ускорения процесса ее достижения.

Для понимания степени эффективности экспериментальной работы мы осуществили диагностику уровня личностного самоопределения подростков до начала и после окончания эксперимента в контрольной и экспериментальной группах для дальнейшей оценки его результативности. Поскольку личностное самоопределение является комплексным феноменом, в качестве показателей его уровня были взяты входящие в его состав личностные и регулятивные универсальные учебные действия. Подобранные диагностические методики для каждого УУД, мы составили карту наблюдений, демонстрирующую уровень личностного самоопределения подростков в рамках данного исследования исходя из суммы набранных баллов по всем показателям.

Анализ проведенной опытно-экспериментальной работы позволил сделать следующие выводы:

1. Снижение уровня личностного самоопределения контрольной группы при отсутствии целенаправленного педагогического сопровождения подтверждает неустойчивость данного процесса, его ситуативность, подверженность влиянию внешних факторов. Это доказывает необходимость педагогического сопровождения личностного самоопределения для устойчивого повышения его уровня.

2. Уровень личностного самоопределения экспериментальной группы повысился на 19,2 %, что подтверждает эффективность тьюторского сопровождения в рамках проведенной опытно-экспериментальной работы.



Наибольший рост в экспериментальной группе выявил показатель «целесолагание», который являлся самым низким на констатирующем этапе, ввиду чего ему уделялось отдельное внимание на каждом занятии в рамках опытно-экспериментальной работы.

Результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о том, что творческая деятельность действительно является эффективным способом личностного самоопределения, а содержание сопровождения может определяться подходами, методами, приемами и технологиями в рамках позиции педагога с тьюторской компетентностью.

Список литературы

1. *Волошина А.С.* Справочник тьютора // Программа междисциплинарного индивидуального гуманитарного образования (МИГО) / авт.-сост. А.С. Волошина, О.С. Карнаухова, А.В. Корневский, А.Ю. Никитаева. – Ростов н/Д: Логос, 2010. – С. 28–30.

2. *Зинченко В.П.* Психологическая педагогика: материалы к курсу лекций. Ч. 1. Живое Знание. – Самара, 1988. – 216 с.

3. *Кетова Э.* Школа самоопределения (А.Н. Тубельский) [Электронный ресурс] // Сидоров С.В. Сайт педагога-исследователя. – URL: http://si-sv.com/publ/1/shkola_samoopredelenija_a_n_tubelskij/14-1-0-370 (дата обращения: 21.06.2018).

4. *Крохмаль М.В.* Социально-психологический аспект формирования рефлексивной способности личности // Социально-психологические проблемы формирования личности: сб. науч. тр. – Ташкент, 1986. – С. 30–39.

5. *Логинов Д.А.* Тьюторское сопровождение образовательного процесса в структуре введения федерального государственного образовательного стандарта [Электронный ресурс] // Социальная сеть работников образования. 2012. – URL: <https://nsportal.ru/blog/shkola/obshcheshkolnaya-tematika/all/2012/01/09/tyutorskoe-soprovozhdenie-obrazovatel'nogo> (дата обращения: 19.06.2018).

6. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.

7. Национальная педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс]. – URL: <http://didacts.ru/termin/samoopredelenie.html> (дата обращения: 24.08.2018).

8. *Пигарева Н.Г.* Реализация позиции «учитель с тьюторской компетентностью» педагогами начальных классов // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – № 12 (54). – Ч. 4. – С. 70–76.

9. *Поршнев Б.Ф.* Функция выбора – основа личности: Проблемы личности. – М., 1969. – 202 с.

10. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2012. – С. 55.

РАЗДЕЛ 7. ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ

УДК 37.035-053.6

DOI: 10.24411/2308-7218-2019-10234

Гаврилова Татьяна Петровна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики
и психологии

Винокурова Галина Сергеевна

магистрант кафедры педагогики и психологии

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Пермь, Россия*

614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, (342) 212-72-53, e-mail: pedagog@pspu.ru

ВОСПИТАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Tatyana P. Gavrilova

PhD, Assistant Professor of the Chair of Pedagogy and Psychology

Galina S. Vinokurova

Magister of the Chair of Pedagogy and Psychology

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»*

24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: pedagog@pspu.ru

THE UPBRINGING OF SOCIAL ACTIVITY OF OLDER TEENAGERS THROUGH ORGANIZATIONAL ACTIVITIES IN THE INSTITUTION OF ADDITIONAL EDUCATION

Аннотация. Рассматривается содержание исследовательской работы по воспитанию социальной активности у старших подростков посредством организаторской деятельности. Особое внимание уделено анализу результатов констатирующего эксперимента и описанию этапов формирующего эксперимента.

Ключевые слова: социальная активность, организаторская деятельность, старшие подростки, дополнительное образование.



Abstract. The paper reveals the content of research work on the upbringing of older teenagers' social activity through organizational activities. Particular attention is paid to the analysis of the results of initial diagnosis and to the description of formative experiment stages.

Key words: social activity, organizational activities, older teenagers, additional education.

Динамичное развитие современного мирового сообщества сопровождается обострением кризисных явлений в политической, экономической, экологической и культурной сфере. Будущее мировой цивилизации во многом определяется процессом и результатом проявления индивидуальными и коллективными субъектами социальной активности в осознанной и целенаправленной деятельности по преобразованию себя и окружающей среды. Поэтому в современных изменяющихся социокультурных условиях (глобализации, ускорения развития, информатизации, повышения открытости, усиления разнообразия и др.), задающих высокую степень неопределенности состояния социальной системы, обеспечение проявления человеком социальной активности как самореализации и самоосуществления во благо природного, общественного и личностного развития, достижения его коэволюционности выступает важнейшим аспектом непрерывного образования [1].

Воспитание социальной активности – это неотъемлемая составляющая полноценной жизни человека. В процессе активной социальной деятельности человек развивает в себе коммуникативные умения (умение налаживать контакт, умение договариваться, проявлять выдержку, самообладание), у него формируются представления о том, что для него важно и значимо.

В исследованиях философов (Г.С. Арефьева, Е.А. Ануфриев, В.И. Кремьянский, В.С. Швырев и др.) рассмотрены природа, источники, движущие силы, факторы, сущностные характеристики социальной активности, механизмы ее развития; обоснован ряд значимых положений: взаимообусловленности активности человека, его морального, духовного самосовершенствования и общественного развития (Н.А. Бердяев, И. Кант, М.С. Каган, В.А. Лекторский и др.).

В социологии изучена взаимосвязь социальной активности подростков с формами и методами ее регулирования (С.Н. Иконникова, Л.Н. Коган, В.Т. Лисовский, Л.Я. Рубин, Е.А. Якуба); обоснованы теории, с позиций которых активность рассматривается как ресурс развития личности и общества.

В психологических и педагогических исследованиях раскрыта роль социальной активности в личностном, социальном, профессиональном развитии человека (Л.И. Божович, М.В. Григорьева, Т.Г. Емельянова, А.И. Крупнов, Д.И. Фельдштейн, В.Л. Хайкин, Р.М. Шамионов и др.).

Идеи формирования социально активной личности нашли отражение в трудах П.П. Блонского, А. Дистерверга, Д. Дьюи, Э. Дюркгейма, В.В. Зеньковского, Я.А. Коменского, А.В. Луначарского, П. Наторпа, Ж.-Ж. Руссо, С.Т. Шацкого, В.Н. Наторпа. В настоящее время в науке представлен материал, позволяющий характеризовать социальную активность

как свойство и состояние деятельности (М.А. Нугаев), как меру участия личности в социальном творчестве (Е.А. Ануфриев), как готовность к действию (Д.И. Беновски), как включенность в преобразующую деятельность и социальное общение (А.Т. Куракин), как внутреннюю необходимость для социального субъекта позитивной деятельности (В.Х. Беленький), как проявление сущностных свойств личности в общественной жизни (Н.С. Мансуров); как деятельность, вызывающую те или иные сдвиги в материальных и духовных условиях жизни общества и общественных отношений (К.И. Микульский).

Необходимо отметить, что в 2018 г. был утвержден Национальный проект «Образование». Одним из федеральных подпроектов нацпроекта является «Социальная активность», цель которого – создание к 2024 г. условий для развития наставничества, поддержки общественных инициатив и проектов, в том числе в сфере добровольчества (волонтерства). План реализации подпроекта предполагает не только создание волонтерских отрядов, но и воспитание социальной активности у старших подростков в различных сферах деятельности, развитие их инициативности, самостоятельности, ответственности и активной гражданской позиции – качеств, лежащих в основе интегративного образования «социальная активность» [3].

Таким образом, проблема воспитания активности является важной и значимой в современной педагогике. Вместе с тем необходимо отметить, что наиболее благоприятную систему для условий воспитания социальной активности развивающейся личности создает дополнительное образование. Это объясняется тем, что в учреждении дополнительного образования система деятельности задается через образование, не определяемое жесткими стандартами, оно дополняет общее образование, дает возможность для обучения современным социальным практикам, способствует актуализации и развитию культурных традиций, помогает обрести личностные смыслы в наиболее важных общественных ценностях.

В поисках путей решения проблемы по воспитанию социальной активности у старших подростков мы предположили, что наиболее эффективным средством для этого будет вовлечение подростков в организаторскую деятельность. Наш выбор обоснован тем, что именно организаторская деятельность является наиболее благоприятным фактором для воспитания социальной активности у старших подростков, так как в этом возрасте преобладает ориентация на осознанную, продуктивную, субъектную деятельность.

Экспериментальное исследование по воспитанию социальной активности старших подростков посредством организаторской деятельности проводилось на базе муниципального автономного образовательного учреждения дополнительного образования «Детско-юношеский центр «Импульс»» Пермского муниципального района. В нем приняли участие старшие подростки в количестве 19 человек. Они были рекомендованы педагогическими коллективами школ района для включения их в состав районного Совета лидеров ученического самоуправления. Необходимо отметить, что старшие подростки-делегаты имели разный опыт организаторской деятельности.



Исследование проходило в 3 этапа и традиционно включало в себя исходную диагностику, формирующий педагогический эксперимент и итоговую диагностику.

На первом этапе экспериментальной работы была определена цель констатирующего этапа исследования: изучить представления подростков о категориях социальной активности, составляющих ее основу (методика «Как я понимаю слово...»); выявить у подростков уровень мотивации успеха и боязнь неудачи (методика «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (МУН), опросник А.А. Реана); определить мотивы участия в делах классного и общешкольного коллектива и мотивы участия в совместной деятельности, обратив при этом особое внимание на такие блоки, как общественно полезная значимость деятельности, личная выгода, интерес к общению, значимость для коллектива, интерес к содержанию деятельности, обязательность как принуждение (методика «Выявление мотивов участия в делах классного и общешкольного коллектива» – модифицированный вариант методики О.В. Лишина). В процессе исходной диагностики нам предстояло также изучить ценностные ориентации участников эксперимента, что давало возможность определить содержательную сторону их личностной направленности (методика «Ценностные ориентации» М. Рокича).

Анализируя полученные результаты, можно сделать следующие выводы: все обучающиеся правильно понимают суть категории «самостоятельность». Вместе с тем суть категории «ответственность» понимают верно 2 человека, остальные же дают ответы, близкие к правильному определению, выделяя только личную ответственность, но не принимая во внимание ответственность за другого человека. Один человек имеет искаженное представление о сути данной категории.

Анализ результатов исследования по методике МУН показал, что 15,7 % участников исследования проявляют мотивацию на неудачу, что может быть связано с неуверенностью в себе или негативным опытом деятельности в школе. При данном типе мотивации активность старшего подростка связана с потребностью избежать срыва, порицания, наказания, неудачи. Вообще в основе этой мотивации лежит идея избегания и идея негативных ожиданий. Начиная дело, человек уже заранее боится возможной неудачи, думает о путях избегания этой гипотетической неудачи, а не о способах достижения успеха. 26,3 % имеют неярко выраженный уровень мотивации к успеху, 57,8 % проявляют мотивацию на успех.

Следует отметить, что для девяти респондентов важным является общественно полезная значимость деятельности, для пяти человек – личная выгода, возможность быть лучше других, поиск признания, для трех – обязательность как принуждение, у них же зафиксирована мотивация на неудачу, шесть человек проявляют интерес к содержанию деятельности и для шестнадцати респондентов важно общение, установление социальных контактов и связей.

Анализ показателей жизненных ценностей свидетельствует, что для всех респондентов значима ценность свободы и материально-обеспеченная жизнь,

для половины – развлечение и любовь. Также респонденты выделяют ценность независимости и исполнительности, а двенадцать человек отмечают такую важную ценность для себя, как воспитанность. Низкие показатели зафиксированы по таким ценностям, как ответственность, самоконтроль, творчество, развитие, уверенность в себе и счастье других.

Таким образом, данные исходной диагностики позволяют сделать вывод, что старшие подростки в целом имеют представление о сути понятия «социальная активность» и качествах его составляющих, однако не обладают достаточно сформированной мотивацией к совместной деятельности и к совершению социально активных поступков. Поэтому при разработке программы формирующего эксперимента было необходимо обратить на этот аспект особое внимание.

На основе изученной научно-методической литературы и полученных диагностических данных нами в рамках формирующего эксперимента была спланирована организаторская деятельность членов Совета лидеров, которая имела целью воспитание социальной активности у старших подростков и развитие у них таких качеств, как ответственность, инициативность, самостоятельность, внимательность.

Практическая часть эксперимента заключалась в поэтапной реализации мероприятий экспериментальной программы «На пути к вершине» в течение одного учебного года.

Программа включала в себя вводное занятие (4 часа) и два тематических блока: социальная активность и организаторская деятельность.

Занятия и мероприятия по программе проводились в разных формах: мастер-класс, коллективно-творческое дело, деловая игра, дебаты, образовательная ярмарка, антиконференция, социальная акция.

Особенность нашей программы состояла в том, что все члены Совета, представители разных школ Пермского муниципального района, были не знакомы друг с другом. Поэтому на первом этапе возникла необходимость сформировать временный коллектив Совета.

Формирование коллектива мы начали со знакомства и командообразования участников формирующего эксперимента, так как было важно сплотить старших подростков между собой, сформировать у них потребность работы в команде, обозначить значимость нахождения каждого человека в обществе и раскрыть индивидуальность каждого. Для достижения позитивного результата был использован ряд игр и упражнений: «А я делаю так», «Здорово, что ты такой», «Геометрические фигуры», «По росту становись», «Зеркало», «Слепой и поводырь», «Поменяйтесь местами те, кто...», «Я – дрозд», «Друзья по кругу» [2].

После проведения упражнений на сплочение коллектива на втором этапе была проведена работа по формированию навыков совместной деятельности старших подростков. Это было осуществлено через организацию марафона «Я – организатор», суть которого заключалась в разработке и проведении малыми инициативными группами мероприятий в нескольких школах: сначала простых по содержанию, не требующих длительной подготовки, например, «Нескучная



игротека» для обучающихся начальной школы, затем более сложных мероприятий, требующих определенных знаний, умений и навыков, а также помощи педагога.

После приобретения участниками марафона опыта совместной деятельности и определенных организаторских навыков мы перешли к следующему этапу – организации и проведению комплексной социальной акции, способствующей развитию социальной активности у участников эксперимента.

В качестве примера приведем описание акции «Зарядка с участниками РДШ» (Государственная общественная детско-юношеская организация «Российское движение школьников»). В первую очередь лидеры осуществляли выбор темы социальной акции. Генерирование идей проходило в форме мозгового штурма. Старшие подростки озвучивали проблемы, которые их волновали на уровне класса, школы или поселения. Они предлагали такие темы, как вредные привычки, мусор на территории школы, отсутствие условий для занятия спортом, высокий процент простудных заболеваний, здоровый образ жизни. По итогам обсуждения общим голосованием была выбрана тема здорового образа жизни (ЗОЖ). Затем члены Совета попытались ответить на вопросы, для чего нужна эта акция, что изменится после проведения этой акции. С помощью таких наводящих вопросов мы совместно со старшими подростками определили цель социальной акции «Зарядка с участниками РДШ»: популяризация здорового образа жизни среди школьников начальных классов.

На следующем этапе старшие подростки разрабатывали содержание социальной акции. В процессе работы в микрогруппах они высказывали свои предложения и записывали их на листе ватмана, после чего их идеи были представлены для обсуждения остальным участникам Совета. В результате был разработан алгоритм проведения социальной акции «Зарядка с участниками РДШ», который включал в себя:

- определение формы проведения социальной акции;
- осуществление подбора музыкального сопровождения;
- разучивание движений флеш-моба с учетом возможностей обучающихся начальных классов;
- получение разрешения у администрации школы на проведение социальной акции;
- определение времени, места и периодичности проведения акции;
- назначение ответственного в школе за информирование об акции из числа своих одноклассников или активистов;
- проведение социальной акции;
- публикация поста в социальной сети «ВКонтакте» о проведении акции;
- организация разучивания флеш-моба с активистами классов для проведения социальной акции «Зарядка с РДШ» два раза в неделю;
- получение обратной связи об удовлетворенности участников социальной акции качеством и о перспективах ее проведения в школах.

Социальная акция «Зарядка с участниками РДШ» была проведена членами Совета в школах своего сектора.

На этапе рефлексии был проведен анализ социальной акции, изучены отзывы участников, подробно рассмотрены этапы организации акции и роли каждого члена Совета в них. Большинство участников проявили инициативность при организации и проведении социальной акции. Они отметили, что сначала им было сложно обратиться к администрации школы, поэтому в первую очередь они рассказали об идее активистам своего класса и классному руководителю, которые их поддержали и помогли выстроить эффективное сотрудничество с администрацией. Практика показала, что у коммуникабельных подростков, участвующих во всех делах класса и школы, не возникло затруднений в организации и проведении общественно полезных мероприятий. Многие участники отметили, что им понравилось организовывать социальные акции, они почувствовали свою значимость и важность вклада в воспитание подрастающего поколения. Трем подросткам оказалось очень сложно заинтересовать своих одноклассников в участии в проведении данной акции, но все же социальную акцию они провели один раз для учеников 1-го и 2-го классов на перемене.

По итогам проведения социальной акции мы отметили, что у большинства участников эксперимента проявились лидерские качества, повысился уровень сформированности их организаторских способностей, сформировалась мотивация к участию общественно полезных делах.

Следует отметить, что для проведения занятий со старшими подростками привлекались специалисты, работающие в детских общественных организациях на базе городских учреждений дополнительного образования: педагоги молодежного творческого объединения «Ровесник», АНО «Юнпресс-Пермь», специалисты МКУ «По молодежной политике и спорту Пермского муниципального района». Участие таких специалистов в реализации программы формирующего эксперимента способствовало повышению уровня мотивации к проявлению социальной активности у старших подростков, проявлению активности в разных сферах школьной жизни.

Завершающим этапом успешного освоения программы явилось трудоустройство старших подростков помощниками вожатых в период летней многопрофильной смены МАОУДО «ДЮЦ “Импульс”» (14 дней). По отзывам руководителей смены, члены Совета успешно справились с работой.

Итоговое диагностическое исследование, проведенное после реализации программы формирующего эксперимента, данные устного опроса классных руководителей, заместителей директоров школ по воспитательной работе, педагогов дополнительного образования позволили сделать вывод об эффективности работы по экспериментальной программе.

У всех членов Совета лидеров:

– углубились знания в понимании сути категории «социальная активность» и качеств, ее составляющих;

– зафиксированы позитивные изменения во взаимодействии и сотрудничестве как в микрогруппах, так и в целом среди всех членов Совета;



– стали ярче проявляться взаимовыручка, взаимная ответственность в процессе участия в коллективных делах;

– усилилась мотивация к совместной деятельности при проведении общественно значимых дел;

– повысился уровень сформированности навыков организации и проведения как простых, так и комплексных мероприятий;

– в целом повысился уровень социальной активности.

Следует отметить, что по итогам реализации программы «На пути к вершине» два старших подростка стали обладателями знака отличия «Гордость Пермского края» в номинации «Общественная деятельность».

Список литературы

1. *Арутюнов Ю.А.* Анализ кризисных явлений в развитии общества на основе цивилизационного подхода // Вестник РЭУ. – 2012. – № 4. – С. 28–31.

2. *Гаврилова Т.П.* Игра в работе педагога: програм.-метод. материалы / Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь, 2013. – 96 с.

3. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]: официальный сайт Министерства просвещения Российской Федерации. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 11.11.2019).

УДК 371.398:51(07)

DOI: 10.24411/2308-7218-2019-10235

Галиева Светлана Юрьевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
e-mail: mrsGalieva@yandex.ru

Шарафисланова Евгения Алексеевна

магистрант кафедры педагогики и психологии
e-mail: zhenyaklueva@yandex.ru

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24*

**ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПО МАТЕМАТИКЕ
КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА
К ПРЕДМЕТУ МАТЕМАТИКА У УЧАЩИХСЯ 5–6 КЛАССОВ**

Svetlana Y. Galieva

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
e-mail: mrsGalieva@yandex.ru

Evgeniya A. Sharafislanova

Master student of the Department of Pedagogy and Psychology
e-mail: zhenyaklueva@yandex.ru

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia*

**ADDITIONAL MATHEMATICS EDUCATION AS A MEANS OF
IMPROVING A COGNITIVE INTEREST TO MATHEMATICS
IN PUPILS OF 5–6 CLASSES**

Аннотация. Рассматриваются проблемы математического образования детей, проблемы повышения познавательного интереса на уроках математики, особенности организации дополнительного образования на базе общеобразовательной школы, представлены результаты опытно-экспериментальной работы по повышению познавательного интереса к предмету математика.

Ключевые слова: дополнительное образование по математике, познавательный интерес, детское объединение дополнительного образования.



Abstract. The article discusses the problems of mathematical education of children, the problems of increasing cognitive interest in mathematics lessons, the features of organizing additional education on the basis of a comprehensive school, presents the results of experimental work to increase the cognitive interest in the subject of mathematics.

Key words: additional education in mathematics, cognitive interest, children's association of continuing education.

Математика является ключом к познанию окружающего мира, научно-технического прогресса и важной частью развития личности. Она призвана воспитывать в человеке способность понимать смысл поставленной перед ним задачи, умение правильно, логично рассуждать, усвоить навыки алгоритмического мышления. Однако на протяжении многих лет наблюдается снижение популярности математики среди школьников, о чем свидетельствуют беседы с учащимися и учителями, а также низкие конкурсы в вузы с вступительными экзаменами по математике и зачастую невысокие результаты последних, о чем свидетельствует информация об итогах ЕГЭ в Пермском крае в 2018 г.

Нам представляется, что решить данную проблему можно средствами дополнительного образования. Основными задачами школьного дополнительного образования являются [2]:

- изучение интересов и потребностей обучающихся в дополнительном образовании детей;
- определение содержания дополнительного образования детей, форм и методов работы с обучающимися с учетом их возраста, вида учреждения, особенностей социокультурного окружения;
- формирование условий для создания единого образовательного пространства;
- расширение видов творческой деятельности в системе дополнительного образования детей для наиболее полного удовлетворения интересов и потребностей, обучающихся в объединениях по интересам;
- создание условий для привлечения к занятиям в системе дополнительного образования большего числа обучающихся среднего и старшего возраста;
- создание максимальных условий для освоения обучающимися духовных и культурных ценностей, воспитания уважения к истории и культуре своего и других народов;
- обращение к личностным проблемам обучающихся, формирование их нравственных качеств, творческой и социальной активности.

Опираясь на содержание основного общего образования, дополнительное образование всегда имеет воспитательную доминанту – осуществление воспитания благодаря включению детей в личностно значимые творческие виды деятельности; выполняет компенсаторную или психотерапевтическую функцию, поскольку учащиеся получают возможность для индивидуального развития тех способностей, которые не всегда раскрываются в учебном процессе.

Ценность дополнительного математического образования детей состоит в том, что оно усиливает вариативную составляющую общего математического образования, способствует применению на практике знаний и навыков, полученных на уроке, стимулирует обучающихся к познанию. А главное – в условиях дополнительного математического образования дети могут развивать свой творческий потенциал, навыки адаптации к современному обществу и получают возможность полноценной организации свободного времени [1, 2].

Резюмируя, можно определить, что дополнительное математическое образование школьников представляет собой особую самоценную составляющую школьного дополнительного образования, неотъемлемую часть непрерывного математического образования, обеспечивающую посредством реализации дополнительных образовательных и досуговых программ на основе свободного выбора и самоопределения учащихся.

В рамках нашего исследования необходимо было выявить потенциал дополнительного образования в развитии познавательного интереса к математическому знанию. Для этого мы провели анализ сущностных характеристик понятия «познавательный интерес». В психолого-педагогической науке установлено, что познавательный интерес выступает ключевой составляющей мотивации учения. По мнению ряда авторов (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, С.Л. Рубинштейн), познавательный интерес – это мотив, лежащий в основе учебной деятельности, придающий ей творческий, устремленный характер. Он рождается из потребности во внешних впечатлениях и в активности и начинает проявляться уже в первые дни жизни ребенка. В своей работе как ключевое мы используем определение Г.И. Щукиной: познавательный интерес – это мощный побудитель активности личности, под влиянием которого все психические процессы протекают особенно интенсивно и напряженно, а деятельность становится увлекательной и продуктивной [3].

Чаще всего в педагогической литературе выделяют три уровня познавательного интереса:

1. Низкий (репродуктивно-фактологический) уровень познавательного интереса, который проявляется как открытый, непосредственный интерес к новым фактам, занимательным явлениям, которые фигурируют в информации, получаемой учениками на уроке. С ним связана также репродуктивная деятельность учащихся.

2. Средний (описательно-поисковый) уровень – в случае, когда проявляется интерес к познанию существенных свойств предметов или явлений, составляющих более глубокую и часто невидимую их суть. Этот уровень требует поиска, догадки, активного оперирования имеющимися знаниями, приобретенными способами. На этом уровне интерес как бы «находится на поверхности», еще не проникает настолько в знание, чтобы обнаружить закономерности. Указанный уровень можно назвать стадией описательства, в которой фиксация внешних признаков и существенных свойств изучаемого находится на равных началах, причем учащиеся становятся способными



к самостоятельному дедуктивному подходу в изучении. Относительно вида деятельности ученика следует отметить его стремление к поисковой активности, часто связанной с ее прикладным характером.

3. Высокий (творческий) уровень познавательного интереса фиксируется в случаях, когда отмечается интерес ученика к причинно-следственным связям, к выявлению закономерностей, к установлению общих принципов явлений, действующих в различных условиях. Этот уровень сопряжен с элементами исследовательской творческой деятельности, с приобретением новых и совершенствованием прежних способов учения. Деятельность учащихся находится на уровне вскрытия существенных закономерностей и глубоким причинно-следственных связей.

Уровень сформированности познавательного интереса диагностируется с учетом его компонентного состава; каждый из компонентов, являясь критерием сформированности познавательного интереса в целом, может быть зафиксирован через ряд показателей:

1. Мотивационно-стимулирующий компонент: мотивы учения математике (почему школьник учится), показателем сформированности данного критерия является наличие широких познавательных мотивов; личностная значимость изучения математики (субъективная (для себя) значимость изучения данного предмета), показателем для определения данного критерия является наличие самостоятельной точки зрения на приобретение знаний в данной предметной области, сочетаемой с внутренней мотивацией.

2. Содержательно-деятельностный компонент: обученность по предмету (наличие определенных знаний, умений и навыков), показателем сформированности данного критерия мы будем считать наличие потребности получить и применить знания по предмету в разных условиях; особенности предпочтения различных аспектов учебной деятельности (форма, содержание или процесс предстоящей деятельности), показатель – предпочтение учеником проблемного содержания и процесса поиска решения проблемы; преобладающий характер учебной деятельности (репродуктивный или продуктивный), показатель – преобладание творческо-продуктивной деятельности; познавательная активность (воспроизводящая, интерпретирующая и др.), показатель – наличие высокого уровня кратковременной и долговременной памяти, устойчивого внимания, логического мышления, сочетаемые со стремлением ученика удовлетворить познавательные потребности с помощью разнообразных источников; познавательная самостоятельность, показатель – самостоятельное выполнение познавательной деятельности и преодоление трудностей без посторонней помощи; сотрудничество (стремление работать в группе), показатель – положительное отношение к любому виду сотрудничества и предпочтение групповых форм работы.

3. Эмоционально-оценочный компонент: эмоции (как переживает учение школьник: положительно или отрицательно), показатель – наличие позитивных эмоций от поглощенности и захваченности познавательной деятельностью; рефлексия (взгляд на свою познавательную деятельность со стороны),

показатель – наличие способности учащегося объяснять как свои успехи, так и неудачи внутренними причинами.

Для выявления уровня познавательного интереса с учетом критериально-компонентного состава мы определили следующую совокупность методов: наблюдение за поведением учащихся на уроках, анкетирование (методика по Е.А. Кувалдиной), проективная методика «Составь расписание на день».

Нами была организована опытно-экспериментальная работа, цель которой заключалась в выявлении и развитии уровня познавательного интереса школьников к предмету математика.

На констатирующем этапе исследования в опытно-экспериментальной работе принимали участие педагоги (12 человек) и обучающиеся (62 человека) школы № 100 г. Перми.

Для выявления начального уровня сформированности познавательного интереса к предмету математика мы провели анкетирование учащихся на основе методики Е.А. Кувалдиной, а также на основе экспертной оценки педагогов проанализировали степень активности и включения в работу на уроке по критериям:

- особенности проявления инициативы (сам или по требованию учителя);
- навыки сосредоточения при выполнении длительного интеллектуального задания;
- участие в выполнении творческих заданий во время урока;
- реакция на проблемные вопросы, вопросы на сообразительность;
- умение задавать вопросы на уроке;
- поведение ученика во время выполнения умственной работы;
- эмоциональное отношение ученика к выполняемой им учебной работе;
- степень привлекательности участия в работе на уроке.

Результаты констатирующего этапа исследования представлены на рис. 1.

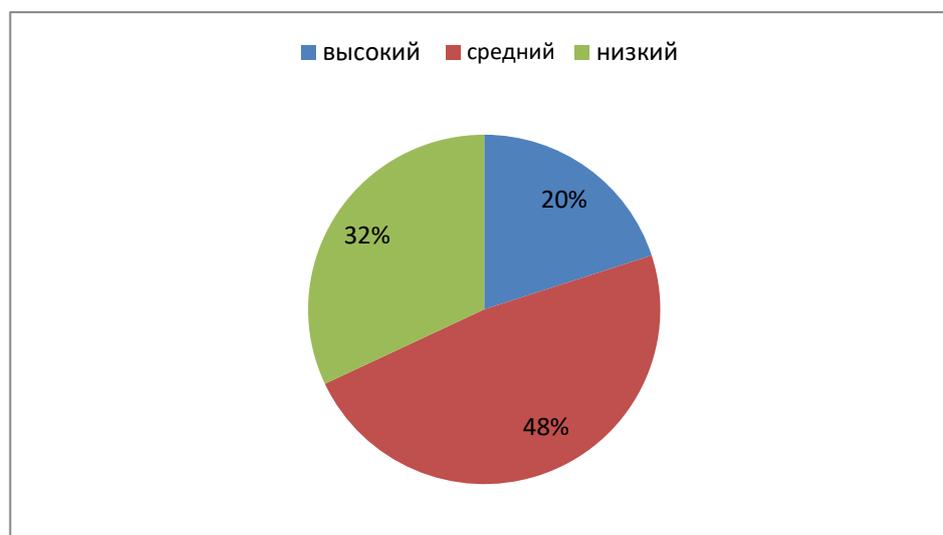


Рис. 1. Уровень познавательного интереса к предмету математика (констатирующий этап исследования)



Результаты комплексного анализа данных, полученных в ходе наблюдения и при проведении всех методик, позволили установить соответствие познавательного интереса учащихся 5–6-х классов уровням сформированности: высокий (20 %), средний (48 %), низкий (32 %). Диагностика показала, что большинство детей нуждаются в дополнительной работе по развитию познавательного интереса. Полученные результаты диагностики познавательного интереса позволили спланировать и скорректировать работу по его дальнейшему развитию.

Нами была разработана программа дополнительного образования для организации кружковой работы. По мнению Е.Б. Евладовой, кружковая работа содействует развитию у детей познавательного интереса, краткости речи, умению сосредоточиться, делать выводы и обобщения, обосновывать свои мысли. Кружки создаются на добровольных началах. На занятиях кружка могут присутствовать не только его члены, но и все желающие. Работу следует проводить не чаще одного-двух раз в неделю. Формы и методы проведения занятий кружка могут быть разнообразными. Это могут быть сообщения, инсценировки, ребусы, загадки, выпуск стенгазет, экскурсии, изготовление наглядных пособий, дидактические игры и др.; такие мероприятия способствуют развитию познавательного интереса школьников.

При организации кружковой работы по математике рекомендуется учитывать следующие требования:

1. Четкая формулировка темы и цели занятия.
2. Выбор рациональных, активных методов и форм занятия.
3. Подбор материала с учетом возрастных и личностных особенностей ребят.

Занятия кружка «Математика с увлечением» посещали 15 человек (6 человек из 5-го класса и 9 человек из 6-го класса).

Всего было проведено 18 встреч. Занятия проводились два раза в неделю во внеурочное время.

При изучении данного курса математики на занятиях использовались такие методы, как выполнение прикладных заданий (конкретизация математических закономерностей), исследовательский метод при решении задач, раскрытие места математики как интегрирующей науки через усиление межпредметных связей с другими предметами, стимулирование положительных эмоций благодаря занимательности заданий.

Осуществлялись такие формы работы, как практические работы, доклады, беседы, математические игры и викторины, разбор задач на разные темы, решение кроссвордов и ребусов.

Мы стремились, чтобы каждое разработанное занятие кружка:

- пробуждало у обучающихся познавательный интерес;
- поощряло активное участие каждого в учебном процессе;
- обращалось к чувствам каждого обучающегося;
- способствовало эффективному усвоению учебного материала;
- оказывало многоплановое воздействие на обучающихся;
- обеспечивало обратную связь (ответная реакция аудитории);

- формировало у обучающихся собственные мнения и отношения;
- формировало жизненные навыки;
- способствовало изменению поведения.

В формирующий этап опытно-экспериментальной работы было вовлечено 59 учащихся школы № 100 г. Перми.

Контрольный диагностический срез опытно-экспериментальной работы показал положительную динамику в развитии познавательного интереса у учащихся, посещавших занятия кружка (рис. 2). У остальных детей показатели интереса не изменились.

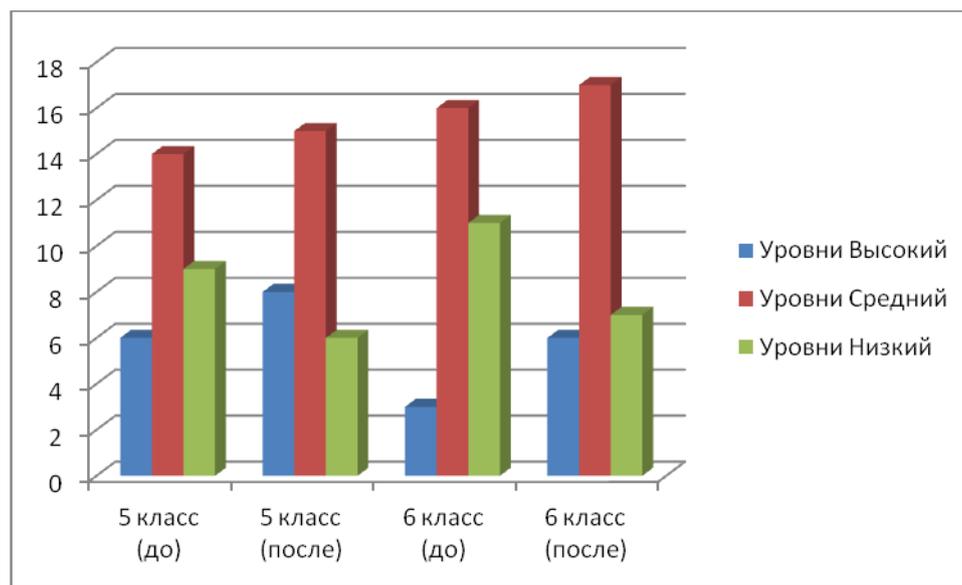


Рис. 2. Динамика познавательного интереса участников опытно-экспериментальной работы

В заключение хотелось бы отметить, что стимулирование познавательного интереса учащихся, их активности в различных видах деятельности является необходимым условием для успешного овладения учебной деятельностью. Правильно организованная работа в объединении дополнительного образования на базе общеобразовательной организации способствует постепенному развитию познавательного интереса у детей.

Полученные результаты они могут быть использованы в деятельности учителей математики, работающих в 5–6-х классах при организации работы по сохранению и развитию интереса младших подростков к математике.

Список литературы

1. Добрецова Н.В. Возможности дополнительного образования для реализации профильного образования / под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: КАРО, 2005. – 151 с.
2. Евладова Е.Б., Логинова Л.Г., Михайлова Н.М. Дополнительное образование детей. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 349 с.
3. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1983. – 167 с.



УДК 371.398

DOI: 10.24411/2308-7218-2019-10236

Сулейманова Сания

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии

*ФГБОУ «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия**614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, e-mail: pedagog@pspu.ru***Кухар Светлана Алексеевна**

педагог дополнительного образования

*Внеструктурное подразделение «Центр семейного досуга “Карусель” МАОУ**“Начальная школа “Мультипарк”» г. Перми**614033, г. Пермь, ул. Костычева 33, (342) 201-46-60**e-mail: mastergrad@obrazovanie.perm.ru*

магистрант кафедры педагогики и психологии

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия**614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, e-mail: sk__1504@mail.ru***ФОРМИРОВАНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ****Sania Suleymanova**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University»**24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: pedagog@pspu.ru***Svetlana A. Kuhar**

Additional Education Teacher

Extra-Structural Unit «Center for Family Leisure “Carousel” MAOU «Primary School “Multipark”»

33, Kostycheva, Perm, Russia, 614033, e-mail: Mastergrad@obrazovanie.perm.ru

Master Student of the Department of Pedagogy and Psychology

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University»**24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: sk__1504@mail.ru***FORMATION OF FINANCIAL LITERACY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN UNDER CONDITIONS OF ADDITIONAL EDUCATION**

Аннотация. Обосновывается результативность реализации краткосрочной программы дополнительного образования для формирования финансовой грамотности младших школьников. Используя преимущества дополнительного

образования, программа позволяет учитывать проблемы, запросы и потребности детей, их возрастные и индивидуальные особенности, включать интерактивные формы занятий, обеспечивать создание практико-ориентированной среды, производить корректировку с учетом результатов исходной и текущей диагностики формирования финансовой грамотности младших школьников, принимая во внимание ее структурные компоненты.

Ключевые слова: младшие школьники, дополнительное образование, финансовая грамотность, формирование финансовой грамотности младших школьников.

Abstract. The article reveals the issues of modern educational practice in the light of the concept The article substantiates the effectiveness of the implementation of a short-term program of additional education for the formation of financial literacy of primary school students. Using the advantages of additional education, the program allows you to take into account the problems, needs and needs of children, their age and individual characteristics, include interactive forms of classes, ensure the creation of a practice-oriented environment, and adjust to the results of the initial and current diagnostics of the formation of financial literacy of younger students taking into account its structural.

Key words: primary school students, additional education, financial literacy, the formation of financial literacy of primary school students.

Стремительные изменения финансовой сферы экономической жизни российского общества в ходе радикальных рыночных преобразований определили рост потребности в повышении финансовой грамотности населения. Повышение финансовой грамотности выделяется в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. в качестве одного из основных направлений формирования инвестиционного ресурса.

На данный момент в России реализуется целый ряд программ: Государственная программа повышения финансовой грамотности, «Финансовая культура и безопасность граждан», «Повышение финансовой грамотности населения с низкими доходами», «Планируй свое будущее» и др.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что финансовая грамотность рассматривается многими авторами: Дж. Кейнсом, М. Фридманом, А. Лусарди, Л. Манделлом, Д. Ремундом, А. Аткинсоном, Ф. Мессе, Е. Землянской, И. Сасовой, М. Фирсовой, Н. Думной, О. Карамовой, Е. Рутковской и др. Понятие «финансовая культура» раскрываются в работах Т. Аймалетдиновой, А. Малолетнева, Ю. Корлюговой.

Исследованием проблем формирования финансовой грамотности в начальной школе занимались Ю.Н. Корлюгова, Г. Гловели, Т.А. Шорыгина, С.Г. Юсупова.

Вместе с тем выявлено противоречие между большими возможностями педагогического сотрудничества учреждений дополнительного образования детей и общеобразовательных учреждений, государственных и общественных организаций с целью формирования финансовой грамотности подрастающего поколения и отсутствием научно обоснованной и проверенной экспериментально системы такого сотрудничества.

В частности, была поставлена *цель* выявить результативность краткосрочной дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы по формированию финансовой грамотности младших школьников, при разработке которой были бы учтены:



- преимущества и возможности дополнительного образования в формировании финансовой грамотности младших школьников;
- факторы, позитивно и негативно влияющие на формирование финансовой грамотности младших школьников;
- основные структурные компоненты финансовой грамотности;
- результаты исходной и текущей диагностики формирования финансовой грамотности младших школьников;
- проблемы, запросы и потребности детей, их возрастные и индивидуальные особенности, предполагающие использование интерактивных форм занятий, обеспечивающие создание практико-ориентированной среды.

Британские экономисты А.А. Атkinson и Ф.А. Мессе в своей работе определяют финансовую грамотность как совокупность финансовой осведомленности, знаний, навыков, установок и моделей поведения, необходимых для принятия обоснованных финансовых решений и в конечном счете способность достичь индивидуального финансового благополучия.

Данному определению не противоречит позиция Е.Н. Землянской, которая под финансовой грамотностью понимает процесс и результат формирования у школьников экономически значимых качеств личности, знаний, умений; системы ценностных представлений о взаимосвязях явлений экономической и социальной жизни; опыта и нравственно-ценностной мотивации социально-экономической деятельности, позволяющих личности адаптироваться и интегрироваться в существующие установки общества [2].

С опорой на взгляды ученых, мы предлагаем следующую модель описания изучаемого феномена (рис. 1), позволяющую уточнить само понятие финансовой грамотности.



Рис. 1. Модель описания финансовой грамотности

Исходя из сказанного финансовая грамотность представлена как социальная характеристика личности, представляющая собой способность использовать необходимые знания, позволяющие человеку сознательно участвовать в процессах поступления, расходования, распределения денежных средств, их накопления и использования с целью обеспечения его финансового благосостояния, включающая когнитивный, ценностно-мотивационный, поведенческий компоненты.

Из данного определения возможно выделить следующие элементы и возникающие между ними взаимосвязи.

Финансовая культура, сочетающая в себе финансовые знания и установки. Термин «финансовые знания» представляется как совокупность полученных знаний, позволяющих выполнять определенные финансовые действия, ориентироваться в области финансов, финансовых законов.

Финансовые установки как элемент финансовой культуры, включают в себя: а) нормы и ценности, которыми руководствуется человек в процессе своей финансовой деятельности; б) ожидания в отношении позиций и ролей, занимаемых в финансовой жизни; в) социально определенную цель деятельности человека.

Финансовое поведение основывается на знаниях, которыми владеет человек, и установках, приобретенных им в процессе социализации, определяется занимаемыми социальными позициями и выполняемыми социальными ролями, а также степенью активности и самостоятельности человека в принятии решений.

В младшем школьном возрасте происходят весьма существенные и качественные изменения в психофизиологическом и личностном развитии.

В частности, у младших школьников формируются потребности и возможности для формирования навыков социального взаимодействия, в том числе финансовых взаимоотношений.

Формирование финансовой грамотности в младшем школьном возрасте позволяет повысить учебную мотивацию, сформировать коммуникативные и регулятивные навыки в области финансов: овладение начальными навыками адаптации в мире финансовых отношений; развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных игровых и реальных экономических ситуациях, умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих.

В младшем школьном возрасте современных детей следует знакомить с экономикой семьи, школы, района, города, страны настолько, насколько это необходимо для понимания ими происходящих процессов, посредством разъяснения, показа, бесед, игр, упражнений, а также прямого и непосредственного участия детей в экономике, включения их в экономические отношения потребления, производства, распределения и обмена, в индивидуальные и коллективные формы экономически и педагогически целесообразной деятельности, что позволит усилить финансовую грамотность и свободу.

Как показал анализ публикаций по проблеме исследования, дополнительное образование детей выполняет функции «социального лифта»



для значительного количества младших школьников, которые не получают необходимого объема или качества образовательных ресурсов в семье и организациях общего образования, компенсируя таким образом их недостатки, или предоставляет альтернативные возможности для образовательных и социальных достижений детей.

Изучая особенности формирования финансовой грамотности младших школьников в условиях дополнительного образования, исследователи [5, 7] выделяют следующие принципы:

– *преемственности*, который предполагает осмысление теоретических основ конструирования программ обучения финансовой грамотности, их цели, задачи и содержание, обеспечивающие преемственность образования молодежи на разных возрастных этапах [3];

– *интеграции* программ финансовой грамотности, реализация которых предполагает не механическое суммирование всех возможных направлений деятельности, а выделение и приоритетное развитие стержневых направлений, единых для всех субъектов финансового образования. При этом каждый субъект осуществляет эти направления, используя только ему присущие механизмы, ресурсы и технологии;

– *активного использования обратной связи*, оценки и мониторинга эффективности обучения. Обязательным условием эффективности программ обучения финансовой грамотности школьников, как, впрочем, и других образовательных программ, является активное использование обратной связи.

Для формирования финансовой грамотности младших школьников в условиях дополнительного образования разработано немало оригинальных форм работы. Так, Е.Н. Землянская рекомендует использовать игровую технологию «Учебная фирма». Учебная фирма – модель реально существующей фирмы, которая участвует в коммерческих сделках в виртуальной рыночной среде таких же учебных фирм. Для учащихся здесь все реально. Спрос и предложение максимально персонифицированы [2, с. 7].

Младшие школьники выступают участниками сделок, активными субъектами, которые принимают конкретные решения, начиная от разработки логотипа и фирменного стиля предприятия. Они выбирают сферы деятельности и заключают контракты, разрабатывают маркетинговую политику и соблюдают финансовую дисциплину. Для сближения учебного процесса с действительностью персонал учебной фирмы знакомится с деятельностью реального предприятия, которое может стать для нее партнером по нескольким направлениям сотрудничества [1, с. 47].

В качестве наиболее эффективной формы формирования финансовой грамотности младших школьников в условиях дополнительного образования А.А. Смоленцева выделяет форму клуба, который представляет собой образовательное пространство, стимулирующее продуктивное участие детей; развивает интерес к созданию и презентации продуктов собственной деятельности; способствует проявлению творческих способов самореализации ребенка, обретению авторства собственных действий [7].

Примером может служить «Клуб финансовых умников» – образовательная программа для младших школьников, реализованная на базе

центров дополнительного образования детей в г. Москве по инициативе Национального фонда содействия финансовой грамотности в партнерстве с Финансовой академией при Правительстве РФ. Программа имела четко выраженную миссию: содействие повышению финансовой грамотности молодежи, формирование ее твердых финансовых принципов, ответственности и независимости [7, с. 38].

Наиболее высокий уровень финансовой грамотности отмечен в Калининградской, Кировской, Костромской, Курской областях и Республике Коми [6]. Пермский край по результатам данного исследования входит в группу С (занимает место с 34-го по 52-е). Дополнительное образование в г. Перми и в Пермском крае, обладая богатым опытом организации инновационной деятельности [4], безусловно, способно внести в решение данной проблемы существенный вклад.

Опытно-экспериментальная работа была осуществлена на базе МАОУ «Начальная школа “Мультипарк”» г. Перми – внеструктурного подразделения «Центр семейного досуга “Карусель”». В исследование были включены 60 детей в возрасте 8–9 лет. Для проведения педагогического эксперимента было сформировано две группы – контрольная и экспериментальная по 30 человек в каждой.

Был подобран пакет диагностических материалов (таблица) и продумана логика перевода полученных результатов в единую шкалу оценивания.

Методики оценивания уровня финансовой грамотности младших школьников

Компонент	Методика диагностики	Уровни проявления показателей	Количественная оценка, баллы
Когнитивный	- Тест «Финансовая грамотность», - беседа - педагогическое наблюдение	Низкий – нет ответа	0–6
		Средний уровень – неточное толкование, нечеткое понимание	7–15
		Высокий уровень – дано точное определение, выбран верный ответ	16–20
Ценностно-мотивационный	- Анкета «Мои финансовые предпочтения» - опрос - педагогическое наблюдение	Низкий уровень – меньше трех положительных ответов	3
		Средний уровень – от четырех до семи положительных ответов	4–7
		Высокий уровень – от восьми и более положительных ответов	8
Поведенческий	- Выполнение практических заданий - игровые методики (игра «Заработай за 60 минут»), - педагогическое наблюдение	Низкий уровень – выполнение ¼ заданий	0–6
		Средний уровень – правильное выполнение ½ заданий	7–15
		Высокий уровень – правильное выполнение больше половины заданий	16–20



Результаты входной диагностики по всем трем рассматриваемым компонентам (когнитивный, эмоциональный и поведенческий) контрольной группы представлены на рис. 2, а экспериментальной группы – на рис. 3.

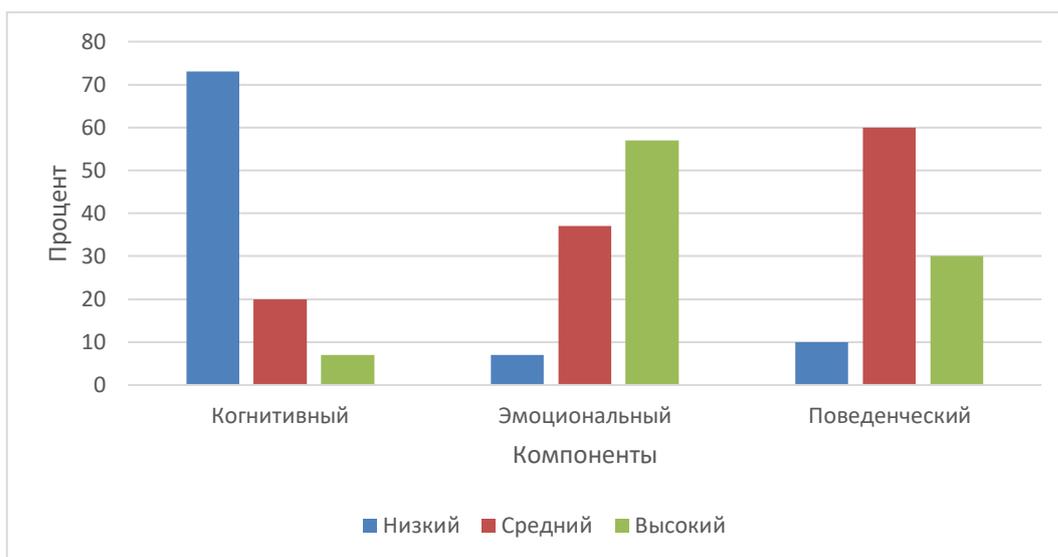


Рис. 2. Сформированность финансовой грамотности (контрольная группа)

Проведенный входной диагностический срез показал, что результаты в обеих группах примерно одинаковы, можно отметить высокую заинтересованность детей к изучению финансовой грамотности, что подтверждают результаты исследования эмоционального компонента: высокая мотивация характерна для 50 % детей и более, наличие некоторого опыта, тогда как теоретические знания очень низкие.

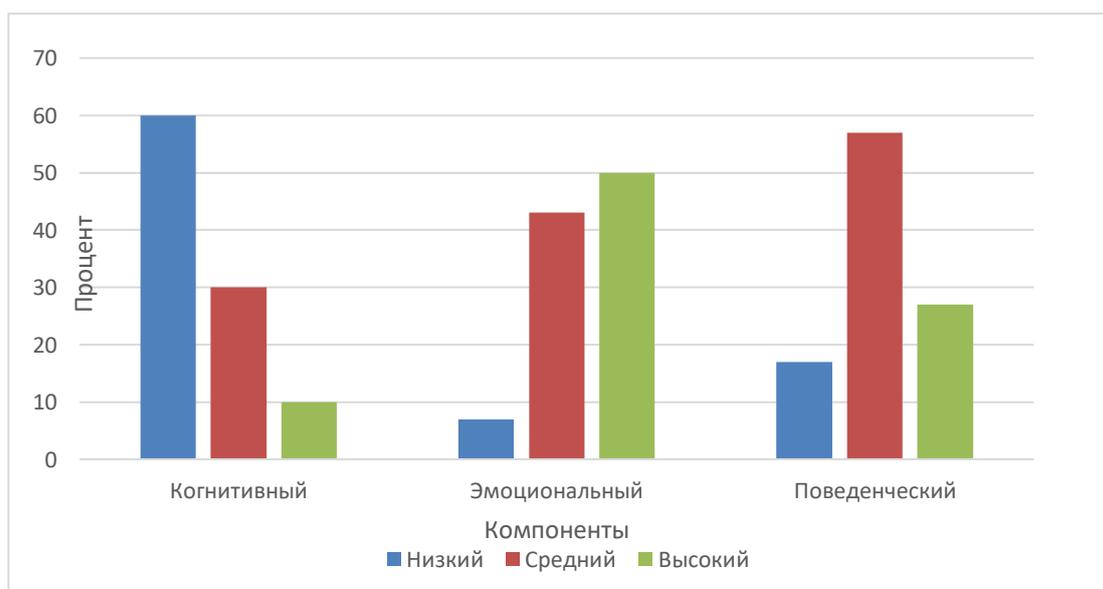


Рис. 3. Сформированность финансовой грамотности (экспериментальная группа)

Суть формирующего этапа опытно-экспериментальной работы заключалась в том, что в контрольной группе занятия по программе

«Финансовая азбука» не будут проводиться, а в экспериментальной группе такие занятия будут проводиться один раз в неделю.

Программа разработана в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования (с изменениями и дополнениями); на основе учебных материалов С.Н. Федина [8].

Обучающиеся могли узнать, что такое деньги и откуда они появились, что есть монеты и бумажные деньги; что такое «орел» и «решка», номинал банкнот; как защитить деньги от подделок, каковы современные деньги в России и в других странах; что собой представляют наличные, безналичные, электронные деньги; что собой представляет семейный бюджет, каковы источники доходов и расходов семьи, как умно управлять своими деньгами, делать сбережения.

По итогам обучения по программе «Финансовая азбука» прогнозировались следующие результаты:

- учащиеся понимают и правильно используют базовые понятия и термины, описывающие процессы и явления, происходящие в финансовой сфере;

- демонстрируют практические навыки планирования и оценки собственных экономических действий в сфере управления личными финансами и семейным бюджетом;

- демонстрируют умение получать и критически осмысливать экономическую информацию, анализировать, систематизировать полученные данные;

- заинтересованы в продолжении занятий по изучению финансовой грамотности;

- знают способы решения проблем творческого и поискового характера в финансовой сфере;

- признают возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою, излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий;

- осознают ответственность за принятые ими экономические решения;

- демонстрируют интерес к основам культуры и индивидуального стиля экономического поведения, ценностей деловой этики;

- поддерживают нормы коллективной жизни и доброжелательного отношения к педагогу и сверстникам.

Продолжительность реализации программы составляла 10 недель, учебные занятия проводились один раз в неделю, продолжительность занятия – один академический час. Программа предусматривала выполнение домашних заданий.



По истечении времени реализации программы в экспериментальной и контрольной группах был проведен повторный диагностический срез. Анализ полученной информации показал, что в экспериментальной группе мотивация детей повысилась. Все участники эксперимента мотивированы на изучение финансовой грамотности: 28 человек (93 %) имеют высокий уровень и 2 человека (7 %) – средний уровень заинтересованности в данном вопросе. В контрольной группе мотивация тоже повысилась: 26 человек (87 %) имеют высокую мотивацию и 4 человека (13 %) – среднюю мотивацию к изучению финансовой грамотности.

Оценивая правильное финансовое поведение, мы также можем зафиксировать положительную динамику. В экспериментальной группе 17 человек (57 %) принимали правильные финансовые решения и все задания выполняли верно, что свидетельствует о повышении уровня сформированности поведенческого компонента на 30 %. Только 2 человека (7 %) не в полной мере освоили программу и показали низкий уровень знаний финансовой грамотности.

В контрольной группе показатели остались практически на прежнем уровне 9 человек (30 %) имеют высокий уровень сформированности поведенческого компонента, 19 человек (63 %) – средний уровень и 2 человека (7 %) не знают, как действовать при принятии финансовых решений.

Далее мы провели сравнительный анализ уровней сформированности финансовой грамотности участников эксперимента, включенных в экспериментальную и контрольную группы, по когнитивному (рис. 4), по эмоциональному (рис. 5) и по поведенческому компонентам (рис. 6) до начала педагогического эксперимента и после его проведения.

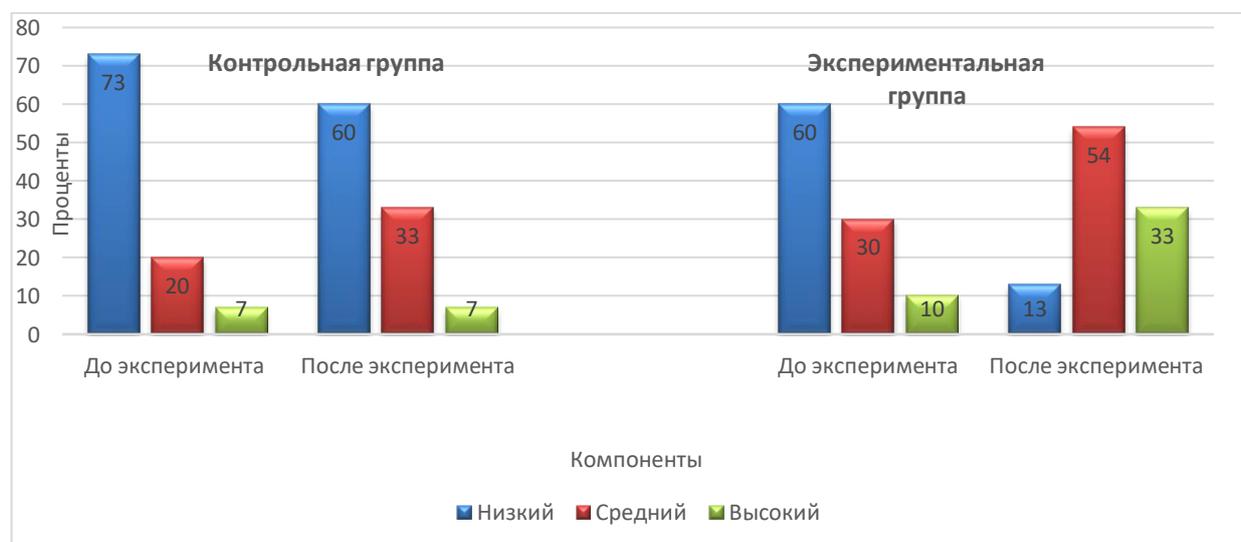


Рис. 4. Сравнительный анализ сформированности когнитивного компонента финансовой грамотности

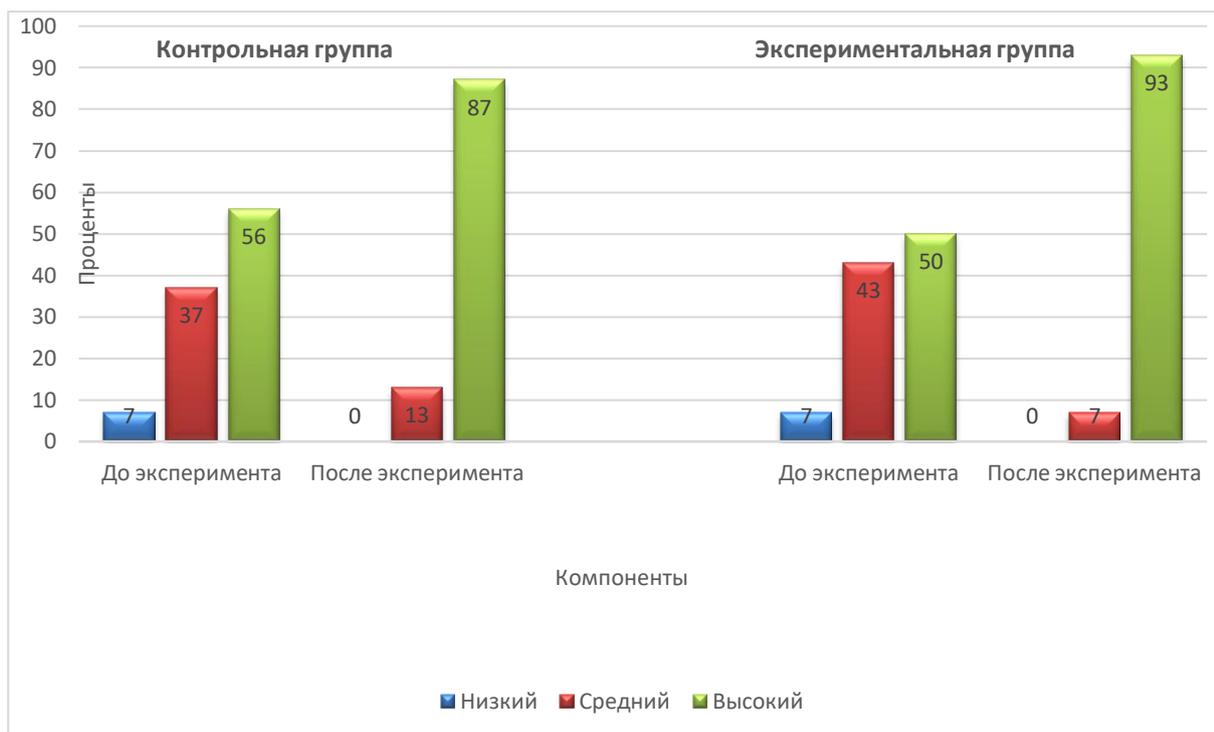


Рис. 5. Сравнительный анализ сформированности эмоционального компонента финансовой грамотности

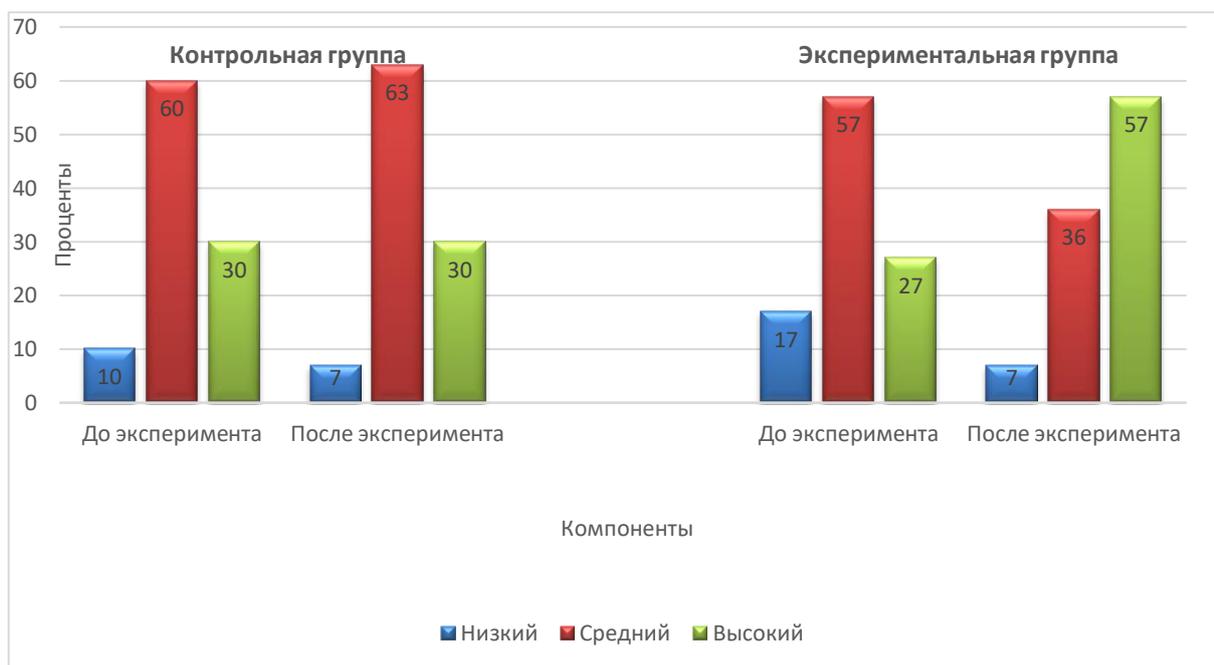


Рис. 6. Сравнительный анализ сформированности поведенческого компонента финансовой грамотности

Сравнительный анализ полученных данных позволил сделать выводы об эффективности занятий по программе «Финансовая азбука» для младших школьников. В экспериментальной группе зафиксировано существенное повышение уровня сформированности финансовой грамотности по всем компонентам. В контрольной группе показатели изменились незначительно, это



говорит о заинтересованности школьников изучать финансовую грамотность, тема им интересна и понятна.

Проведенный сравнительный анализ результатов экспериментальной работы позволил сделать вывод об эффективности реализации дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Финансовая азбука», чему способствовало то, что были учтены сущностные характеристики финансовой грамотности, в образовательный процесс был ориентирован на проблемы, запросы и потребности детей, их возрастные и индивидуальные особенности, а также были использованы разнообразные интерактивные, главным образом игровые, формы работы с младшими школьниками.

Список литературы

1. *Бежбармакова Э.В.* Воспитание делового человека на уроках экономики в начальной школе // Воспитание школьников: теорет. и науч.-метод. журн. – 2013. – № 6. – С. 50.
2. *Землянская Е.Н.* Экономика для младших школьников // Начальная школа. – 2013. – № 29. – С. 3–8.
3. *Косикова С.В., Косолапова Л.А.* Непрерывность развития учебной самостоятельности школьника как критерий преемственности образовательной системы школы // Педагогика и психология образования. – 2019. – № 1. – С. 58–69.
4. *Косолапова Л.А., Сулейманова С.* Результативность исследований по теории и методике дополнительного образования детей в организациях дополнительного образования Перми и Пермского края (1992–2018 гг.) // Вестник Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-та. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. – 2018. – Вып. 2. – С. 216–235.
5. *Миллер С.* Психология развития: методы исследования. – СПб.: Питер, 2002. – 464 с.
6. Первый рейтинг финансовой грамотности регионов [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.minfin.ru/ru/infomat/press-center> (дата обращения: 01.12.2019).
7. *Смоленцева А.А.* Введение в мир экономики, или Как мы играем в экономику. – М.: Детство–Пресс, 2014. – 203 с.
8. *Федин С.Н.* Финансовая грамотность: материалы для учащихся 2, 3 кл. – М.: Вита-Пресс, 2014. – 112 с.

РАЗДЕЛ 8. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.01(09)

DOI: 10.24411/2308-7218-2019-10237

Пестова Елена Геннадьевна

аспирант кафедры социальной педагогики

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия

614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, e-mail: le379@mail.ru

ЭВОЛЮЦИЯ ИДЕИ КРЕАТИВНОГО ЛИДЕРСТВА В ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX – НАЧАЛА XXI В.

Elena G. Pestova

Post Graduate

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education

«Perm State Humanitarian Pedagogical University»

24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: le379@mail.ru

THE EVOLUTION OF THE IDEA OF CREATIVE LEADERSHIP IN FOREIGN STUDIES OF THE SECOND HALF OF THE XX - BEGINNING OF THE XXI CENTURIES

Аннотация. Рассматривается эволюция идеи креативного лидерства в зарубежных исследованиях второй половины XX – начала XXI в., выявляются отличительные черты феномена креативного лидерства и предлагаются концептуализации данного феномена.

Ключевые слова: креативное лидерство, контекстуальные различия феномена креативного лидерства, способствующее креативное лидерство.

Abstract. The article discusses the evolution of the idea of creative leadership in foreign studies of the second half of the XX – early XXI centuries, identifies the distinctive features of the phenomenon of creative leadership and suggests the conceptualization of this phenomenon.

Key word: creative leadership, contextual differences in the phenomenon of creative leadership, facilitating creative leadership.

Вопрос о выделении креативного лидерства как одной из ведущих компетенций эффективного осуществления педагогической деятельности



активно поднимается зарубежными исследователями с начала XXI в. Однако впервые о креативном лидерстве в организационном контексте в целом за рубежом заговорили, начиная с середины XX столетия.

Внимание зарубежных исследователей к феномену креативного лидерства связано с осознанием того, что креативное лидерство является более важным в нынешних политических и экономических условиях, чем когда-либо прежде [10]. Согласно утверждению Р. Стернберга, американского профессора психологии и образования, президента Американской психологической ассоциации, в то время как в середине XX в. креативность воспринималась как дополнительная функция лидерства, в настоящее время она определяется как одна из ключевых его характеристик, поскольку лидеры, не обладающие креативностью, вряд ли смогут повести свою организацию в будущее [10].

Зарубежные исследователи определяют креативное лидерство в образовании как вид социального взаимодействия и психологического сотрудничества между педагогом и обучающимися, направленного на создание безопасного образовательного пространства, способствующего формированию готовности обучающихся к креативному мышлению и творческой самореализации. Из данного определения следует, что в нынешних условиях развития общества, трактуемых современными философами как условия «рисков и неопределенности», данную способность следует отнести к числу профессиональных педагогических компетенций, способных обеспечить модернизацию образовательного процесса. Однако темпы развития педагогического знания о способах воспитания и обучения не соответствуют потребностям современной практики, которая свидетельствует, что парадигма образования XX столетия отвечала запросам эпохи техноэкономического роста [1].

В образовательной модели, функционирующей в условиях глобализации и цифровой культуры, в стремительно обновляющемся информационном потоке, очевидно, востребованы иные механизмы взаимодействия обучающихся и обучающихся, более актуальны другие профессионально-педагогические компетенции.

Креативное лидерство как ведущая компетенция педагога обеспечит в партнерском взаимодействии субъектов образовательного процесса профессиональное стимулирование обучающихся к познанию, поддержку мотивации к творческому освоению нового знания.

В настоящее время не превосходство педагога как носителя превосходящих объемов знания, а побуждение к подражанию в совместном поиске и сотворении нового знания может выступать основой для разработки инновационных образовательных технологий.

Именно этим объясняется высокий интерес зарубежных исследователей к вопросам лидерства в целом, начиная со второй половины XX до начала XXI в., так как лидерство связывается с преодолением нестабильности и управлением последователями в условиях интенсивно меняющейся среды. А определенные концепции лидерства этого периода зарубежными исследователями переносятся в сферу образования из бизнес-ориентированных

дисциплин и междисциплинарных концепций, адаптируются теоретиками и практиками образования для применения в образовательной деятельности.

Следует отметить, что имеет место и обратный тренд: перенос концепций лидерства в образовании в бизнес-ориентированные дисциплины.

В качестве примера следует обратиться к концепции *«инструктирующее лидерство»*, подробно изложенной в работах Саусворса и Вест-Бернхема [9].

Данная концепция родилась в результате исследования, связанного с движением 1980-х гг. «Эффективная школа», доказавшего, что ключ к успеху в управлении школами – в руках школьного директора. Исследование убедительно показало, что директор-лидер имеет решающее значение в успехе обучения детей в бедных городских начальных школах [4].

Однако в начале 2000-х гг. эта концепция подверглась активной критике за слишком большое внимание к роли руководителя, признание роли руководителя исключительной и героической.

Переосмысление исследователями и модернизация данного подхода привела последователей к созданию новых концепций лидерства в образовании в более широкой перспективе, включающей в себя улучшенные практики образовательных процессов в интересах обучающихся, таких как «трансформационное лидерство» (transformational leadership), «учительское лидерство» (teacher leadership), «разделенное лидерство» (shared leadership), «распределенное лидерство» (distributed leadership) и «креативное лидерство» (creative leadership). В рамках этих концепций лидерство в образовании рассматривается в более широкой перспективе, включающей в себя улучшенные практики образовательных процессов в интересах обучающихся.

Термин «креативное лидерство» впервые был применен в 1957 г. американским социологом, профессором Ф. Селзником. В своей книге «Лидерство в администрации» Селзник заявил, что хотя техническое и рациональное административное поведение способствует эффективности в условиях ограниченного количества решений, в условиях неопределенности и свободы требуется креативное лидерство. Автор предположил, что креативное лидерство влечет за собой искусство создания организаций, которые воплощают новые и устойчивые ценности, и создание условий, которые сделают возможным в будущем то, что исключено в настоящем [8].

Мамфорд и соавторы (2002) выявили три отличительные черты креативного лидерства: 1) креативное лидерство скорее стимулирует, нежели сохраняет структуру; 2) креативное лидерство не может полагаться на тактику влияния, связанную с властью, давлением и организационной приверженностью; 3) креативное лидерство призвано управлять внутренним конфликтом между креативностью и организацией [5].

Относительно недавно Хантер и соавторы (2011) [7] выявили, что в большинстве исследований феномена креативного лидерства игнорируются существенные различия между лидерами, между последователями и особенно между контекстами взаимодействия.

Таким образом, анализ исследований позволяет констатировать, что единый подход к концептуализации креативного лидерства не применим,



поскольку сам феномен креативного лидерства восприимчив к контекстуальной вариативности.

Если креативное лидерство является сложным феноменом и его проявления варьируются в зависимости от контекста, в котором оно проявляется, это позволяет утверждать, что существует более чем один способ проявления креативного лидерства. Очевидно, это раскрывает причину, почему ранее было трудно разработать единую, общеконтекстную, теорию креативного лидерства.

Со времени первого упоминания креативного лидерства Селзником в 1957 г. теория эволюционировала в три различных варианта концептуализации, которые теоретически дополняют друг друга и отражают контекстуальные различия, – *«способствующее креативное лидерство»*, *«направляющее креативное лидерство»* и *«интегрирующее креативное лидерство»*.

Три направления концептуализации креативного лидерства, предложенные Мейнемилисом и соавторами, не являются, согласно утверждению разработчиков, исключительными свойствами какого-либо отдельного исследовательского направления. Скорее, каждая концептуализация лежит в основе интеллектуальных усилий двух или более исследовательских направлений в зарубежной научной литературе по организационному лидерству [6].

Первая концептуализация, *«способствующее креативное лидерство»*, фокусируется на роли лидера в содействии креативности других в организационном контексте.

Эта концептуализация была первоначально разработана в рамках направления исследований организационной креативности, которое изучает влияние контекста на проявление креативности сотрудника. Позднее данное направление расширилось в область исследований лидерства, изучающую влияния различных стилей руководства на творческий потенциал сотрудников. Эти два направления исследований строились на единой социально-психологической основе в сопоставлении выводов и идей и на сегодняшний день составляют значимую часть в исследовании креативного лидерства.

Поскольку авторы данных теорий утверждали, что лидерство влияет на творческий потенциал последователей, исследования в русле вышеуказанных исследовательских направлений отражали стремление понять, каким образом лидеры поощряют либо сдерживают творческий потенциал последователей [2].

Согласно второй концептуализации, *«направляющее креативное лидерство»*, трактовало креативного лидера как первоначальный источник креативного мышления и поведения, а креативный организатор или основной творец создает, а потом управляет своим креативным предприятием.

Третья концептуализация креативного лидерства, *«интегрирующее креативное лидерство»*, сосредоточена на роли лидера в интеграции его креативных идей с креативными идеями последователей в профессиональном контексте. Данная концептуализация, представляющая безусловный интерес для сферы образования, возникла на основе исследований креативности

в новых формах профессиональной деятельности, к примеру, брокераж, а также в контекстах, где разделение на лидера и его последователей уступает место коллаборации экспертов-профессионалов, интенсивно взаимодействующих в рамках креативных проектов. Креативное лидерство в этих направлениях относится к лидеру, который синтезирует свою креативную деятельность с креативным вкладом других экспертов. Такой творческий синтез может осуществляться как одним лидером, так и несколькими лидерами в контексте лидерского сотрудничества [6].

В качестве обобщения отметим, что первая концептуализация представляет определенный интерес для нашего научного исследования, поскольку строится на поощрении проявления креативности последователей, их мотивации и акцентирует внимание на изучении условий формирования благоприятного климата для проявления креативности. Концептуализация способствующего креативного лидерства может служить теоретической основой для разработки концепции креативного лидерства в образовании как компонента профессиональной компетентности педагога новой формации для решения инновационных задач, стоящих перед образованием.

Лидерское поведение в аспекте способствующего креативного лидерства концентрируется на конкретных технологиях лидерского поведения, таких как лидерская поддержка, постановка целей, мониторинг, оценка, предоставление обратной связи, игра, расширение прав и возможностей последователей, налаживание связей, а также моральный аспект лидерского поведения. Данные технологии могут служить основой для построения модели поведения креативного лидера с целью поощрения проявления креативности у обучаемых в образовательном контексте вуза.

Отметим, что феномен креативного лидерства широко и убедительно представлен в исследованиях второй половины XX в., к примеру, в исследованиях ДеФиллиппи и соавторов (2007) [3], Хантера и соавторов (2011), Лампель и соавторов (2000). Однако необходимо более глубокое изучение парадоксальных положений этой концепции применительно к инновационному образованию.

Таким образом, концептуализация способствующего креативного лидерства как направление феномена креативного лидерства, проявившаяся в ходе его эволюции в зарубежных исследованиях второй половины XX – начала XXI в., может служить теоретической основой концепции креативного лидерства в образовании как компонента профессиональной компетентности педагога новой формации для решения инновационных задач, стоящих перед образованием.

Список литературы

1. Санникова А.И. Развитие творческого потенциала учащихся в образовательном процессе: Концепция и опыт реализации: моногр. – М: Флинта: Наука, 2001. – 230 с.
2. Assessing the work environment for creativity / Т.М. Amabile, R. Conti, Н. Coon et al. // *Academy of Management Journal*. – 1996. – 39, P. 1154–1184.
3. DeFillippi R., Grabher G., Jones C. Introduction to the paradoxes of creativity: Managerial and organizational challenges in the cultural economy // *Journal of Organizational Behavior*. – 2007. – Vol. 28. – P. 511–552.



4. *Edmonds R.* Effective schools for the urban poor // *Educational Leadership*. – 1979. – Vol. 37. – P. 15–24.
5. Leading creative people: Orchestrating expertise and relationships / M.D. Mumford, G.M. Scott, B. Gaddis, J.M. Strange // *Leadership Quarterly*. – 2002. – Vol. 13. – P. 705–750.
6. *Mainemelis Charalampos, Ronit Kark, and Olga Epitropaki.* Creative Leadership: A Multi-Context Conceptualization / *the Academy of Management Annals* 9.1. – 2015, P. 393–482. Retrieved 2017-08-08.
7. Paradoxes of leading innovative behaviors: Summary, solutions, and future directions / S.T. Hunter, C.N. Thoroughgood, A.T. Myer, G.S. Ligon // *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. – 2011. – Vol. 5. – P. 54–66.
8. *Selznick P.* Leadership in administration. – Berkeley, CA: University of California Press, 1984. (Originally published 1957)
9. *Southworth Geoff.* Connecting leadership and learning. In *Leadership and learning* / ed. by J. Robertson and H. Timperley. – London: SAGE, 2012. – P. 71–85.
10. *Sternberg R.J.* A systems model of leadership: WICS // *American Psychologist*. – 2007. – Vol. 62. – P. 34–42.

РАЗДЕЛ 9. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 37.016:811.111

DOI: 10.24411/2308-7218-2019-10238

Казанцева Ангелина Николаевна

аспирантка кафедры методики преподавания иностранных языков

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Пермь, Россия*

614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24

e-mail: linaangelina0807@yandex.ru ; e-mail: krauze@pspu.ru

ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ УЧАСТИЯ В МЕЖДУНАРОДНЫХ СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПРОЕКТАХ

Angelina N. Kazantseva

Graduate Student of the Department of Foreign Language Teaching Methods

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»*

24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia

e-mail: linaangelina0807@yandex.ru ; e-mail: krauze@pspu.ru

TEACHING ENGLISH FOR INTERNATIONAL VOLUNTEERING

Аннотация. Представлен анализ проблемы обучения английскому языку через социально ориентированные проекты. Обозначена актуальность международного сотрудничества в рамках реализации социальных проектов как отражение целей устойчивого развития ООН на период до 2030 г. и определено значение изучения английского языка для подготовки к участию в добровольчестве. Представлены имеющиеся материалы по вопросу организации комплексных занятий с целью обучения английскому языку и использования потенциала обучающихся для создания вклада в повышение благополучия мира. Предпринята попытка определить особенности разработки курса английского языка для участия в социально ориентированных проектах.

Ключевые слова: обучение английскому языку, социально ориентированный проект, добровольчество, международное сотрудничество, английский для специальных целей, ESP.

Abstract. The article is devoted to the analysis of the problem of teaching English by participating in socially oriented projects. It is highlighted the relevance of



international cooperation in the framework of social projects as a reflection of the UN Sustainable Development Goals for the period up to 2030 and the importance of learning English for volunteering. The existing materials on teaching English and using the potential of students to create a contribution to improving the well-being of the world are presented. There is made an attempt to determine the features of developing an English course for participation in socially oriented projects.

Key words: English language teaching, socially oriented project, volunteering, international cooperation, English for special purposes, ESP.

В современном мире актуальным направлением социально ориентированной деятельности является международное сотрудничество по реализации социальных проектов в целях улучшения мира, повышения толерантности и внесения личного вклада в развитие благополучия людей.

Тенденция к росту международных контактов в области волонтерства и участия в разного рода социальных проектах обусловлена рядом причин. Британское движение по организации зарубежных международных проектов GVI среди 17 причин участия в международном волонтерстве к их числу относит возможность внесения личного вклада в реализацию одной из 17 целей плана устойчивого развития, намеченного ООН в 2015 г. Это наиболее глобальная цель, которая является ориентиром для работы организаций по организации волонтерских проектов [12, 13].

Принятые цели устойчивого развития на период до 2030 г. (Sustainable Development Goals) направлены на борьбу с главными социальными проблемами человечества – бедностью, неравенством, несправедливым распределением ресурсов, загрязнением окружающей среды и др. Цели носят всеобщий характер и отражают стремление людей к улучшению условий жизни на планете.

В повестке устойчивого развития до 2030 г. (The 2030 Agenda for Sustainable Goals) определено, что добровольческое движение является движущей силой в деле достижения целей устойчивого развития.

Волонтерство усиливает гражданскую активность, способствует социальному сплочению и солидарности, а также формирует ответственность за результаты развития отдельных обществ. Документ указывает на то, что вовлечение людей в реализацию долгосрочных целей может способствовать активизации национального планирования и воплощению обозначенных целей на уровне отдельных государств через создание пространства межсекторного взаимодействия государства и неправительственного сектора, в том числе на самом низком уровне местных сообществ средствами заинтересованных социально ответственных людей [4].

План действий по актуализации добровольческого движения на период до 2030 г. предусматривает:

– расширение участия гражданского общества в реализации повестки устойчивого развития и создание благоприятных условий для реализации человеческого потенциала;

– развитие добровольчества на государственном и международном уровнях с целью реализации намеченных целей по всему миру;

– исследование вовлеченности людей в реализацию добровольчества для комплексной оценки состояния глобального проекта, благосостояния людей и сбора аналитических данных.

Исходя из идей политики ценности участия каждого человека предполагается, что даже незначительные усилия отдельных людей будут способствовать решению проблем во всем мире. Кроме того, ценность участия в социально ориентированных проектах, как отмечают руководители движения, заключается в возможности приобретения опыта, который в том числе может способствовать продвижению по карьерной лестнице и обретению новых навыков. Проекты помощи людям способствуют обучению нуждающихся или не имеющих возможности получить важные жизненные навыки людей в ограниченных социальных условиях, которые могли бы способствовать позитивному изменению их жизни, что имеет особенную личную ценность для участников проекта [4, 5, 10].

В обозначенных условиях возрастающих международных контактов по вопросам добровольчества повышается роль изучения языка международного общения, которым на сегодняшний день признан английский язык, будучи официальным языком международного общения, государственным языком для жителей большого количества стран, официальным языком общественных институтов власти, юридической системы, СМИ и образования. У потенциальных участников добровольческого движения возрастает необходимость формирования основных лингвистических компетенций: навыков устного и письменного общения на английском языке для решения жизненных ситуаций разного характера в уникальных условиях путешествия и работы в социально ориентированных проектах. Решение такой задачи возможно в рамках концепции английского для специальных целей [3].

Английский для специальных целей (English for specific purposes (далее – ESP) явился ответом на явление глобализации, актуальных запросов нового открытого к перемещениям и общению общества на основе подхода к обучению с учетом жизненных условий и целей клиента.

Использование концепции ESP в рамках подготовки людей к участию в международных социально ориентированных проектах обусловлено развитием методик преподавания английского языка, а также повышением внимания к интересам и мотивации обучающегося (learner-centered approach), которые считаются основными в деле эффективного познания языка [1, 2, 6, 9].

Стоит отметить, что работа по обеспечению связи между реализацией социально ориентированных проектов и изучением английского языка уже ведется на международном уровне. Так, в 2015 и 2017 гг. Британский совет (British Council), организация, чьей миссией является развитие сотрудничества в области образования, культуры и искусства между Великобританией и другими странами, выпустил издания для преподавателей английского и других вовлеченных в образовательный процесс людей, посвященные принесению социальных идей в уроки английского языка, с учетом целей устойчивого развития ООН. В издании 2017 г. отмечается, что обучение английскому языку в XXI в. переживает трансформации, когда большое



значение в процессе изучения языка получают такие принципы, как самостоятельность обучающегося, работа в группе, проектная работа, коммуникация, критическое мышление, где обучающиеся выступают в качестве активных мыслителей и исследователей, а не пассивных получателей знаний. Кроме того, повышается социальная ответственность за преподаваемый материал. Отмечается, что учителя играют ведущую роль в изменении человеческого мышления и повышении осведомленности об актуальных проблемах. Учитывая актуальные проблемы человечества, обозначенные в документах ООН, и современные принципы преподавания, повышается актуальность разработки креативных уроков английского языка, направленных на повышение внимания к глобальным общественным проблемам с сохранением высокого качества преподавания материала [5]. Актуальность данного направления деятельности признается многими организациями, в том числе языковыми школами, использующими подход предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL approach), группой по решению особенных проблем международной ассоциации учителей английского как иностранного языка (Special Issues Group of International Association of Teachers of English as Foreign Language (IATEFL Global Issues SIG)), отделом социальной ответственности международной ассоциации обучения английскому языку носителей других языков (TESOL's Social Responsibility Interest Section) и специальной группой глобальных проблем обучения языку японской ассоциации преподавания языков (JALT's Global Issues SIG) [7, 8, 11].

Вопросы специфики и наполнения курса обучения английскому через участие в социальных проектах требуют отдельного детального изучения и будут представлены в следующих статьях. Однако уже сейчас можно говорить о некоторой их специфике: разнородности возраста участников обучения и их опыта, разнообразии сфер социальных проектов, неоднородности в имеющемся уровне знаний английского и, конечно, об особенностях лексики и способах ее освоения наравне с общим повышением уровня языковой компетентности.

Разнообразие социально ориентированных проектов распространяется на проекты, направленные на социальную защиту нуждающихся, уход за животными, преподавание, работу по охране окружающей среды и в том числе помощь на фермах, помощь в чрезвычайных ситуациях, реставрационные работы, творческие проекты и др. Благодаря разнообразию проектов, обучение английскому языку для использования при участии в их реализации во многом устраняет возрастные ограничения, поскольку проектная деятельность в области социальной работы признается базовой социокультурной компетенцией современного человека и поддерживается среди всех возрастных, половых, национальных и культурных категорий. В этой связи возникает потребность разработки курсов для обучения людей разных возрастов и жизненного опыта, начиная с детей школьного возраста, принимающих участие в международных проектах в рамках участия в системе международного бакалавриата, заканчивая людьми преклонного возраста, живущими активной и социально ответственной жизнью.

Сжатые сроки подготовки, по нашему мнению, обосновываются особенностями организации процесса подготовки участника добровольческой деятельности к поездке. Зачастую решение о поездке принимается спонтанно, а сроки поездки устанавливаются организациями с принимающей стороны. Таким образом, обучающийся должен достаточно быстро и эффективно овладеть навыками общения на повседневные, а также узкоспециализированные темы в области социально ориентированных проектов в иноязычной среде.

Необходимо также иметь в виду имеющийся уровень владения английским языком среди обучающихся. Учитывая довольно низкий уровень знаний английского языка среди русскоговорящего населения, есть основания предположить, что стартовый уровень многих обучающихся будет низким и потребует развития всех лингвистических навыков, повышения общего словарного запаса и его дальнейшего углубления в ходе изучения специальной лексики по обозначенной теме.

По мнению Т. Хатчинсонона, среди вопросов, которые необходимо учитывать при разработке курсов английского языка для специальных целей, необходимо учитывать следующие вопросы, связанные с определением:

- специфики курса английского для специальных целей (выявление специфики лексической базы для изучения, ее анализ и описание);
- методики преподавания курса (разработка методологии и подходов к обучению);
- сопутствующих важных составляющих курса: коллектива обучающихся, места проведения занятий, объема часов, отведенных для изучения курса и др. [9].

Учитывая направленность ESP на повышение навыков коммуникации, что особенно важно в процессе путешествия и рабочего взаимодействия с участниками добровольческих процессов, представляется важным развитие разговорных навыков обучающихся, а также создание кратких методических пособий в печатном или электронном форматах для удобного использования в путешествиях. Концепция коммуникативной компетентности предполагает организацию комплексного обучения через изучение синтаксиса языка, особенностей невербальной коммуникации, средств и каналов общения, ролевого взаимодействия между участниками, тем и целей общения.

Таким образом, в статье обозначена проблема обучения английскому языку для участия в социально ориентированных проектах. Была определена актуальность добровольческой деятельности на национальном и международном уровнях в ответ на запрос по достижению целей устойчивого развития. Установлено, что обучение английскому языку в социальном контексте должно знакомить обучающихся с мировыми социальными проблемами и быть направлено на вовлечение обучающихся в их решение в рамках индивидуальной и групповой работы на занятиях. Отмечены особенности международного волонтерства и подготовки к участию в международных социально ориентированных проектах. Показана актуальность обучения английскому языку для участия в социально ориентированных проектах с учетом стратегии устойчивого развития ООН до 2030 г. Разработка подобного



курса может быть полезна не только с точки зрения подготовки обучающихся к участию в международном социальном сотрудничестве, но и для расширения общечеловеческих знаний об актуальных вызовах современности.

Дальнейшая работа в данном направлении будет посвящена изучению имеющихся практик обучения английскому языку в рамках подготовки студентов к участию в социальных проектах, а также углублению знаний в области разработки занятий на основе подхода к обучению английскому языку для специальных целей.

Список литературы

1. Андриенко А.С. Английский язык для специальных целей: ретроспективный анализ и перспективы развития // Теория и практика современной науки. – 2017. – № 6 (24). – С. 1175–1179.

2. Афанасьева М.В. ESP – английский для специальных целей: история и современность // Вестник Финанс. ун-та. гуманитар. науки. – 2012. – № 3 (7). – С. 68–70.

3. Жерновая О.Р., Латышева А.И., Лобанова Н.С. Английский язык как язык межкультурного общения: кому принадлежит английский язык сегодня? // Современные исследования социальных проблем электронный журнал. – 2015. – № 4 (48). – С. 438–451.

4. Резолюция Организации Объединенных Наций [Электронный ресурс] // Преобразование нашего мира: повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года. – URL: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=R (дата обращения: 14.01.2020).

5. Maley A., Peachey N. Integrating global issues in the creative English language classroom: With reference to the United Nations Sustainable Development Goals. – British Council, 2017.

6. ESP Teaching, Learning, Assessment: Modern Tools, Strategies, Practices: monograph / К. Bezukladnikov, Ed., Zhigalev, B.A., Kruze et al.; Perm State Humanitarian Pedagogical University; Linguistic University of Nizhniy Novgorod. – Perm, 2018. – 122 с.

7. Global Issues in Language Education [Электронный ресурс] / The Japan Association of Language Teaching. – URL: <http://gilesig.org/> (дата обращения: 14.01.2020).

8. Global Issues SIG [Электронный ресурс]. – URL: <https://gisig.iatefl.org/> (дата обращения: 14.01.2020).

9. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes. – Cambridge.: Cambridge University Press, 2006.

10. Sustainable goals. Partnerships platform [Электронный ресурс]. – URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/partnerships/> (дата обращения: 14.01.2020).

11. TESOL International Association [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.tesol.org/> (дата обращения: 14.01.2020).

12. Volunteerism and the Global Goals. UN Volunteers [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.unv.org/volunteerism-and-global-goals> (дата обращения: 14.01.2020).

13. 17 excellent reasons to volunteer in 2020 [Электронный ресурс] / GVI. – URL: <https://www.gvi.co.uk/blog/17-excellent-reasons-to-volunteer/> (дата обращения: 14.01.2020).

Электронное издание

**ВЕСТНИК ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Серия № 1

Психологические и педагогические науки

ВЫПУСК 2 / 2019

Электронный научный журнал

Редакционная коллегия выпуска:

Косолапова Лариса Александровна
Гангнус Наталия Андреевна
Гитман Елена Константиновна
Санникова Анна Илларионовна
Шарова Людмила Васильевна

Технический редактор *Д.Г. Григорьев*

Редакционно-издательский отдел
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета
614990, г. Пермь, ГСП, ул. Сибирская, 24, корп. 2, оф. 115
тел. (342) 215-18-52 (доб. 394)
e-mail: rio@pspu.ru