



**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ  
ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО  
ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ В  
КОЛЛАБОРАТИВНОЙ СРЕДЕ**

ЯРОСЛАВЛЬ – 2021

Министерство просвещения Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Ярославский государственный педагогический  
университет им. К.Д. Ушинского»

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ  
ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО  
ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ В  
КОЛЛАБОРАТИВНОЙ СРЕДЕ**

**Сборник научных статей**

ЯРОСЛАВЛЬ – 2021

**ББК 74.6**

## **УДК 37.013.42**

Социально-педагогические факторы развития личностного потенциала обучающихся в коллаборативной среде: сборник научных статей / под науч. ред. Т. Н. Гущиной. Ярославль : ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2021. 212 с.

В сборнике представлены научные статьи, теоретические материалы и результативный педагогический опыт в формате актуальной для психолого-педагогической науки и практики темы «Социально-педагогические факторы развития личностного потенциала обучающихся в коллаборативной среде», а также методики и эффективные технологии педагогической деятельности по формированию и развитию личностного потенциала обучающихся в коллаборативной среде учреждений и образовательных организаций разных типов и видов.

Материалы представлены в основном в авторской редакции.

Сборник адресован педагогическим и руководящим работникам образовательных организаций; организаторам работы с молодёжью; специалистам по социальной работе, а также научным сотрудникам институтов повышения квалификации, институтов усовершенствования учителей, институтов развития образования; преподавателям системы высшего и среднего профессионального образования; работникам методических служб.

**ББК 74.6**

**УДК 37.013.42**

© ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», 2021

## СОДЕРЖАНИЕ

От редакции.....	8
Барина Н. Н., Токарева В. Б. ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ И НАРУШЕНИЙ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ.....	9
Волков С. А. ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК СИСТЕМА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВОЕННОГО ВУЗА.....	14
Волкова М. Г. СОЗДАНИЕ КОЛЛАБОРАТИВНОЙ СРЕДЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИКЕ.....	20
Грушецкая И. Н. МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ ЭФФЕКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОДАРЁННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ КОЛЛАБОРАТИВНОЙ СРЕДЫ.....	29
Гурьянчик В. Н., Макеева Т. В. СТАНЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ.....	36
Гущина Т. Н., Лебедева Т. А. СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ.....	44
Гущина Т. Н., Орехова А. В. ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКА В МАЛОМ ГОРОДЕ.....	50
Гущина Т. Н., Степкина М. Д. ИССЛЕДОВАНИЕ ОСНОВНЫХ ПРОБЛЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ.....	58
Зауторова Э. В. ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЕ ПРОСТРАНСТВО СОВРЕМЕННОГО МИРА И КИБЕРСОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ.....	66
Захарова В. О., Токарева В. Б. ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ПОЖИЛЫХ ОСУЖДЁННЫХ.....	71
Лаврентьева З. И. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В КОЛЛАБОРАТИВНОЙ СРЕДЕ.....	77
Левит А. К. ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ОБЩЕСТВА.....	88
Лунева Е. С. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	96
Макеева Т. В., Некрасова А. Р. ЦИФРОВАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	104
Павлова Л. Ю. ПОИСКОВЫЙ ОТРЯД КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	111
Пятунина В. М., Шишаква А. В. СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	123
Ручко Л. С. КОНКУРС КОМАНД ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ «ЧЕЛОВЕК ТРУДА КОСТРОМСКОЙ ОБЛАСТИ» КАК	

КОЛЛАБОРАТИВНАЯ ФОРМА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	133
<b>Рыбинская С. Н.</b> ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА ШКОЛЫ ИСКУССТВ.....	141
<b>Рязанов С. С.</b> РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА СРЕДСТВАМИ ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ.....	148
<b>Слепко Ю. Н.</b> РАЗВИТИЕ САМООЦЕНКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	157
<b>Соколова М. В.</b> ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК КАТЕГОРИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	166
<b>Тарханова И. Ю., Теплов А. В.</b> ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЕКТА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И НЕПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ.....	172
<b>Щербинина О. С.</b> СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ КОЛЛАБОРАТИВНОЙ СРЕДЫ.....	180
<b>Шиндикова Е. Д.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ.....	188
<b>Ясвин В. А.</b> АКТУАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПАРАДИГМА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА.....	194
<b>Сведения об авторах</b> .....	206

## От редакции

В изменяющемся мире большое значение для развития личностного потенциала человека имеют социально-педагогические факторы. Современной системе образования принадлежит определяющая роль в развитии личностного потенциала обучающегося, что обуславливает ключевую роль в личностном развитии молодого человека образовательной среды, сформированной на принципах коллаборации. Коллаборативная среда как социально-педагогический фактор развития личностного потенциала обучающихся имеет свои характеристики, возможности, ограничения и особенности, учёт которых необходим для достижения педагогических целей и образовательных результатов. В этой связи выход сборника научных статей «Социально-педагогические факторы развития личностного потенциала обучающихся в коллаборативной среде» способствует формированию в педагогическом сообществе целостного представления о коллаборативной среде, личностных и средовых факторах развития личностного потенциала в условиях коллаборации субъектов образовательного процесса. Редакционная коллегия надеется, что рассмотрение педагогической сущности факторов развития личностного потенциала обучающихся в коллаборативной среде, анализ ряда методологических подходов к исследованию данного феномена, результативный опыт оптимизации процессов развития личностного потенциала обучающихся в коллаборативной среде, субъектно-ориентированные модели и технологии педагогической деятельности по созданию условий для развития личностного потенциала молодых людей, предложенные авторами статей, позволят специалистам соотнести свои идеи и практики в данной области с представленным в сборнике опытом теоретических и эмпирических исследований и будут способствовать дальнейшему осмыслению сущности, содержания и специфики педагогической

деятельности, направленной на развитие личностного потенциала обучающихся в коллаборативной среде.

159.96

*Н. Н. Баринова, В. Б. Токарева*

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ И НАРУШЕНИЙ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ**

**Аннотация.** В статье анализируется проблема нарушений пищевого поведения у молодых людей. Дается обобщенная характеристика понятия «пищевое поведение». С помощью статистического анализа выявлена взаимосвязь эмоционального состояния и нарушений пищевого поведения в юношеском возрасте, а именно: между критериями – стремление к худобе и эмоциональный тонус, перфекционизм и эмоциональный тонус и так далее. Полученные результаты свидетельствуют о том, что у молодых людей, склонных к нарушению пищевого поведения, доминируют социальные феномены, оказывающие в юношеском возрасте негативное воздействие на личность.

**Ключевые слова:** студенты, нарушения пищевого поведения, юношеский возраст, эмоциональное состояние, стремление к худобе, перфекционизм, интероцептивная некомпетентность, эмоциональный тонус.

В современном обществе с каждым годом растёт количество людей, страдающих нарушениями пищевого поведения. Многие люди используют пищу в качестве замещения или компенсации чувств и эмоций, с которыми они не готовы справиться адекватным образом. Данное поведение

может прочно встроиться в привычный образ жизни, нанося вред психологическому и соматическому здоровью личности на каждом возрастном этапе.

В юношеском возрасте начинают формироваться основные привычки, а также закладывается фундамент личностных ценностей [Кон, 1989].

Средства массовой информации навязывают молодежи эталоны красоты, вследствие чего формируются заниженная самооценка и недовольство своим телом, что в результате приводит к нарушениям в пищевом поведении.

По мнению В. Д. Менделевича, пищевое поведение следует рассматривать как ценностное отношение к пище и её приёму, как определенный стереотип питания в обыденных условиях и в условиях стресса, как поведение, ориентированное на образ собственного тела и деятельность по формированию данного образа [Менделевич, 2007, с. 25].

Над проблемой нарушения пищевого поведения работали такие ученые, как Т. Г. Вознесенская, М. Ю. Келина, М. Л. Киселева, А. П. Михайлова, О. А. Сагалакова, А. Б. Холмогорова и ряд других исследователей.

Популярность проблемы нарушений пищевого поведения в современном мире определяется ростом числа людей, в том числе и юношеского возраста, с анорексией, булимией, избыточной массой тела, ожирением, и как следствие, усугублением самочувствия, приобретением хронических неинфекционных заболеваний [Малкина-Пых, 2019]

Актуальность данной темы заключается в том, что нарушения пищевого поведения гораздо более распространены, чем это принято считать. В современном обществе большое количество молодых людей неосознанно подвергаются сильным воздействиям со стороны окружающих факторов, как эмоциональных, так и биологических.

Целью нашей работы было выявление взаимосвязи эмоционального состояния и нарушений пищевого поведения в юношеском возрасте.

Диагностический аппарат исследования составили: шкала оценки пищевого поведения в русскоязычной адаптации О. А. Ильчика, С. В. Сивухи, О. А. Скугаревского, С. Суихи; методика оценки психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности Н. А. Курганского, Т. А. Немчина.

В исследовании приняли участие студенты федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» в составе пятидесяти шести человек.

Исходя из результатов проведенного исследования, направленного на выявление взаимосвязи эмоционального состояния и нарушений пищевого поведения в юношеском возрасте, нам удалось установить прямую взаимосвязь между критериями стремление к худобе и эмоциональный тонус у молодых людей ( $r = 0,328$ ;  $p = 0,014$  для  $p \leq 0,05$ ).

В методике «Шкала оценки пищевого поведения» стремление к худобе характеризуется как чрезмерное беспокойство о весе и систематические попытки похудеть [Ильчик, 2011]. В психологии понятие «эмоциональный тонус» означает вовлечение в деятельность, интерес, направленность внимания на предмет деятельности.

Выявленная взаимосвязь по данным показателям может быть обусловлена тем, что испытуемые стремятся к похудению через повышение уровня эмоционального тонуса. То есть, эмоциональное содержание стремления к худобе – это эмоции, которые переживаются молодым человеком в процессе достижения своего желаемого веса.

Испытуемые могут ощущать определённое напряжение при мыслях о собственном весе. Периодически они склонны прибегать к различным способам похудения. Некоторые молодые люди настолько сильно сконцентрированы на

снижении веса, что больше не замечают (не принимают) физические последствия голодания, а стремятся достичь того эмоционального состояния, которое они испытывают в момент осознания того, что вес уменьшился.

Нами была выявлена прямая взаимосвязь между критериями перфекционизм и эмоциональный тонус у молодых людей ( $r = 0,291$ ;  $p = 0,03$  для  $p \leq 0,05$ ).

В методике «Шкала оценки пищевого поведения» перфекционизм характеризуется как неадекватно завышенные ожидания в отношении высоких достижений; неспособность прощать себе недостатки [Ильчик, 2011]. В свою очередь, перфекционист понимается как субъект, который не приемлет для себя всё, что недостаточно совершенно.

При исследовании был выявлен высокий уровень перфекционизма: у молодых людей присутствует стремление сделать максимально хорошо всё, за что они берутся. Если они где-то допускают ошибку, то испытывают сильное напряжение и дискомфорт по этому поводу. Результат для таких людей имеет большее значение, чем процесс его достижения. Небольшие цели чаще всего игнорируются, всё внимание сосредоточено на достижении основной (зачастую слишком масштабной) цели.

Молодые люди часто переживают тот факт, что с их внешностью что-то неправильно, и они постоянно стремятся достичь идеального-Я, поскольку чувствуют себя отдаленными от него. У молодых людей развивается склонность к самокопанию, чрезмерной критичности по отношению к себе, и, как следствие, ухудшение эмоционального состояния.

Таким образом, идеал каждого конкретного человека является своеобразным синтезом желания достичь определенных эмоций, возникающих при «переживании» идеалов, образа и идеи, созданных самой личностью и ведущих человека к их воплощению.

Также нами выявлена прямая взаимосвязь между показателями интероцептивная некомпетентность и интерес у молодых людей ( $r = 0,272$ ;  $p = 0,043$  для  $p \leq 0,05$ ). Данная взаимосвязь может объясняться тем, что у современной молодежи недостаточно развита способность адекватно определять и регулировать собственные эмоциональные состояния. Следовательно, когда в жизни молодых людей случаются неприятности, у них проявляется повышенный интерес к приему пищи, «заеданию» стресса. Таким образом достижение состояния психологического комфорта происходит исключительно через получение наслаждения от процесса еды. Впрочем, результаты данного поведения являются кратковременными и неустойчивыми, вследствие чего может возникать риск устойчивой пищевой зависимости [Старшенбаум, 2006].

В ходе проведения эмпирического исследования мы выявили, что существует прямая взаимосвязь между эмоциональным состоянием и нарушениями пищевого поведения в юношеском возрасте, что обуславливается стремлением испытуемых к похудению через повышение уровня эмоционального тонуса.

Таким образом, у молодых людей, склонных к нарушению пищевого поведения, доминируют социальные феномены, а именно: неудовлетворенность своим телом, стремление к худобе, перфекционизм. Данные качества оказывают разрушающее воздействие на личность в юношеском возрасте, негативно влияют на психологическое, а также эмоциональное состояние молодых людей и мешают им жить полноценной жизнью.

### **Библиографический список**

1. Ильчик О. А. Русскоязычная адаптация методики «Шкала оценки пищевого поведения» / О. А. Ильчик, С. В. Сивуха, О. А. Скугаревский,

- С. Суихи // Психиатрия, психотерапия и клиническая психология, 2011. №1. С. 39–50.
2. Кон И. С. Психология ранней юности: книга для учителя. Москва : Просвещение, 1989. 252 с.
  3. Малкина-Пых И. Г. Терапия пищевого поведения. Москва : ЭКСМО, 2019. 1040 с.
  4. Менделевич В. Д. Пищевые зависимости, аддикции – нервная анорексия, нервная булимия. Санкт-Петербург : Речь, 2007. 25 с.
  5. Мухина В. С. Возрастная психология. Москва : Академия, 2007. 456 с.
  6. Обухова Л. Ф. Возрастная психология : учебники для бакалавров. Москва : Юрайт, 2012. 460 с.
  7. Старшенбаум Г. В. Аддиктология. Психология и психотерапия зависимостей. Москва : Когито-Центр, 2006. 550 с.

УДК 355

*С. А. Волков*

## **ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК СИСТЕМА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВОЕННОГО ВУЗА**

**Аннотация.** В статье показана динамика развития патриотического воспитания за последнее десятилетие, представлен анализ системы военно-патриотического воспитания курсантов, раскрыты основные принципы и направления его совершенствования. Также акцентируется внимание на вопросах формирования патриотизма и морально-нравственных ценностей современных курсантов в условиях военного вуза. Выделены особенности

формирования патриотических качеств курсантов в образовательном процессе, а также компоненты образовательной деятельности, повышающие эффективность военно-патриотического воспитания.

**Ключевые слова:** образовательный процесс, курсанты, военный вуз, система, патриотическое воспитание, военно-патриотическое воспитание, патриотические качества, гражданская идентичность.

Современная нестабильная политическая ситуация в стране и мире требует усиления контроля за населением в целях исключения экстремисткой идеологии и склонности к террористической деятельности. Речь идет о формировании гражданской идентичности и патриотического самосознания граждан. Особенно уязвимыми в этом отношении являются молодые люди. Перед образовательными организациями высшего образования, особенно военными, сегодня стоят задачи разработки стратегии патриотического воспитания и профилактики экстремизма и ксенофобии.

За последние десять – пятнадцать лет в нашем государстве были предприняты существенные усилия по укреплению и развитию системы патриотического воспитания граждан Российской Федерации. С 2001 по 2020 год реализованы четыре государственные программы патриотического воспитания. С 1 января 2021 года в рамках национального проекта «Образование» в России осуществляется проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации». Государство осознало, что, не возродив патриотических чувств народа, его веры в великое будущее своей Родины, нельзя успешно созидать новую Россию [Российская Федерация. Правительство ... , 2015].

В семидесяти восьми субъектах Российской Федерации созданы центры военно-патриотического воспитания и подготовки граждан (молодёжи) к военной службе. В образовательных организациях, которые осуществляют

программы общего образования, наиболее эффективно реализуется подготовка обучающихся к военной службе в кадетских школах и казачьих кадетских корпусах. Среди высших учебных заведений особое место в военно-патриотическом воспитании принадлежит военным вузам.

Военно-патриотическое воспитание курсантов во время учебы в военном вузе является частью общей системы учебно-воспитательной работы с будущим офицером, в которой он принимает непосредственное участие во время прохождения службы. Проходя службу на различных должностях, офицер является как субъектом военно-педагогического процесса, осуществляя обучение и воспитание подчинённых, так и объектом воздействия не только органов военного управления, но и окружающего мира в целом. Исходя из вышесказанного, военно-патриотическое воспитание курсантов в стенах военного вуза должно рассматриваться как определённый этап общей системы воспитания офицерского состава в период прохождения им службы [Научные чтения имени ... , 2015, с. 84].

Образовательный процесс в военном вузе предполагает решение связанных между собою задач – подготовку офицера как профессионала и воспитание офицера как всесторонне развитую, морально-нравственную и глубоко патриотичную личность [Елагина, 2016, с. 110].

Патриотическое воспитание представляет собой такое воздействие на курсантов, которое формирует личность, имеющую качества гражданина-патриота Родины. И эта личность должна активно участвовать в укреплении и совершенствовании основ общества, быть подготовленной к успешному и качественному выполнению профессиональных задач, связанных с обеспечением обороны и безопасности как личности и общества, так и государства. Патриотическое воспитание будущих офицеров – это сложная система, которая включает множество взаимосвязанных элементов, внутренних

устойчивых связей и отношений объективного и субъективного характеров [Овчинников, 2014, с. 293].

В данной системе можно выделить подсистемы содержательного, организационного и методического плана. Внутри системы патриотического воспитания проявляются и функционируют закономерности различного уровня и порядка, учёт которых позволяет эффективно и качественно управлять данной системой [Военная педагогика, 2015, с. 79].

Существует ряд принципов совершенствования патриотического воспитания курсантов, которые разработаны педагогической практикой:

– *принцип системного и комплексного подхода*. Данный принцип предполагает целенаправленную и скоординированную работу всех субъектов образовательного процесса: командования военного вуза, штаба, командиров подразделений и научно-педагогического состава: нельзя уподобляться известным персонажам басни «Лебедь, рак и щука»;

– *принцип адресного подхода* – использование любых форм и методов воспитания с учётом особенностей обучающихся, как возрастных, национальных, так и гендерных, социальных;

– *принцип активности и наступательности*. В ходе учебно-боевой деятельности необходимо проявлять настойчивость и разумную инициативу в формировании мировоззрения курсантов и их ценностных установок, которые ориентированы на национальные интересы России;

– *принцип универсальности* основных направлений воспитания. Принцип предполагает не только комплексный подход к данным направлениям, но и характеризует его как целостный;

– *принцип передачи опыта* диктует необходимость использования социально-ценностного опыта прошлых поколений, воспитывает чувство гордости за своих предков. Данному принципу соответствует девиз: «Памяти предков будьте достойны!»;

– *принцип учёта региональных условий.* Отечество у нас большое, в каждой местности имеются свои национально-культурные особенности, нельзя забывать ценности местного региона.

Названные принципы осуществляются в единстве, взаимосвязаны между собой.

В качестве направлений военно-патриотического воспитания курсантов можно выделить следующие:

– формирование активной гражданской позиции личности, позволяющего военнослужащему эффективно решать государственные задачи в мирное и военное время;

– формирование государственно-патриотического сознания;

– формирование морально-нравственных качеств на основе воинских традиций народов России и Вооружённых Сил;

– привлечение воспитательного потенциала различных религиозных конфессий, средств массовой информации, общественных организаций;

– совершенствование воспитания в духе дружбы народов Российской Федерации;

– культивирование чувства гордости за достояние своей Родины.

Для достижения эффективности патриотического воспитания необходимы следующие компоненты образовательной деятельности:

– *организация образовательного процесса:* разработка плана формирования и совершенствования военно-патриотических качеств на всех видах занятий; утверждение плана на заседаниях учебно-методического совета, воспитательного отдела, заседаниях кафедр и факультетов;

– *организация научно-исследовательского процесса:* конкурсы, доклады и выступления на научных конференциях, семинарах; учебно-методические сборы, работа в военно-научных обществах курсантов, конкурсы, олимпиады, написание дипломных работ, рефератов.

– *осуществление деятельности во внеурочное время*: подготовка и проведение воспитательных мероприятий по планам отдела воспитательной работы [Выдра, 2015, с. 17].

Создание современной Российской армии невозможно без включения духовной составляющей в воспитание защитника Родины. Более того, полноценная жизнь человека в армии немыслима без реализации религиозной свободы, гарантированной Конституцией Российской Федерации. К сожалению, до сих пор не разработан реальный правовой механизм обеспечения данной свободы для верующих людей, несущих военную службу. Необходимость специальных законодательных решений вытекает из того факта, что в воинских частях существует особый режим, ограничивающий военнослужащих в получении духовного попечения [Православная русская школа ... , 2020, с. 27].

Таким образом, воспитание у курсантов военных вузов качеств гражданина-патриота является первоочередной государственной задачей, имеющей ключевое значение для обороноспособности и безопасности страны. Военно-патриотическое воспитание курсантов ориентировано также на формирование дисциплинированности, ответственности, соблюдение традиций и ритуалов военной службы. Эффективность и результативность военно-патриотической деятельности во многом определяются системной работой всех субъектов коллаборации: командования военного вуза, штаба, управления курсантских факультетов; воспитательного отдела, кафедр.

### **Библиографический список**

1. Военная педагогика: учебник для вузов / коллектив преподавателей военных вузов; под общей редакцией О. Ю. Ефремова. Санкт-Петербург: Питер, 2015. 640 с.

2. Выдра О. В. Военно-патриотическое воспитание курсантов в военных вузах // Гуманитарный вестник Военной академии ракетных войск стратегического назначения, 2019. № 3 (16). С. 14–17.
3. Православная русская школа: традиции, опыт, возможности, перспективы: сборник научных статей XII Всероссийской научно-практической конференции, 10-14 мая 2019 г. Ярославль : Обитель – Братство Милосердия Свято-Алексиевская Пустынь, 2020. 382 с.
4. Елагина В. С. Патриотическое воспитание курсантов военного вуза // Журнал гуманитарных наук, 2016. № 15. С.110–112.
5. Научные чтения имени профессора Н. Е. Жуковского: сборник научных статей V Международной научно-практической конференции, 17–18 декабря 2014 г. Краснодар : Общество с ограниченной ответственностью «Издательский Дом – Юг», 2015. 345 с.
6. Овчинников О. А. Патриотическое воспитание курсантов и его виды // Молодой ученый, 2014. № 15 (74). С. 293–295.
7. Российская Федерация. Правительство. О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» : Постановление Правительства РФ от 30 декабря 2015г. N1493.

УДК 378

*М. Г. Волкова*

## **СОЗДАНИЕ КОЛЛАБОРАТИВНОЙ СРЕДЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИКЕ**

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению проблемы коллаборативного обучения в военном вузе. В основе коллаборативного обучения лежит идея о том, что обучение – это социальная деятельность, в которой участники общаются друг с другом, и процесс обучения осуществляется посредством взаимодействия и общения. В статье проанализированы основные подходы и приведены конкретные примеры коллаборативного обучения курсантов. Анализ результатов работы позволяет сделать вывод об эффективности коллаборативного обучения для достижения как учебных, так и воспитательных целей занятия.

**Ключевые слова:** коллаборативное обучение, малая группа, комплектование групп, задание, групповая форма работы, взаимодействие курсантов, анализ результатов, индивидуальные способности, формирование навыков.

Значительное количество новых инновационных педагогических технологий и методов позволяет преподавателю работать в тесном контакте с курсантами. Аудитория – это, прежде всего, молодые люди, взгляд которых может отличаться от мнений и суждений преподавателя. Обмен мнениями может способствовать появлению интересных вопросов, поиск ответов на которые будет побуждать к изучению нового материала. В этом заключается особенность метода коллаборации. Метод до сих пор актуален, потому что, каждый из участников, сам того не подозревая, становится обладателем информации, которой может поделиться. Курсанты во время занятий отстаивают свою точку зрения и стараются выслушать мнения остальных участников. Роль преподавателя – выслушать каждого, даже если его мнение резко отличается от мнения остальных и дать возможность самому курсанту обосновать правильность своей позиции. Научить курсантов критическому

мышлению, правильно формулировать свои доводы, основывая их реальными подтверждениями – есть задача преподавателя.

Коллаборативное обучение может быть основано на следующих принципах:

- результаты совместной работы дают взаимопонимание, возможно, большее, чем при работе независимо друг от друга;

- устные и письменные взаимодействия способствуют наилучшему пониманию;

- способность осознавать через пережитый опыт взаимосвязи, существующие между социальным взаимодействием и лучшим взаимопониманием;

- некоторые элементы данного глубокого понимания своеобразны и непредсказуемы.

В зависимости от характера организуемой деятельности можно выделить несколько способов работы, позволяющих одновременно обеспечить взаимодействие курсантов в малых и крупных группах.

1. Малые группы получают одно и то же задание, а выполнив, представляют в устной или письменной форме результаты, соотносят с результатами деятельности других групп, при этом дополняя друг друга, исправляя ошибки и оценивая эффективность групповой работы.

2. Группы получают разные задания, но работают на общий результат, по окончании работы групп результаты сводятся вместе и происходит групповое взаимодействие.

3. Группы получают разные задания, а выполнив их, предоставляют результаты на общее обсуждение.

4. Группы сменного состава позволяют реализовывать сразу разные способы, при этом обеспечивается разделение заданий между группами.

5. Работа по принципу «вертушки» дает возможность каждой группе последовательно проработать все задания, перемещаясь по аудитории от одного стола к другому. На столах представлено новое задание или часть общего задания.

6. Работа групп по принципу «эстафеты». Перемещаются не группы, а задания. Каждой группе выдается задание, над которым она начинает работу, через определенное время задание передается другой группе по кругу, а данная группа получает задание от группы, расположенной по кругу до нее и продолжает выполнять его. Таким образом, каждая группа вносит вклад в решение познавательных задач. В конце работы каждой группе по кругу возвращается первоначальное задание, группа обобщает результаты коллективной работы и представляет конечный результат на всеобщее рассмотрение.

Практика показывает, что учиться вместе легче, интереснее и гораздо эффективнее. Помочь друг другу, совместно решить любую проблему, разделить радость успеха или горечь поражения – всё это естественно для процесса обучения в группе [Гульчевская, 1999].

Работа в группе хороша тем, что члены группы находятся в тесном контакте друг с другом, каждый несет ответственность за других, каждый должен овладеть предложенным материалом, все вовлечены в работу, никто пассивно не просиживает время занятия.

Главная задача преподавателя заключается в формировании у каждого курсанта стремления учиться, развиваться и совершенствоваться. Без этого любой, даже очень хорошо организованный учебный процесс, будет неэффективным [Коринев, 2005]. Поэтому все курсанты должны овладеть определенной суммой профессиональных знаний, умений и навыков.

Традиционные методы направлены на выполнение обязательной программы. Групповые формы обучения, основанные на коллаборативной

технологии, максимально развивают индивидуальные способности, умения и навыки каждого обучаемого [Полат, 2008].

Учебное занятие будет насыщенным и интересным, если преподаватель использует наряду с традиционными методами обучения активные и интерактивные методы, которые стимулируют познавательную деятельность и самостоятельность курсантов.

Групповой метод может применяться для повторения и закрепления пройденного материала, для систематического и планомерного контроля усвоения курсантами знаний.

К выбору заданий предъявляются высокие требования. Задания должны быть интересными для всех членов группы, одновременно доступными и проблемными. Материал по своей структуре должен быть таким, чтобы его можно было разделить на относительно самостоятельные единицы, над которыми смогут работать разные группы или отдельные участники одной группы [Балакин, 2010].

Мы стараемся подбирать творческие задания, связанные с будущей военной профессией курсантов. Задания содержат неопределенность, которую необходимо разрешить при исследовании реального объекта. Для выполнения каждого задания предлагаем курсантам несколько способов получения результата. Курсанты при решении таких задач приобретают опыт поисковой деятельности, учатся находить новые пути решения традиционных проблем.

Одно из самых важных условий эффективной организации групповой работы с применением коллаборативной технологии – это правильное комплектование групп. В каждой группе должны быть сильные и слабые курсанты. Сильный курсант является лидером в группе, именно с ним в основном работает преподаватель, а он затем работает со слабыми курсантами в своей группе. Лидер не должен решать задачу за других членов малой группы, он должен помогать решать задачу другим, более слабым, курсантам.

Каждый курсант должен быть готовым отчитаться перед аудиторией за работу своей группы.

Результаты совместной деятельности сильно зависят от межличностных отношений, что также должно учитываться при формировании групп. В группу должны входить курсанты, между которыми нет неприязни. Также обязательно следует учитывать наличие в учебной группе иностранных курсантов разной национальности, которые не совсем хорошо владеют русским языком. Таких курсантов нельзя объединять в одну группу [Кулюткин, 1985].

Самой оптимальной считается группа из пяти человек. С увеличением численного состава снижается работоспособность группы, группе с четным составом сложнее при обсуждении спорных вопросов прийти к общему решению.

Организация групповой работы меняет роль преподавателя на занятии. При традиционных методах обучения преподаватель передает курсантам готовые знания. Во время коллаборативной работы преподаватель должен быть организатором и участником коллективной деятельности. Действия преподавателя:

- объясняет цели предстоящей работы;
- разбивает учебную группу на малые группы;
- раздает задания каждой малой группе;
- контролирует ход групповой работы;
- участвует в работе малой группы, предлагая участникам разные варианты решений, выступая в роли наставника и источника информации;

После отчета групп о выполненном задании преподаватель совместно с курсантами делает выводы. Обращает внимание на типичные ошибки. Курсанты совместно с преподавателем оценивают работу каждой малой группы. На момент проведения занятий с применением коллаборативной

технологии преподаватель должен хорошо знать курсантов, их сильные и слабые стороны с тем, чтобы занятия были более эффективными.

Коллаборативную технологию обучения мы применяем на практических занятиях по темам «Равновесие тел при наличии трения», «Кинематика простейших движений твердого тела», «Колебания механической системы с одной степенью свободы», «Удар».

Взвод на таких занятиях делится на малые группы по три– пять человек. Каждая группа получает одинаковые или дифференцированные задания и выполняет их сообща под руководством лидера группы или преподавателя. В ходе работы поощряется совместное обсуждение и обращение за помощью друг к другу.

Внутри группы происходит знакомство с заданием, распределение этапов задания между членами группы, индивидуальная работа каждого курсанта, обсуждение результатов индивидуальной работы, обсуждение общего задания, подведение итогов группового задания.

Например, при изучении кинематики простейших движений твердого тела каждая группа получает задание по определению тормозного пути транспортного средства или по определению скорости, но условия различны: автомобиль может двигаться по сухому асфальту, по дороге без покрытия, по мокрой дороге, по укатанному снегу, по обледенелой дороге. Каждая группа докладывает о полученных результатах, на основании которых курсанты могут оценить тормозные качества автомобиля [Буланова, 2002].

Занятие можно построить и по-другому. Формулируется общая задача для всех групп. Например, рассматриваются сложные случаи скольжения автомобиля при торможении: движение автомобиля на криволинейных участках дороги; движение автомобиля сначала по сухому асфальтобетонному покрытию, а после дорожно-транспортного происшествия – по грязной обочине; левые колеса находятся на щебеночном покрытии, а правые – на

обочине без покрытия. Затем каждая группа рассчитывает тормозной путь или критическую скорость, при которой автомобиль может проехать кривую без заноса, и предлагает свои варианты движения транспортного средства без дорожно-транспортных происшествий, аварий и заносов [Буланова, 2002].

При изучении темы «Удар» группам курсантов могут быть предложены следующие задания: определить скорости автомобилей при попутном столкновении, при угловом столкновении, при встречном столкновении, при боковом столкновении. Также каждой группе могут быть заданы дополнительные условия: один из автомобилей в момент столкновения стоит или движется с малой скоростью, оба автомобиля движутся в момент столкновения, автомобили останавливаются после удара или продолжают движение с одинаковыми или разными скоростями. Вариантов очень много. Главное, чтобы курсанты не просто решали задачу, но анализировали полученные результаты и искали наиболее рациональные и эффективные способы предотвращения всевозможных аварий.

Интересным, на наш взгляд, является анализ графика зависимости удельной энергии связи ядра от массового числа. В данном случае курсантам предлагается по вариантам рассчитать эти значения, затем все данные сводим в одну таблицу, по которой каждый курсант строит график. Результат обсуждаем и анализируем совместно, выделяем наиболее устойчивые ядра, устанавливаем зависимость для ядер с большим массовым числом.

Среди обучающихся второго и третьего курсов был проведен опрос, который показал, что в большинстве случаев курсанты считают групповую форму работы более эффективной, поскольку они не просто получают готовые знания, но сами становятся исследователями, проводят анализ информации и делают соответствующие выводы, ощущают личную ответственность за результаты работы всей группы. Слабые курсанты осознают, что способны учиться лучше. Наконец, все без исключения курсанты подчеркивают важность

взаимодействия, сотрудничества, поскольку считают данные навыки необходимыми в будущем.

Таким образом, благодаря использованию коллаборативной образовательной технологии, группами курсантов на занятии достигаются две цели: с одной стороны, академическая – достижение познавательной, творческой цели, а с другой, коммуникативная и социально-психологическая – осуществление в ходе выполнения задания определённой культуры общения как внутри групп, так и в ходе дискуссии со своими оппонентами. И то, и другое одинаково значимо как для преподавателя, так и для самих участников занятия. В заключение отметим, что развитие творческого мышления, личностного потенциала при проведении занятий по физике должно носить не стихийный, а целенаправленный характер [Байрамуков, 2010]. Во всех учебно-методических материалах кафедры необходимо ставить конкретные цели по выработке у курсантов столь важных качеств.

### **Библиографический список**

1. Байрамуков Ю. Б. Преподавание общевойсковых и тактических дисциплин в учебных военных центрах: учебно-методическое пособие. Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2010. 64 с.
2. Балакин В. Д. Экспертиза дорожно-транспортных происшествий: учебное пособие. Омск : СибАДИ, 2010. 136 с.
3. Буланова-Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. 544 с.
4. Гульчевская В. Г. Современные педагогические технологии / В. Г. Гульчевская, Н. Е. Гульчевская. Ростов-на-Дону : Издательство РО ИПК

- и ПРО, 1999. 346 с.
5. Коринев А. Д. Современные технологии. Москва : ИНИТИ, 2005. 452 с.
  6. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых. Москва : Просвещение, 1985. 126 с.
  7. Полат З.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие. Москва : Академия, 2008. 368 с.

УДК 376.545

*И. Н. Грушецкая*

## **МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ ЭФФЕКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОДАРЁННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ КОЛЛАБОРАТИВНОЙ СРЕДЫ**

*\*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ,  
проект № 20-013-00656*

**Аннотация.** В настоящее время продолжает оставаться повышенный интерес к проблеме развития одаренных обучающихся, раскрытия их потенциала. В соответствии с тенденциями современности особое внимание уделяется формированию коллаборативной среды в работе с детьми в различных образовательных организациях. На основе проведенного исследования в статье проанализирован опыт работы с одаренными детьми России и Казахстана, выявлены особенности работы с одаренными обучающимися в образовательных организациях различного типа на территории двух стран.

**Ключевые слова:** одаренность, одаренные дети, потенциал, обучающиеся, коллаборативная среда, образование, развитие, дополнительное образование.

В ряде стран накоплен уникальный, самобытный опыт по развитию личностного потенциала одаренных обучающихся, который может быть проанализирован и сопоставлен для изучения, выявления форм и методов работы с такой нестандартной категорией детей. Нами рассмотрен опыт Российской Федерации и республики Казахстан с целью изучения особенностей работы с одаренными на территории данных государств.

Решением вопросов одаренности занимаются многие российские ученые, среди которых Ю. Д. Бабаева, Д. Б. Богоявленская, А. И. Савенков, В. Д. Шадриков, Н. Б. Шумакова, Е. И. Щербланова и другие. В Республике Казахстан также накоплен серьезный опыт работы с одаренными детьми, который был исследован и обобщен У. Б. Жексенбаевой, К. К. Жампеисовой, Н. Д. Ивановой, С. И. Лактионовой, Д. В. Лепешевым, Р. Р. Шаяхметовой [Грушецкая, Щербинина, Лепешев, 2020].

На сегодняшний день многие дети в раннем и младшем школьном возрасте способны проявить свои незаурядные способности, но взрослея, они сталкиваются с рядом трудностей, в связи с чем, в более старшем возрасте, ребятам легче приспособиться под существующую систему образования, чем проявить свои незаурядные творческие или познавательные способности.

По мнению казахского исследователя Р. Р. Шаяхметовой, примерно пятая часть детей в школьном возрасте может быть отнесена к одаренным детям, но всего лишь 3 – 5% реализуют себя впоследствии как одаренные». Соглашаясь с российским исследователем проблем одаренности А. И. Савенковым, мы считаем что при употреблении термина «детская одаренность» важно говорить об изучении интеллектуально-творческого потенциала ребенка, что делает

проблему выявления и развития детской одаренности важнейшей психолого-педагогической задачей, где дети с разными видами одаренности могут достигать того или иного уровня академической и жизненной успешности, при определенных условиях [Савенков, 2020]. Одним из таких условий, на наш взгляд, является создание коллаборативной среды в образовательных организациях различного типа.

Ни для кого не секрет, что образовательные системы Казахстана и России в современный период времени меняются, важной тенденцией становится переход к таким моделям обучения, где ребенок занимает активную позицию, а современный педагог является ищущим, творческим человеком, владеющим комплексом инновационных форм и методов работы.

Эффективность создания коллаборативной среды в образовательных организациях данных стран успешно доказана многими исследователями. В переводе с английского «collaborative» определяется как «совместный», как «партнерство» и «сотрудничество» [Савенков, 2019а]. Таким образом, проанализировав ряд подходов к данному феномену, коллаборативное обучение мы понимаем как стратегию, позволяющую организовать работу с обучающимися через выполнение общего задания, создания совместного учебного или творческого продукта [Асилова, 2016].

На сегодняшний день, коллаборативный подход представляет собой особый подход к образованию, при котором через совместную работу педагогов или детей обеспечивается совместное решение образовательных ситуаций или создание какого-либо продукта, а коллаборативная среда представляет собой атмосферу доверия, свободы, безопасности в процессе обучения одаренных детей.

По мнению А. В. Куликова, «коллаборативное обучение – это в некотором смысле философия образования: работаем вместе, изучаем вместе,

что, по мнению автора, гармонично вписывается в современное состояние общества» [Павельева, 2010].

Значительными возможностями в решении задач развития и самореализации одаренных обучающихся, углубления и расширения областей применения своих способностей обладают специализированные организации дополнительного образования [Богоявленская, 2004].

Каждая из рассматриваемых нами стран обладает весомыми потенциалами в работе с одаренными детьми. Так, в республике Казахстан создано более ста тридцати организаций по работе с одаренными и талантливыми детьми. Одной из крупнейших является республиканский центр «Дарын» и «Балдаурен». Республиканский центр «Дарын» представляет собой ряд лабораторий, одной из которых является лаборатория одаренности детей младшего и среднего школьного возраста, в которой создаются условия для развития интереса обучающихся к различным наукам; формируются знания, умения и навыки в исследовательской, творческой деятельности; обеспечивается развитие духовной и творческой личности, формируется общеказахстанская идентичность.

Республиканский учебно-оздоровительный центр «Балдаурен» круглогодично реализует образовательно-оздоровительную деятельность с одаренными обучающимися, которые являются победителями международных, республиканских областных конкурсов и олимпиад.

В нашей стране ежегодно создаются и открываются новые центры развития одаренных детей и молодежи, одним из которых является Всероссийский образовательный центр для одаренных детей «Сириус», который создан в 2015 году в целях содействия развитию талантов и способностей детей в точных науках, искусстве, спорте.

В рамках исследования, проводившегося с помощью анкетирования через систему Google, нами были опрошены российские педагоги Костромы, Курска,

Ярославля (n=200), а также педагоги республики Казахстан из городов Атбасара, Караганды, Кокшетау, Нур-Султана, Щучинска (n=200) [Грушецкая, Щербинина, Лепешев, 2020].

Проанализировав результаты опроса педагогов, нами выявлено, что во многом опыт работы России и Казахстана сосредоточен на развитии способностей одаренных детей и организации работы с одаренными разного возраста (дошкольный возраст, младший школьный возраст, подростки, старшеклассники).

В качестве приоритетных направлений работы с одаренными детьми педагоги России выделяют продвижение таланта одаренного ребенка (82%), помощь в самоопределении (59%), регулярную диагностику (54%).

Педагоги республики Казахстан примерно равно оценивают значимость всех направлений деятельности с одаренными обучающимися, но помощь одаренным в установлении позитивных взаимоотношений отмечают только лишь 20 % от числа опрошенных педагогов.

В образовательных организациях России и Казахстана существуют специальные программы или разделы программ в целях обеспечения психолого-педагогической и социально-педагогической работы с одаренными детьми в условиях коллаборативной среды.

По мнению опрошенных педагогов двух стран, эффективность социально-педагогической работы с одаренными детьми может заключаться в ряде показателей. Так, российские педагоги высоко оценивают образовательные результаты детей (74%), участие и победы одаренных в конкурсах и олимпиадах, умение детей общаться друг с другом (68%), работать в парах (60%), решать конфликты (57%). Менее значимым для них стало наличие у одаренных детей друзей (24% от числа респондентов).

Казахские коллеги наибольшее значение уделяют участию и победам одаренных обучающихся в конкурсах и олимпиадах (78%). Достаточно

весомым является значимость образовательных результатов (48%), тогда как, по результатам опроса, социальному развитию одаренных уделяется меньше внимания. Небольшое количество ответов имеют такие результаты работы, как умение решать конфликтные ситуации (28%), умение одаренных детей работать в парах (25%), общаться друг с другом (23%), иметь друзей (22%).

В коллаборативной среде образовательной организации российские педагоги обеспечивают деятельность с одаренными детьми через кружковую работу, организацию секций, факультативов, различных видов игровой деятельности, соревнований, олимпиад, конкурсов, а также через индивидуальное и групповое консультирование, в том числе консультирование с помощью сети Интернет.

Педагоги Казахстана выделяют такие формы работы с одаренными детьми, как занятия исследовательской деятельностью, интеллектуальные конкурсы и марафоны, кружки по интересам, организацию конференций, семинаров, факультативов и другие.

Практическое изучение опыта работы педагогов с одаренными детьми позволило проанализировать особенности педагогической деятельности с данной нестандартной категорией детей на территории Российской Федерации и Казахстана и выявить, что:

- педагоги России и Казахстана организуют работу с одаренными детьми в коллаборативной среде, где накоплен интересный опыт в данной области;

- работа с одаренными и в одной и в другой стране осуществляется в образовательных организациях различного типа (дошкольные, общеобразовательные, организации дополнительного образования).

- в образовательных организациях России и Казахстана создана коллаборативная среда, реализуются программы социально-педагогической и психолого-педагогической работы.

Полученные результаты говорят о наличии интересного опыта деятельности с одаренными обучающимися на территории двух стран, при этом каждая страна имеет свою неповторимую специфику, которую необходимо учитывать для повышения эффективности и качества работы с одаренными обучающимися.

### **Библиографический список**

1. Асилова Ш. С. Влияние коллаборативной среды на познавательную активность учащихся // *European research*, 2016. № 5 (16). С. 87–88.
2. Богоявленская Д. Б. Рабочая концепция одаренности // *Вопросы образования*, 2004. № 2. С. 46–68.
3. Грушецкая И. Н., Щербинина О. С., Лепешев Д. В. Особенности социально-педагогической работы с одаренными детьми в Российской Федерации и Республике Казахстан // *Особенности социально-педагогической работы с одаренными детьми в Российской Федерации и Республике Казахстан* // *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*, 2020. Т. 26, № 1. С. 29–35.
4. Куликов А. В. Системы дистанционного коллаборативного обучения и некоторые аспекты технологии их разработки // *Инновации и современные технологии в системе образования: материалы II Международной научно-практической конференции 20–21 февраля 2012 г.: научно-издательский центр «Социосфера»*, 2012. – С. 105–107.
5. Павельева Н. В. Коллаборативное обучение как модель эффективной реализации образовательного процесса // *Образование. Карьера. Общество*. Кемерово, 2010. № 3 (29). С. 30–37.
6. Савенков А. И. Детская одаренность как проблема современного образования // *Психология одаренности и творчества: Сборник научных*

трудов участников I Международной научно-практической конференции, Москва, 5–6 ноября 2019 г.; науч. ред. члена-корреспондента РАО, профессора А. И. Савенкова, профессора Л. И. Ларионовой. Москва : Известия ИППО, 2019. 560 с.

7. Хазова С. А. Одаренный подросток как субъект межличностного взаимодействия // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. Т. 19. № 2, 2018. С. 102–107.

УДК 378.147

*В. Н. Гурьянчик, Т. В. Макеева*

## **СТАНЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ**

**Аннотация.** В статье представлено рассмотрение проблемы формирования коммуникативных навыков у будущих педагогов как ключевых в системе подготовки профессионала. В качестве примера представлен алгоритм проведения станции коммуникативных навыков как процедуры определения готовности студентов к решению различных типов коммуникативных задач, связанных с определением цели коммуникации, оценки ситуации, выбором стратегии коммуникации, готовностью менять собственное речевое поведение.

**Ключевые слова:** взаимодействие, коммуникативная компетентность, образовательная среда, общение, педагогическая подготовка, симуляционное обучение, станция коммуникативных навыков.

Новые подходы к подготовке высококвалифицированных специалистов с учетом современных стандартов диктуют изменения в структуре и содержании профессионального образования. Очевиден факт наличия определенных дефицитов у выпускников образовательных организаций высшего образования, в первую очередь, связанных с коммуникативными компетенциями. Владение коммуникативными навыками является залогом успеха будущей профессиональной деятельности, ведь в профессии педагога общение понимается как определенная сторона деятельности: оно включено в любую деятельность, есть ее элемент, в то время как саму деятельность можно рассматривать как условие общения [Леонтьев, 1959]. Насколько подготовлен выпускник педагогического вуза к коммуникативной деятельности, какие приемы используются в практике подготовки будущих специалистов – ключевые вопросы, которые являются актуальными в аспекте данной проблемы.

Все формы коммуникативного поведения специалиста базируются на определенных психологических феноменах и закономерностях, объективно возникающих в процессах коммуникации. Коммуникативная компетентность, по мнению А. В. Карпова, это способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. В состав коммуникативной входит совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное протекание и результативность коммуникативного процесса [Карпов, 2005, с. 436]. По мнению ученого, ведущую роль в реализации профессиональных коммуникаций играет система специфических коммуникативных процессов, к которым относятся: эмпатия, идентификация, аттракция, аффилиация, фасцинация и коммуникативная рефлексия. Указанные процессы интегрируются в профессиональное общение, синтезирующее три основных компонента профессиональной компетентности – коммуникативные процессы,

коммуникативные способности и коммуникативные явления [Психология труда..., 2016, с. 169]. Коммуникация в профессиональной деятельности представлена в нескольких формах: обмена документацией; обмена теле- и радиоинформацией; рекламы; межличностного и межгруппового общения или непосредственного контакта людей «лицом к лицу» с использованием вербальных и невербальных средств [Психология труда..., 2016, с. 170].

Понятие компетентности в профессиональной деятельности дает в своей работе Д. Равен. Разработанная им модель компетентности включает в себя различные компоненты коммуникативной компетентности, представленные в трех основных боках: значимые аспекты поведения; компоненты эффективного поведения; характеристики эффективного поведения [Равен, 2002].

Общение как форма коммуникации включает в себя обмен информацией, восприятие и понимание другого человека, формирование определенных образцов и моделей поведения.

В процессе педагогической подготовки применяются различные методики, направленные на формирование коммуникативных умений и навыков у студентов. К ним относятся: практические занятия, научные беседы, диспуты, деловые и социально-ориентированные игры, коммуникативные практикумы и тому подобное. Но необходимо признать тот факт, что обучение коммуникативным навыкам учителей-предметников, социальных педагогов, психологов, социальных работников и других специалистов, к сожалению, не является самоценностью. В лучшем случае такая подготовка проходит в рамках одной дисциплины за весь период обучения, при этом дать объективную оценку коммуникативным способностям будущего специалиста не представляется возможным.

Предлагаемая нами идея апробации «станции коммуникативных навыков» как средства проверки сформированности коммуникативной компетентности специалистов связана с темой, которая актуальна для

медицинской теории и практики. При подготовке специалистов в сфере здравоохранения существует обязательная процедура определения соответствия готовности лица, получающего медицинское образование, к осуществлению профессиональной деятельности – аккредитация специалиста. Одним из этапов аккредитации является станция коммуникативных навыков. Как показывают исследования, чем «лучше коммуникативные навыки врача, тем выше оценка стандартизированного пациента», «тем более точно оформлена медицинская документация, а, следовательно, выше диагностические способности врача». Перефразировав данные высказывания, можно предположить, что чем «лучше коммуникативные навыки педагога, тем лучший эффект достигается при определении проблемных зон в профессиональном взаимодействии, больше возможностей для выработки стратегии и тактики решения педагогических ситуаций».

Рассуждая о коммуникативных навыках специалистов стоит обратить внимание на тот факт, что меняется стиль общения педагога (социального педагога, социального работника, психолога) и клиента с патерналистского (отеческой заботы) на партнерский. В партнерской модели специалист, уважая автономию человека, выступает как консультант, предлагающий, а не предписывающий варианты вмешательств и согласовывающий их с клиентом. В России, как и во многих других странах, переход на партнерские отношения и возвращение внимания к личности клиента даются с трудом. Как показывает практика, к сожалению, в нашей стране не сложилось единой культуры общения с клиентом, и фактически, студенты не знают как «правильно» общаться, что из себя представляет профессиональная культура общения.

Станция коммуникативных навыков – это эпизод рабочего времени педагога в симулированных условиях со стандартизированными субъектами педагогического взаимодействия. Основное назначение станции коммуникативных навыков состоит в профилактике конфликтов в

образовательной среде посредством симуляционного обучения педагогов следующим навыкам: 1) установление контакта; 2) сбор информации; 3) активное слушание; 4) эмпатия; 5) комментирование; 6) информирование; 7) завершение беседы.

Педагогическое общение предполагает взаимодействие как уже с хорошо знакомыми субъектами (обучающиеся, коллеги-педагоги), так и с малознакомыми, а порой и с теми, кого видишь впервые (родители). При этом следует понимать, что в основе восприятия знакомых и незнакомых людей лежат разные механизмы. А. А. Бодалев выделял в первом случае механизм межгруппового общения, а во втором – межличностного [Бодалев, 1996].

В рамках установления контакта с малознакомыми людьми (родителями) важно соблюдать определенные правила общения, главное из которых – приветствие. Приветствие является не просто ритуалом при общении, оно позволяет собеседникам психологически настроиться на взаимодействие. Поэтому от того, как будет произнесено «здравствуйте», зависит и весь ход беседы. В этой связи от педагога требуется умение правильно применять паралингвистические средства общения, то есть систему вокализации голоса (диапазон, тональность). Кроме того, установление и поддержание контакта с собеседником включает в себя знакомство, представление, принятие нейтральной позы и заботу о комфорте собеседника. Все эти элементы установления и поддержания контакта должны быть обращены именно на собеседника, подчеркивая заинтересованность в нем, в его проблеме.

Чтобы взаимодействие было продуктивным, следует осторожно, но целенаправленно собирать информацию о точке зрения собеседника, его идеях и опасениях, ожиданиях и возможных вариантах решения проблемы. Важно дать высказаться оппоненту, показать свою заинтересованность и стремление к совместному поиску приемлемого для всех варианта разрешения сложившейся ситуации. В этой связи необходимо формировать навыки активного слушания,

позволяющие субъекту взаимодействия выговориться. Всё это позволит педагогу перевести обсуждение проблемы в бесконфликтное русло.

Активное слушание невозможно без эмпатии, то есть способности эмоционально воспринимать собеседника, понимать его внутренний мир, сопереживать текущему эмоциональному состоянию другого человека. Эмпатическое понимание К. Роджерс определял как «умение войти внутрь личного мира значений другого человека и увидеть, правильно ли мое понимание» [Роджерс, 1986, с. 209]. Педагогическое взаимодействие априори невозможно без эмпатии, которая позволяет не только устанавливать доверительные отношения, но и облегчать эмоциональное состояние собеседника, предупреждать назревающий конфликт и начинать конструктивный диалог.

Комментирование как элемент станции коммуникативных навыков позволяет в процессе взаимодействия не только контролировать ход беседы, но и показывает собеседнику заинтересованность педагога, освобождает от неприятных и неловких ощущений в разговоре. Причем, комментирование должно сопровождать беседу и в ее начале, и при разговоре, и в завершении. Это могут быть и комментарии относительно предстоящих действий, и уместные указания последовательности действий, и отвлекающие вопросы.

Информирование является важным элементов коммуникации, оно позволяет обеспечивать беседу необходимым количеством и типом информации. Важно осознавать, что именно субъект является отправной точкой для информирования, позволяющего понять, что он уже знает о проблеме, что желает узнать и что ему нужно знать с психолого-педагогической точки зрения для рационального принятия решения. Эффективное информирование должно строиться по «правилу сэндвича»: спроси – скажи – спроси. Данное правило позволяет настроиться на продуктивное общение от начала и до конца беседы.

Завершающая фаза беседы включает в себя два основных компонента: обратная связь и суммирование. Обратная связь в коммуникации необходима для того, чтобы прояснить, понял ли собеседник план дальнейших действий; для наилучшего запоминания оппонентом возможных рекомендаций по дальнейшим действиям; для того, чтобы субъект общения осознал свою ответственность в выполнении данных рекомендаций.

Суммирование в заключении беседы необходимо для того чтобы повторить то, о чем договорились – самое необходимое; еще раз озвучить дату возможной следующей встречи и ее условия; обсудить ситуации, когда обратиться за помощью следует немедленно. Несомненно, что различные ситуации педагогического общения предполагают использование разных комбинаций коммуникативных навыков. Однако возможность их гибкого применения напрямую зависит от их наличия у будущих педагогов.

Вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы. Существуют определенные навыки, вызывающие затруднения как для студентов, имеющих небольшой опыт общения, так и для преподавателей, которые уже сформировали свой индивидуальный подход к общению с клиентами, что свидетельствует о необходимости внедрения в образовательные программы дисциплины по обучению навыкам общения. В связи с этим стоит пересмотреть требования к государственной итоговой аттестации выпускников педагогического вуза и включить в нее элементы демонстрационного экзамена, в частности, станцию коммуникативных навыков. Для этого необходимо скорректировать рабочие программы, подготовить учебно-методические пособия для обучения студентов, изменить принципы преподавания от теоретического к практически-прикладному, практико-ориентированному, что позволит обеспечить выпускников необходимыми коммуникативными компетенциями задолго до их оценки во время итоговой аттестации. Разработанные учебные видеофильмы помогут в формировании

коммуникативной профессиональной грамотности студентов и позволят создать копилку стандартных алгоритмов в аналогичных ситуациях (симуляционное обучение).

### **Библиографический список**

1. Бодалев А. А. Личность и общение: Избранные психологические труды. 2-е изд., перераб. Москва : Международная педагогическая академия, 1995. 272 с.
2. Карпов А. В. Психология менеджмента: Учеб. пособие. Москва : Гардарики, 2005. 584 с.
3. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. Москва : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1959. 495 с.
4. Психология труда: учебник и практикум для академического бакалавриата / А. В. Карпов [и др.]; под редакцией А. В. Карпова. 3-е изд., перераб. и доп. Москва : Издательство Юрайт, 2016. 364 с.
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Москва : КОГИТО-ЦЕНТР, 2002. 396 с.
6. Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии (30-60е гг. XX века). Тексты. Под редакцией П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. Москва : МГУ, 1986. 344 с.
7. Чижкова М. Б. Первичная аккредитация специалистов в формировании коммуникативной компетентности будущего врача // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 1. С. 37–46.

*Т. Н. Гущина, Т. А. Лебедева*

## **СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ**

**Аннотация.** В данной статье авторы актуализируют идею формирования социальной компетентности обучающихся, расширяющей их позитивный социальный опыт. По материалам исследований отечественных ученых произведен анализ понятий «компетентность» и «социальная компетентность». Целью статьи является обоснование потенциалов феномена социальной компетентности обучающихся на основе ключевых идей рефлексивно-деятельностного и компетентностного подходов. Подчёркнуто, что социальная компетентность помогает обучающемуся осознать свои возможности.

**Ключевые слова:** компетентность, компетентностный подход, социальная компетентность, рефлексивно-деятельностный подход, рефлексия, рефлексивные умения, самосовершенствование, социальное развитие.

В современном обществе существует социальный заказ на формирование социально компетентной личности, которая способна к самообразованию, саморазвитию и самоопределению. Социальная компетентность позволяет молодому человеку уже в период взросления действовать самостоятельно, продуктивно и ответственно на основе проанализированной социальной информации и собственного социального опыта [Гущина, 2020]. При этом со стороны педагога необходимо оказывать целенаправленную помощь

обучающемуся в развитии его социальной компетентности и построении эффективных поведенческих стратегий.

Социально компетентная личность ориентирована на нравственные ценности, при этом процесс обучения используется как средство личностного развития. Социальная компетентность помогает обеспечивать эффективное развитие полученных учебных навыков и знаний; за счет сформированного навыка обучения и мышления повышается результативность обучения в целом. Всё это позволит обучающемуся решать проблемы в различных сферах и сосредоточиться на личностном росте [Решетников, 2014].

Рассмотрим феномен «социальная компетентность» с точки зрения рефлексивно-деятельностного подхода, который позволяет глубже раскрыть сущность и содержание рассматриваемого нами понятия. Кроме того рефлексивно-деятельностный подход позволяет обозначить проблемы педагогической деятельности по созданию условий для развития социальной компетентности обучающихся; даёт возможность выявить преимущества и риски формирования социальной компетентности [Рожков, Сапожникова, 2010]. Рефлексивно-деятельностный подход – направление в теоретическом и экспериментальном изучении личности в единстве процессов рефлексии и деятельности. Рефлексивно-деятельностный подход основан на принципе единства сознания и деятельности, на деятельностном подходе и традиционном понимании рефлексии в психологии и педагогике как самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Подход предполагает взаимодействие, функциональное единство целостных процессов рефлексии и деятельности. В формате нашего исследования безусловный интерес вызывает идея единства процессов рефлексии и педагогического взаимодействия, направленного на формирование социальной компетентности обучающегося. Основные положения данного подхода составляют идеи рефлексивного осмысления деятельности, что находит выражение в обосновании ориентации

на формирование рефлексивных умений обучающихся и их социальных компетенций.

В ракурсе рефлексивно-деятельностного подхода формирование социальной компетентности личности рассматривается как процесс, направленный на социальное развитие личности, способной саморефлексировать, саморазвиваться, а значить – самосовершенствоваться. Необходимо отметить, что самосовершенствование – это циклический процесс, который требует постоянного осмысления возможностей обучающегося и стимулирование его личностного развития. Одно из определений «рефлексии» – это деятельность человека, направленная на осмысление собственных действий, своих внутренних чувств, состояний, переживаний, анализ данной деятельности и формулирование выводов [Даутова, 2003]. Одним из главных критериев сформированности рефлексивных умений является реализация обучающимся творческого потенциала. Сформированные умения позволяют самостоятельно формировать цели и результаты дальнейшей работы, корректировать свой образовательный путь, что способствует самосовершенствованию личности.

В процессе формирования социальной компетентности личности одним из ведущих подходов является компетентностный. Он включает в себя целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых функций, социальных ролей, проявление компетенций и предполагает освоение обучающимся умений, позволяющих им в будущем действовать эффективно в ситуациях профессиональной, личной и общественной жизни [Разуваева, 2010].

В словаре «Профессиональное образование» компетентность трактуется как 1) мера соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем; 2) область полномочий управляющего органа,

должностного лица; круг вопросов, по которым они обладают правом [Вишнякова, 1999].

В энциклопедическом словаре социальная компетентность рассматривается как степень адекватности и эффективности реагирования на проблематичные жизненные ситуации, достижение реальных целей в определенном социальном контексте, применение подходящих для этого методов и оптимальное развитие для достижения желаемого результата [Психология общения. Энциклопедический ..., 2011].

Валентина Марковна Басова включает в содержательную сущность социальной компетентности информированность индивида о социальной действительности, готовность и умение вести диалог с другими людьми, принимать ответственные решения в жизненных ситуациях в соответствии с определенными нормативными требованиями социума, способность предвидеть их последствия для себя и окружающих, владение первичными способами жизнедеятельности [Басова, 2004].

Психологи Л. М. Даукша и Л. В. Чекель обосновывают понятие социальной компетентности как «устойчивую, основанную на специфике мыслительных процессов, эмоционального реагирования и социального опыта способность понимать самого себя, других людей, прогнозировать межличностные события» [Разуваева, 2010].

Е. В. Прямикова в своем определении социальной компетентности делает акцент на её значимости в выстраивании стратегии взаимодействия с другими людьми в окружающей изменяющейся социальной реальности [Прямикова, 2009].

А. В. Брушлинский, развивая идею связи социальной компетентности с наличием субъектной позиции личности, подчеркивает обусловленность социальной компетентности высоким уровнем осознания существования социальных проблем, эффективными способами взаимодействия с различными агентами

общественной системы. При этом субъектная позиция партнёров взаимодействия напрямую взаимосвязана с результатом проблематизации социального мышления человека.

В. Н. Куницына выделяет в своем исследовании следующие компоненты социальной компетентности: вербальная, коммуникативная, социо-профессиональная, социально-психологическая, эго-компетентность [Куницына, 2001]. Данные компоненты отражают умение личности владеть полученными знаниями, а также доводить их до уровня «навыка».

По мнению М. И. Лукьяновой, ориентирами для формирования социальной компетентности должны стать осознание необходимости принятия норм конкретного социума, стремление к его пониманию, осознание расширения социальных знаний и умений с целью достижения высокого уровня адаптации, осмысление и адекватная оценка своих возможностей в данной ситуации, определение возможных и наиболее эффективных способов деятельности, готовность к принятию личной ответственности за выбор собственного поведения в ситуации социального взаимодействия [Лукьянова, 2001]. В определении М. И. Лукьяновой социальная компетентность рассматривается, на наш взгляд, именно с позиции рефлексивно-деятельностного подхода, так как в нем заложена идея формирования социальной компетентности личности на основе осознанной деятельности, когда личность понимает и осознает собственную цель и способы её достижения.

Основываясь на теоретических положениях рефлексивно-деятельностного подхода к проблеме формирования и развития социальной компетентности, мы рассматриваем социальную компетентность как «личностное формирование, выражение личности, проявляющееся в ее убеждениях, взглядах, отношениях мотивах, способствующих конструктивному взаимодействию» [Лукьянова, 2001].

## Библиографический список

1. Басова В. М. Теория и практика формирования социальной компетентности личности: Учебное пособие к спецкурсу. Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова, 2004. 188 с.
2. Вишнякова С. М. Профессиональное образование : Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. Москва : НМЦ СПО, 1999. 538 с.
3. Гущина Т. Н. Развитие социальной компетентности студента педагогического колледжа // Социальная компетентность личности : сборник научных статей /под. Науч. Ред Т.Н. Гущиной. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020 175 с.
4. Даутова О. Б. Самообразование учителя как условие его личностного и профессионального развития / О. Б. Даутова, С. В. Христофоров // Серия «Symposium» Инновации и образование. Выпуск 29. Сборник материалов конференции. Санкт-Петербург : Санкт-Петербургское философское общество, 2003. С. 309–317.
5. Куницына В. Н. Межличностное общение: учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 544 с.
6. Лукьянова М. И. Социальная компетентность как компонент управленческой культуры руководителя. Кострома : Костромской государственный университет им. Н. А. Некрасова, 2001. С. 240–242.
7. Прямикова Е. В. Социальная компетентность школьников: смыслы и практики // Социально-политический журнал. Москва, 2009. № 7. С. 126–132.
8. Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. Москва : Издательство «Когито-центр», 2011. 600 с.

9. Разуваева Т. А. Компетентностный подход к образованию. Кострома : Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. Выпуск № 1. С. 266–269.
10. Решетников О. В. Формирование социальных компетенций в образовательном процессе школы. Москва : Школьные технологии, 2014. 113–126 с.
11. Рожков М. И. Рефлексивно-деятельностный подход к воспитанию социальной ответственности молодежи: монография / Рожков М. И, Сапожникова Т. Н.. Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2010. 195 с.

УДК 37.013.42

*Т. Н. Гущина, А. В. Орехова*

## **ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКА В МАЛОМ ГОРОДЕ**

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме социализации подростка в малом городе. В ней рассмотрены понятия «агенты ближней среды» и «агенты дальней среды», которые представляют собой воспитательную среду подростка. Подробно описаны особенности малого города как фактора социализации подрастающего поколения, приведён сравнительный анализ показателей небольшого города с сельским и городским образом жизни. Представлены результаты эмпирического исследования по изучению уровня социализированности личности и степени значимости малого города для подростка.

**Ключевые слова:** социализация, малый город, подростки, социализированность, агенты социализации, воспитательная среда, социальная мобильность.

Как говорил отечественный психолог А. Н. Леонтьев: «Личностью не рождаются, а становятся». Настоящая личность воспитывается в процессе вхождения в общество, по-другому данный аспект жизни называется социализацией.

Именно в подростковом возрасте формируется самосознание, ценностные ориентации и социальные установки личности. В социализации подростков велика роль города, который предоставляет каждому жителю потенциально широкие возможности выбора кругов общения, систем ценностей и стилей жизни. Однако, в зависимости от структуры города, различается использование подростком предоставляемых местом жительства ресурсов, особенно, если город является малым.

Несмотря на актуальность проблемы, в науке остаются не достаточно исследованными социализирующие возможности малого города для детей подросткового возраста, чем и обусловлена актуальность темы.

Целью данной статьи является изучение особенностей социализации подростков в малом городе.

Малый город представляет собой особое поле социокультурного развития его населения и обладает рядом черт и оригинальных характеристик, определяющих специфику социализации его населения. Процесс социализации напрямую зависит от воспитательной среды [Хусейнова, 2016, с. 31–33], которая представляет собой совокупность окружающих подростка социально ценностных условий. По мнению Л. С. Выготского, «воспитательная среда – это искусственная среда, где детям представлены все формы общественной жизни» [Липский, 2016, с. 280]. Данная среда включает в себя агентов

социализации, среди которых можно выделить агентов ближайшей среды, оказывающие непосредственное влияние, и агентов дальней среды, косвенно влияющие на подростка.

Как правило, границы микросоциума в малом городе совпадают с территорией самого города. Поэтому микросоциум для подростка – это определённая группа людей, в состав которой входят его семья, соседи, знакомые, группы друзей и сверстников, образовательная организация и различные государственные и частные организации. Практически все жители знают друг друга, очень редко появляются новые лица, вследствие чего не происходит дифференциации взаимодействия.

Первым и самым важным агентом социализации подростка является семья. Это основной социальный институт первичного становления личности, воспитательное воздействие которого оказывает приоритетное влияние на ребёнка. В своих исследованиях И. С. Кон, Т. И. Дымнова, А. В. Мудрик, Д. Колеман, Т. Парсонс выделяют семью как самый важный микрофактор становления и личностного развития подростка. В своих трудах У. Бронфенбреннер писал, что семейные процессы оказывают непосредственное воздействие на формирование ценностных ориентаций подростка и образцов его поведения в обществе [Иванов, 2018, с. 30–31]. В каждой семье на протяжении длительного времени складывается свой тип воспитания, который влияет на формирование у подростка социально значимых умений, качеств личности и убеждений. Наиболее часто встречаемые из них: авторитарный, демократический и либеральный типы воспитания.

Особое место в личностном становлении подростка занимает образовательная организация, которая, по мнению Л. С. Выготского, должна быть «центром воспитательной работы» [Валетчик, 2015, с. 26–28]. Приобщение подростка к социуму в образовательной организации происходит пассивным путём через получение и усвоение им норм и правил поведения в

обществе, а также активным способом, который предполагает осознанный подход в получении информации и построение своей собственной позиции и отношения к происходящему. В подростковом возрасте образовательная организация становится не столько местом для учебной деятельности, сколько возможностью для интимно-личностного общения с референтной группой и школьным коллективом в целом.

Если подросток не находит понимания, которое ему так необходимо, среди людей ближайшей среды, то он стремится найти утешение и понимание среди агентов дальней среды, и в этом ему помогают средства массовой информации. Из всех функций, которые выполняют средства массовой информации, для подростка приоритетной становится коммуникативная, что позволяет общаться в виртуальном мире и находить новых друзей на расстоянии. Не менее важными функциями остаются рекреационная и релаксационная, которые предоставляют подростку возможность в организации различных видов времяпрепровождения, его отдыха и развлечений. Помимо вышесказанного, благодаря средствам массовой информации можно быстро найти интересующую информацию, что особенно важно в современном мире. Как правило, пресса в малом городе уделяет большее внимания внутренним событиям, которые не всегда интересны молодому поколению. Поэтому в малом городе чаще всего спросом у подростков пользуются Интернет и телевидение, что помогает осуществлять связь с внешним, «большим» миром быстрее, а также общаться на расстоянии и быть в курсе мировых событий.

Пространство малых городов, обладая низким досуговым потенциалом, в недостаточной мере справляется с функцией обеспечения культурного развития подростков и их самореализацией, что может приводить к снижению уровня духовной сферы подростков. Во многом невысокий досуговый потенциал связан с недостаточной для этого инфраструктурой, финансированием

образовательных проектов, слабой разработанностью социальной политики и культуры [Бондарская, 2019, с. 42–48].

По сравнению с более крупными городами в малом городе недостаточно стимулов, влияющих на мобильность его жителей. Профессиональная социализация подростка в малом городе сильно ограничена, поэтому отмечается большее стремление подростка к успешной сдаче экзаменов с целью дальнейшего переезда в более крупный город для качественной вторичной социализации [Касаткина, 2016, с. 42–43]. Переезд в новый город может привести к образованию новых форм, факторов и каналов социальной мобильности [Кузнецова, 2015, с. 123–125].

Сельский уклад жизни накладывает свой отпечаток на организацию жизни горожан, способствуя формированию бережного отношения к труду, близости с природой, неторопливому спокойному образу жизни, что оказывает большое влияние на дальнейшую судьбу подростка. Одни молодые люди остаются в малом городе на всю свою жизнь, поскольку им больше нравится тихая, спокойная размеренная жизнь, а другие – стремятся уехать и оказаться в городе больших возможностей, где скорость жизни намного стремительнее. Если сравнить малый город с деревней, то в нём больше возможностей для образовательного и профессионального выбора, разнообразия занятий в свободное время, культурного развития, потребления духовных ценностей, социального творчества, самореализации и общения. Однако в целом стиль жизни ориентируется на городской, что проявляется в стремлении родителей дать детям определенный уровень образования и престижную профессию; наблюдается определённая избирательность в общении.

Для изучения особенностей социализации подростка в малом городе было проведено эмпирическое исследование. Выборку исследования составили пятьдесят подростков в возрасте двенадцати – пятнадцати лет, обучающихся в муниципальном общеобразовательном учреждении Мышкинского

муниципального округа Мышкинская средняя общеобразовательная школа г. Мышкин.

Методы исследования: теоретические (анализ научной литературы по проблеме исследования); эмпирические (методика для изучения социализированности личности М. И. Рожкова, методика определения ценностных ориентаций М. Рокича, анкета «Оценка значимости малого города в жизни подростка»).

В результате были получены следующие данные. У большей части испытуемых преобладает средняя степень развития социальной адаптации и высокая степень развития нравственной воспитанности. 50% испытуемых имеют среднюю степень автономности и социальной активности. У 25% подростков некоторые показатели находятся на низком уровне развития.

Наиболее значимыми терминальными ценностями подростков малого города являются здоровье, активная деятельностьная жизнь, счастливая семейная жизнь, любовь и наличие хороших и верных друзей. Среди незначительных терминальных ценностей выделены счастье других, творчество, общественное признание, уверенность в себе, красота природы и искусства.

Среди наиболее значимых инструментальных ценностей подростка малого города выделяются аккуратность, воспитанность, жизнерадостность, твёрдая воля и честность. Среди незначительных инструментальных ценностей определены высокие запросы, непримиримость к недостаткам в себе и других, исполнительность, чуткость, широта взглядов.

У подростков малого города преобладают конкретные ценности, ценности личной жизни, ценности общения, ценности самоутверждения и индивидуалистические ценности.

24 % подростков хотят остаться жить и работать в малом городе в отличие от 76 % подростков, которые хотят уехать. При этом из тех

подростков, которые проживали всю свою жизнь в г. Мышкин, только 9 человек хотят остаться в малом городе, а остальные 26 человек хотят переехать в другой город. Среди тех подростков, которые приехали жить в г. Мышкин из других населенных пунктов, есть 3 человека, которые хотели бы остаться в нём жить дальше, остальные 12 человек планируют переехать в более крупный город.

Подростки высказали следующие аргументы в пользу переезда в другой город: отсутствие необходимых профессиональных учреждений, недостаточно развитая досуговая деятельность, сложность в нахождении работы, отсутствие перспективы и дальнейших возможностей развития, малый размер города, дефицит непродовольственных товаров, недостаточно развитая инфраструктура, отсутствие развитой инфраструктуры города, малый город носит отпечаток сельского стиля жизни (много деревянных домов, развито сельское хозяйство).

Действительно, в малом городе недостаточно стимулов, влияющих на мобильность его населения, низкий досуговый потенциал, слаборазвитая система инфраструктуры, отсутствует дифференцирование групп общения, в связи с чем наблюдается желание подрастающего поколения переехать в более крупный населенный пункт с целью своего дальнейшего развития и реализации своего потенциала.

Среди аргументов, которые приводили подростки, имеющие желание остаться в малом городе, можно выделить: спокойная и размеренная жизнь, отсутствие стремления переехать в большой город, отсутствие желания в получении более качественного образования, чувство родства с малым городом, на благо которого необходимо трудиться, малый город находится далеко от более крупных городов региона.

Таким образом, полученные данные показывают, что социализация подростков в малом городе имеет свои особенности, которые влияют на

стремление молодого человека остаться или покинуть малый город. Жизнь в таком городе имеет черты как сельского, так и городского образа жизни, что способствует формированию особой системы ценностей и взглядов его жителей.

### **Библиографический список**

1. Бондарская Т. А. Потенциал социальной сферы малого города: проблемы и перспективы / Т. А. Бондарская, О. В. Бондарская // Вопросы современной науки и практики, 2019. № 1 (71). С. 42–48. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37183471> (дата обращения: 16.04.2021).
2. Касаткина С. С. Специфические особенности социализации жителей провинциальных городов (социально-философский аспект) // Общество: философия, история, культура, 2016. №7. С. 42–43. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26416382> (дата обращения: 15.04.2021).
3. Кузнецова, Т. В. Социальная мобильность российской сельской молодежи: региональный аспект // Наука и мир, 2015. № 8. С. 123–125. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23926120> (дата обращения: 14.04.2021).
4. Липский И. А. Социальная педагогика: учебник для бакалавров / И. А. Липский, Л. Е. Сикорская. Москва : Дашков и К, 2016. 280 с.
5. Наука и образование в жизни современного общества: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции в 14 томах (30 апреля 2015 г.). – Тамбов : ООО «Консалтинговая компания Юком», 2015. 164 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23475581> (дата обращения: 13.04.2021).
6. Педагогика и психология семьи: современные вызовы, традиции и инновации: сборник материалов III Всероссийской научно-практической (с международным участием) конференции студентов, магистрантов,

аспирантов и практических работников (18 октября 2018 г.). Киров : МЦИТО, 2018. 364 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36656568> (дата обращения: 12.04.2021).

7. Хусейнова, З. А. Воспитательная среда по Л. С. Выготскому / З. А. Хусейнова. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2016. – №27.1. – С. 31–33. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27383518> (дата обращения: 14.04.2021).

УДК 159.9

*Т. Н. Гущина, М. Д. Степкина*

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ОСНОВНЫХ ПРОБЛЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ**

**Аннотация.** Актуальность проблемы исследования эмоционального состояния студентов возросла в связи с потребностью молодых людей в эмоциональной саморегуляции и противодействии развитию негативных эмоциональных состояний условиях пандемии. Авторы представили результаты исследования, целью которого было выявить основные проблемы эмоционального состояния студентов, знание которых поможет организовать эффективные психолого-педагогические условия, направленные на решение данных проблем, и будет способствовать регуляции эмоционального состояния студентов.

**Ключевые слова:** студенты, эмоциональные состояния, эмоциональная саморегуляция, эмоциональная сенситивность, регуляция эмоций, эмоциональный интеллект.

Проблема изучения эмоционального состояния студентов на данный момент является важной и актуальной для современного общества. Студенческие годы являются самым активным и в тот же момент тревожным временем для человека. Переезд от родителей, смена обстановки, смена общества, самостоятельная жизнь, ответственность, постоянные стрессы на учебе – всё это может провоцировать тревожные расстройства и эмоциональное напряжение. Стресс, депрессия, панические атаки, тревожность ... Каждый человек должен знать и понимать, что с ним происходит и как действовать в данной ситуации. В этой связи эмоциональная саморегуляция очень важна и полезна для жизни студентов.

Юность – период специфической эмоциональной сенситивности; в данном возрасте общение становится ведущим типом деятельности, что сказывается на увеличении эмоционального интеллекта. [Реан, 2015]. Таким образом, юношеский возраст представляет собой период, когда влияние эмоций на жизнь наиболее очевидно. Переживания становятся глубже, появляются более стойкие чувства, эмоциональное отношение к ряду явлений жизни делается длительнее и устойчивее, значительно более широкий круг явлений социальной действительности небезразличен студенту и порождает у него различные эмоции [Долгова, 2002].

В юношеском возрасте, как правило, происходит формирование общей эмоциональной направленности личности, то есть закрепление иерархизации собственной ценности тех или иных переживаний [Додонов, 1987].

Следовательно, в юношеском возрасте личность особенно нуждается в развитии эмоционального интеллекта. Изучение проблемы эмоционального интеллекта нашло отражение как в работах зарубежных авторов: Р. Бар-Он, Д. Гоулман, Дж. Мейер, П. Сэловей, Д. Карузо и другие. А также данной

проблемой занимались отечественные ученые: И. Н. Андреева, Д. В. Люсин, Е. А. Сергиенко, И. И. Ветрова и другие.

Понятие «эмоциональный интеллект» определяется Д. Гоулманом как способность осознавать свои эмоции и эмоции других людей, мотивировать себя и других, а также уметь хорошо управлять эмоциями наедине с собой и при взаимодействии с другими [Андреева, 2007].

Р. Бар-Он определяет эмоциональный интеллект как набор некогнитивных способностей, компетенций и навыков, которые влияют на способность человека справляться с вызовами и давлением внешней среды [Гоулман, 2005].

Особенно на сегодняшний день, в условиях пандемии, потребность в эмоциональной саморегуляции возросла. Эмоциональная саморегуляция имеет большое практическое значение для сохранения психологического здоровья и благополучия любого человека и общества в целом, позволяя людям определенным образом изменить их привычный образ жизни и при этом противодействовать развитию негативных эмоциональных состояний.

Эмоциональная саморегуляция представляет собой осознанное использование человеком разнообразных приемов и технологий, помогающих нормализовать или настроить нужным образом свое эмоциональное состояние [Александрова, 2012].

Психологический феномен эмоциональной саморегуляции считается малоизученным. В психологии и педагогике изучаются только некоторые, узко направленные вопросы, которые касаются саморегуляции. Общетеоретические и методологические стороны саморегуляции эмоциональных состояний в своих работах рассматривали Л. П. Буева, Г. Ш. Габдреева, В. А. Ганзен, Б. В. Зейгарник, О. А. Конопкин, Н. Д. Левитов, Никифоров Г. С., Пейсахов Н. М., Прохоров А. О., Сосновикова Ю. Е., Филимоненко Ю. И., Чеснокова И. И. и другие исследователи. Стили саморегуляции субъекта изучали Моросанова В.

И., Коноз Е. М. и другие учёные. Возрастные аспекты саморегуляции эмоциональных состояний исследовали Габдреева Г. Ш., Миславский Ю. А., А. К. Осницкий, Прохоров А. О. и другие.

Следовательно, актуальность данной темы свидетельствует о необходимости выявления основных проблем эмоционального состояния у студентов и разработки методик, которые помогут освоить студентам эмоциональную саморегуляцию.

К классу эмоциональных состояний относятся настроения, аффекты, страсти, стрессы, фрустрация, тревожность. Они включены в сферу психических процессов и состояний человека. Проблемой эмоциональных состояний личности занимались такие ученые, как П. К. Анохин, П. В. Симонов, А. Н. Леонтьев и другие.

Мы провели исследование по выявлению основных проблем эмоционального состояния студента, знание которых поможет выстроить эффективные решения. Для данного исследования был разработан опросник, по результатам проведения которого сделаны выводы об актуальных эмоциональных состояниях студентов на сегодняшний день.

**Рис.1 Я чувствую себя очень свежим, в запасе значительная энергия**

■ Да ■ Нет ■ Что-то среднее

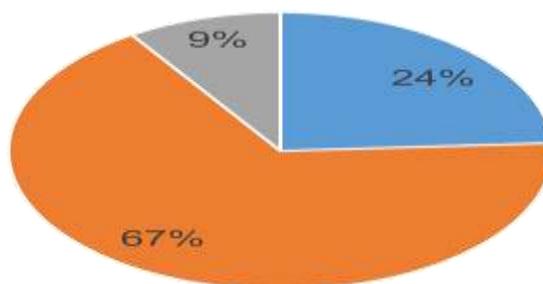
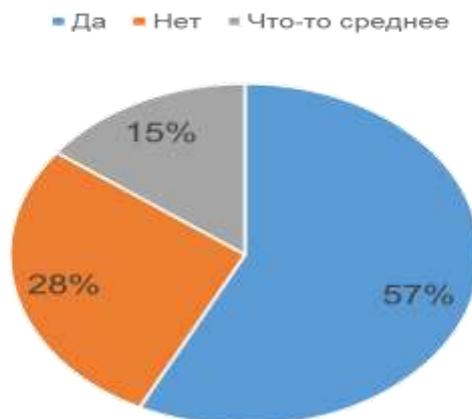


Рис.2 Я довольно усталый. Апатичный (сонный). В запасе не очень много энергии

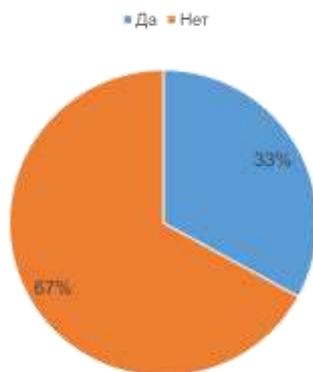


Результаты исследования показали, что большинство студентов практически всегда находятся в напряженном состоянии, страдают от бессонницы, а также не чувствуют достаточного количества энергии.

По результатам 67% опрошенных студентов чувствуют себя подавленными (рисунок 1) и также 57% студентов чувствуют себя довольно усталыми и апатичными (рисунок 2).

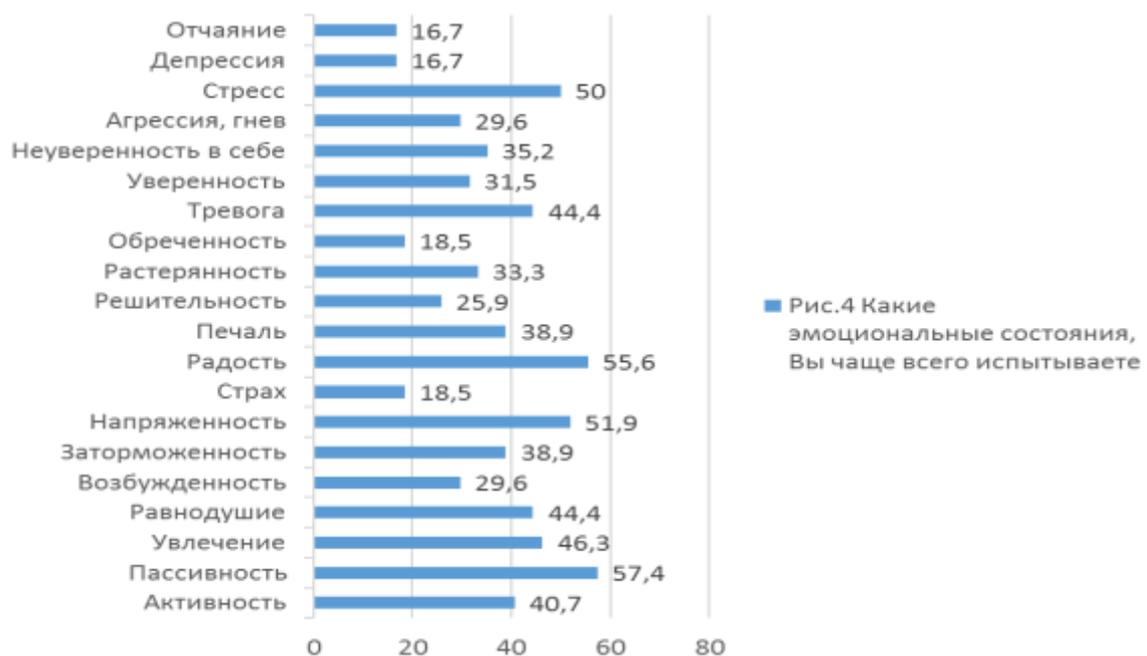
18,5% респондентов отметили, что чаще всего пребывают в плохом настроении, 51,9% – чаще всего пребывают в хорошем настроении. 61,1% студентов указали, что «Иногда» испытывают напряжение, 22,2% – «Часто» находятся в напряженном состоянии.

Рис.3 Случались ли у Вас панические атаки



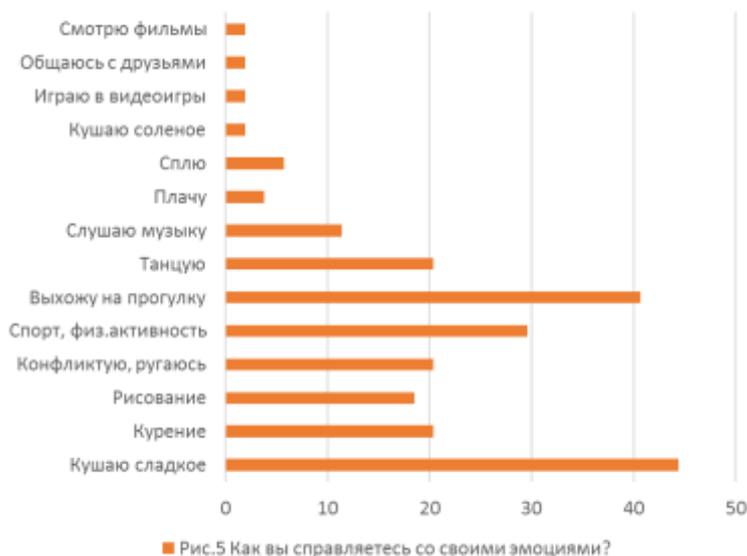
По данным ответов на вопрос «Случались ли у Вас панические атаки», 33% ответили, что да. 18 студентов из 54 ежедневно могут сталкиваться с паническими атаками, что свидетельствует о важности темы эмоционального состояния у студентов. Многие могут даже не осознавать, что с ними происходит, а это может только усугубить их состояние; необходимо научить студентов осознавать подобные состояния и справляться с ними.

31,5% респондентов ответили, что часто сталкиваются с депрессивным состоянием, 64,8% не сталкиваются с депрессивными состояниями. 16,7% студентов отметили, что часто страдают от бессонницы, 37% – редко, 33,3% – иногда, 13% – никогда. 20,4% отметили, что часто чувствуют себя скованными и тревожными, 27,8% – редко, 42,6% – иногда, 1,9% – всегда, 7,4% – никогда.



Для выявления актуальных эмоциональных состояний мы выделили двадцать отрицательных эмоциональных состояний: отчаяние, депрессия, стресс, агрессия, неуверенность в себе, уверенность, тревога, обреченность, растерянность, решительность, печаль, радость, страх, напряженность, заторможенность, возбужденность, равнодушие, увлечение, пассивность, активность.

Рис.5 Как вы справляетесь со своими эмоциями?



По данным исследования самыми актуальными отрицательными эмоциональными состояниями оказались: пассивность – 57,4%, напряженность – 51,9%, тревога – 44,4%, стресс – 50%, печаль – 38,9% и неуверенность в себе – 35,2%.

Далее респонденты отметили, с помощью каких способов они справляются со своими эмоциональными состояниями. Самым популярным и актуальным способом оказался «Кушаю сладкое», а также не менее актуальным – «Выхожу на прогулку». Как мы можем заметить, физическая активность как способ регуляции эмоционального состояния также довольно популярна. Можно предположить, что данный способ является древним и зародился во времена, когда охота и собирательство были популярны, но на данный момент времени люди в основном ведут сидячий образ жизни, следовательно, гормоны стресса застаиваются, что приводит к тревожным мыслям [Лихи, 2017].

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что период студенчества является значимым для человека, так как является одним из основных для развития его личности, формирования социальной успешности [Гущина, 2020]. Студенты переживают различные эмоциональные состояния и, как мы увидели по результатам проведённого исследования, чаще всего они испытывают

негативные состояния, связанные с постоянным стрессом. Исходя из ограниченного количества применяемых студентами способов регулирования своих эмоциональных состояний, можно сделать вывод о необходимости разнообразия методов эмоциональной саморегуляции. Таким образом, появляется необходимость в разработке и применении в практике работы со студентами эффективных методов решения данных проблем.

### **Библиографический список**

1. Александрова Н. П. Эмоциональный интеллект как фактор регуляции педагогической деятельности // Москва : Вестник Московской государственной академии делового администрирования, 2012. № 6. С. 240–250.
2. Андреева И. Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта // Вопросы психологии. Москва, 2007. №5. С. 57-65.
3. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки. Москва : Альпина Бизнес Бук, 2005. 302 с.
4. Гущина Т. Н. Исследование представлений современной молодёжи о социальной успешности // Социально-политические исследования. Ярославль, 2020. № 3. С. 110–122.
5. Додонов Б. И. В мире эмоций. Москва : Политиздат, 1987. 140 с.
6. Долгова В. И. Формирование эмоциональной устойчивости личности / В. И. Долгова, А. А. Напримеров, Я. В. Латышин. Санкт-Петербург : РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. 167 с.
7. Лихи Р. Свобода от тревоги. Санкт-Петербург : Питер, 2017. 341 с.
8. Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти. Москва : АСТ, 2015. 656 с.

Э. В. Зауторова

## **ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЕ ПРОСТРАНСТВО СОВРЕМЕННОГО МИРА И КИБЕРСОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ**

**Аннотация.** В статье рассмотрены актуальные проблемы киберсоциализации в условиях жизнедеятельности человека на фоне перехода цифровых технологий из сферы научных разработок в сферу повседневной жизни людей. Аргументированы как положительные, так и отрицательные последствия киберсоциализации для развития и социального функционирования личности. В связи с процессами киберсоциализации новых поколений автор акцентирует необходимость внесения изменений в процесс их обучения и воспитания.

**Ключевые слова:** личность, информационно-коммуникационное пространство, Интернет-среда, Интернет-образование, социализация, киберсоциализация, сетевое сообщество, компьютерные технологии.

Термин «киберсоциализация» (первоначально – «виртуальная компьютерная социализация») был предложен в 2005 году Владимиром Андреевичем Плешаковым: киберсоциализация – социализация личности, которая происходит под влиянием и в результате использования человеком современных информационно-коммуникационных и компьютерных технологий [Плешаков, 2014]. Киберсоциализация выражает особенности социализации в условиях, когда жизнедеятельность человека, особенно детей и молодежи, происходит на фоне стремительного перехода цифровых технологий из сферы научных разработок в сферу образования и в повседневность новых поколений.

В наше время социализация человека происходит в условиях повсеместной цифровизации жизненного пространства. По данным Всероссийского центра изучения общественного мнения, доля пользователей Интернета в Российской Федерации в первом квартале 2018 г. составила 80%. Число ежедневных интернет-сёрферов выросло с 28% в 2011 г. до 62% в 2018 г. Особенно эта доля велика среди молодежи от 18 до 24 лет (превышает 95%) [Жизнь в Интернете ... , 2018].

Процессы киберсоциализации и традиционной социализации могут быть как взаимодополняющими, так и не согласующимися друг с другом: есть вероятность, что человек окажется социализированным в киберпространстве и будет успешно общаться в социальных сетях, на форумах, понимая и разделяя ценности тех или иных сетевых сообществ, но при этом ему будут присущи дезадаптивные паттерны за пределами Интернет-среды, в реальной жизни [Зауторова, 2019].

К примеру, в ряде исследований приводятся данные о том, что современные активные Интернет-пользователи, которые отлично владеют электронной коммуникацией, могут проявлять незрелость и негибкость в межличностном общении в офлайн-реальности, испытывать проблемы в создании и поддержке дружеских и интимно-личностных отношений.

Люди активно используют Интернет как пространство, позволяющее высказываться, формировать отношения, обсуждать проблемы, работать, учиться, осваивать новые модели поведения. Но при этом, в отличие от традиционных агентов социализации, таких как семья, школа и так далее, которые придают социальному развитию человека целенаправленный и регулируемый характер, Интернет вносит в процесс социализации черты стихийности и неконтролируемости. Общаясь в Интернет-среде, человек начинает усваивать ценности и нормы, принятые в сетевом сообществе с его

размытыми правилами и границами, не имеющими прочной социокультурной базы и традиций.

Исходя из этого, киберсоциализация может иметь как положительные, так и отрицательные последствия для развития человека и социального функционирования личности.

Рассмотрим основные позитивные эффекты киберсоциализации личности, определяемые возможностями многогранного использования информационно-коммуникационных технологий.

В первую очередь, необходимо отметить преимущества онлайн-образования как для молодежи, так и для всех желающих. Обучение на основе Интернет-ресурсов привлекает множество пользователей и становится всё более распространенным явлением по всему миру.

Как отмечает А. Б. Сорокина, Интернет-образование является очень перспективной формой обучения, поскольку ориентирует обучающихся на решение конкретных проблем, возникающих «здесь и сейчас», с возможностью образовательной поддержки в ситуации быстро меняющейся реальности [Сорокина, 2015].

Исследование С. Б. Цымбаленко и его коллег показало целый ряд положительных эффектов влияния киберпространства на развитие подростков и молодежи: «погруженные в киберпространство подростки и молодежь больше читают, меньше смотрят телевизор, больше общаются со сверстниками и близкими людьми, активнее занимаются спортом» [Айсина, Нестерова, 2019].

Эти данные опровергают устойчивый миф о том, что погруженность в виртуальный мир полностью подменяет реальный. При этом авторы делают важный вывод о том, что молодежь становится активным участником в процессе создания и передачи информации.

Еще одна группа российских ученых в результате проведенных исследований пришла к выводу, что одним из современных способов

проявления людьми социальной инициативы является создание благотворительных сайтов и групп в социальных сетях. Авторы отмечают, что видеохостинги (например, YouTube) и авторские блоги позволяют продвигать свои социальные проекты, заниматься благотворительностью и быть активными участниками событий, происходящих в жизни общества.

Киберсоциализация, как было сказано выше, дает молодым людям преимущества в плане коммуникации, образования, саморазвития, но в то же время несет в себе серьезные опасности для их психологического благополучия.

Проблематике онлайн-рисков, связанных с освоением киберпространства и использованием кибер-ресурсов, посвящено на сегодняшний день значительное количество работ как отечественных, так и зарубежных авторов. При этом многие авторы особенно пристальное внимание уделяют анализу рисков онлайн-коммуникации в подростковом и юношеском возрасте. Это определяется, с одной стороны, высокой степенью вовлеченности подростков и молодежи в киберкоммуникацию и, с другой стороны, более низкой, по сравнению со взрослыми, толерантностью к манипулятивным и агрессивным воздействиям со стороны Интернет-среды, легкостью нежелательных деформаций «образа Я», искажений идентичности, следствием которых могут стать различные поведенческие девиации и эмоциональные расстройства [Алистратова, 2014; Гущина, 2020].

Таким образом, несмотря на то, что Интернет открывает людям доступ к чрезвычайно полезному контенту (например, онлайн-библиотеки, фильмотеки, виртуальные концертные залы, галереи, тематические парки и так далее), его просторы изобилуют бесполезной и / или низкокачественной информацией, а также информацией манипулятивного и деструктивного характера.

Киберсоциализация личности посредством Интернета происходит с уже отчасти социализированным индивидом. Данный процесс имеет

принципиальное отличие от первичной социализации: для индивида ближайшее его окружение – сетевое сообщество, а также реальное общество, да и сам индивид в его же представлениях оказываются «другими» с учетом освоенной им ранее объективной реальности. Именно сетевые сообщества предоставляют уникальную возможность свободного проектирования себя в качестве социокультурного субъекта действия, члена того или иного сетевого сообщества [Бизюкова, 2013].

Таким образом, возникает новый мир – мир, сформированный новыми информационно-коммуникационными и компьютерными технологиями, новыми социальными структурами и новой культурой. Современное общество вступило на новый этап своего развития, важнейшим условием в котором служит коммуникация; общество приобрело черты виртуальности. В настоящее время в связи с этим в жизнедеятельности человека большое значение имеет киберсоциализация личности, способствующая качественным изменениям потребностно-мотивационной сферы, а также структуры самосознания индивидуума, что вносит изменения в процесс его обучения и воспитания.

### **Библиографический список**

1. Айсина Р. М., Нестерова А. А. Киберсоциализация молодежи в информационно-коммуникационном пространстве современного мира: эффекты и риски // Социальная психология и общество, 2019. Т. 10. № 4. С. 43–57.
2. Алистратова Е.Ю. Проактивная агрессия в Интернете: причины, последствия и возможные пути профилактики // Психолог, 2014. № 1. С. 39–54.
3. Бизюкова М. С. Киберсоциализация – процесс развития личности в условиях информационного общества // Культурологический журнал.

2013. №2(12). URL. [http://cr-journal.ru/rus/journals/217.html&j\\_id=15](http://cr-journal.ru/rus/journals/217.html&j_id=15) (дата обращения 21.04.2021).
4. Гущина Т. Н. Исследование представлений современной молодёжи о социальной успешности // Социально-политические исследования. Ярославль, 2020. № 3. С. 110–122.
  5. Жизнь в Интернете и без него: аналитический обзор, 2018. URL. <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/zhizn-v-internete-i-bez-nego> (дата обращения 21.04.2021).
  6. Зауторова Э. В. Роль информационно-коммуникативных технологий в учебном процессе образовательной организации // Опыт образовательной организации в сфере формирования цифровых навыков : сб. мат. Всеросс. научн.-метод. конф. с междунар. участием. Чебоксары, 2019. С. 27–30.
  7. Плешаков В. А. О Киберсоциализации и здоровье личности // Информация и образование: границы коммуникаций, 2014. № 6 (14). С. 202–204.
  8. Сорокина А. Б. Интернет в жизни современных подростков: проблема и ресурс // Современная зарубежная психология, 2015. Том 4. № 1. С. 45–64.

УДК 159.9

*В. О. Захарова, В. Б. Токарева*

## **ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ПОЖИЛЫХ ОСУЖДЁННЫХ**

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются социально-психологические особенности осуждённых пожилого возраста, их ценностные

ориентации. В качестве фундамента исследования был использован опросник Ш. Шварца по изучению ценностных ориентаций. Опираясь на результаты исследования, авторами проанализированы данные о современных ценностных установках осуждённых пожилого возраста, посредством чего были выявлены основные типы их ценностных ориентаций.

**Ключевые слова:** осуждённые, пожилые осуждённые, ценностные ориентации, социально-психологические особенности, учреждения исполнения наказаний, заключённые, возрастные особенности, типы ценностных ориентаций.

На современном этапе развития России в области правонарушений существует проблема повышения уровня преступности среди лиц пожилого возраста. По последним данным Федеральной службы государственной статистики, количество осужденных в пожилом возрасте увеличивается с каждым годом [Федеральная служба государственной ..., 2003].

Согласно классификации Всемирной организации здравоохранения к пожилому возрасту относится население от шестидесяти до семидесяти пяти лет. Также социологи отмечают, что число пожилых людей в России продолжает неуклонно увеличиваться с каждым годом. Э. В. Зауторова отмечает, что категория людей пожилого возраста – это самая быстро растущая группа населения, с чем связано её особое влияние на все сферы жизни общества [Зауторова, 2018, с. 28–33].

Ю. А. Дмитриев отмечает, что, попадая в места лишения свободы, пожилые осужденные также могут создавать определенные трудности в воспитательной работе, своим поведением способствовать нарушению дисциплины, режима содержания, развитию конфликтных ситуаций и формированию напряженной обстановки в коллективе [Дмитриев, 2016, с. 122]. В связи с этим появляется необходимость проведения специальной работы с

осужденными пожилого и старческого возраста по снижению у них уровня конфликтности, развитию эмпатии, психологической готовности принимать адекватно различные жизненные обстоятельства, развитию способности находить общий язык с окружающими людьми, проявлять терпение и выдержку.

Ценностные ориентации определяют направленность жизненной активности индивида. Изучению ценностных ориентаций лиц пожилого возраста посвящены такие научные работы как Н. В. Халиной «Ценностные ориентации людей пожилого возраста и их представление о ценностных ориентациях значимых других», О. Н. Зениной и Т. Н. Семенова «Пожилой человек: ценностные ориентации», Т. А. Борисова «К проблеме ценностных ориентаций лиц пожилого возраста» и другие.

Н. В. Халина отмечает, что для лиц пожилого возраста ценностные ориентации составляют основу их отношений к другим людям, к самим себе, основу мировоззрения и жизненной концепции [Халина, 2019, с. 408]. Характерная черта ценностной системы пожилых людей заключается в том, что данная система не поддается изменениям в силу возрастных особенностей.

Вместе с тем, ценностные ориентации пожилых осужденных являются малоизученной областью. Целью нашего исследования было выявление ценностных ориентаций осужденных пожилого возраста.

Диагностический аппарат исследования социально-психологических особенностей осуждённых пожилого возраста составила методика Ш. Шварца по изучению ценностных ориентаций. В исследовании приняли участие заключенные колонии № 8 Управления федеральной службы исполнения наказания по Ярославской области в возрасте от шестидесяти до семидесяти пяти лет.

По результатам проведённого исследования, у пожилых заключенных более всех показателей выражаются универсализм и безопасность (рисунок 1).

Данные результаты позволяют нам сделать вывод о том, что одной из главных ценностных ориентаций для данной группы является безопасность других людей и себя, гармония, стабильность общества и взаимоотношений. Связано это с тем, что ценности, относящиеся к коллективной безопасности, в значительной степени выражают цель безопасности и для личности (социальный порядок, безопасность семьи, национальная безопасность, взаимное расположение, взаимопомощь, чистота, чувство принадлежности, здоровье).

Низкие показатели по шкалам гедонизм и стимуляция позволяют сделать вывод о том, что для пожилых заключенных наименее значимыми ценностями являются наслаждение, чувственное удовольствие, новизна и глубокие переживания. В данном случае достижение новизны и чувственного удовольствия затрудняется, либо становится невозможным (в зависимости от потребностей осужденного) в связи с ограничением свободы. В силу невозможности реализации соответствующих потребностей данные ценности утрачивают свою значимость для пожилых заключенных.

Власть, самостоятельность, доброта, традиции и конформность являются для пожилых заключенных ценностными ориентирами в средней степени. Данные показатели обоснованы тем, что благополучие окружающих, самостоятельность мышления и выборов способов действий, а также достижение престижа являются возможными в реализации в условиях учреждений закрытого типа. Изучаемая нами социальная группа, находясь в специфических условиях жизнедеятельности, вырабатывает свои символы и ритуалы, характерные для конкретной группы заключенных. Их роль и функционирование определяются опытом группы и закрепляются в традициях и обычаях. Традиционный способ поведения становится символом групповой солидарности, выражением единых ценностей и гарантией выживания для данной группы лиц. Для осужденных пожилого возраста характерно

проявление уважение, принятие обычаев и идей, которые существуют в сложившемся коллективе и следование им.

По результатам опросника Шварца на выявление профилей личности (рисунок 1), у пожилых осужденных более всех показателей выражаются универсализм и безопасность, как и в ценностных ориентациях. Также к данному списку можно отнести показатель доброты. Данные показатели подтверждают, что основные ценности осужденных совпадают с их социальным поведением. Для опрашиваемых является важным сохранение благополучия и безопасности в месте пребывания, поскольку от этого зависит и их личная безопасность и благополучие в группе. Следование данным ценностным ориентирам наиболее реально в условиях жизни осужденных.

Минимальные показатели по профилю личности у пожилых осужденных наблюдаются у таких типов ценностей, как власть, гедонизм и стимуляция. Власть, по важности, определяется в списке ценностей пожилых осужденных как средний показатель, но в социальном поведении проявляется на низком уровне. Выявленное отличие говорит о том, что в действительности власть не является основным ориентиром деятельности осужденных. Связано это с тем, что «власть» определяется как доминантность и подчинение, то есть с разных сторон восприятия реальности. Чувственное удовольствие, новизна и глубокие переживания пожилых осужденных в соответствии с их ценностными ориентирами находятся на низком уровне, так как в режиме жизни осужденных данные показатели являются наименее достижимыми.

Самостоятельность, традиции, и конформность в проявлении социального поведения пожилых заключенных также в списке ценностных ориентиров находятся на среднем уровне. Отсюда следует вывод, что благополучие окружающих, самостоятельность мышления и выборов способов действий для осужденных пожилого возраста являются возможными в условиях учреждений закрытого типа.

Исходя из результатов нашего исследования, можно сделать вывод, что для пожилых заключенных основными ценностными ориентирами являются понимание, терпимость, защита благополучия людей и природы, безопасность для других людей и себя, гармония, стабильность общества и взаимоотношений.

Достижение обозначенных целей в условиях учреждений закрытого типа нередко является источником конфликтов с окружающими. Проявление агрессии в данном случае является неотъемлемым компонентом успеха, потому как пожилые люди не склонны к уступчивости и смене взглядов.

Наслаждение или чувственное удовольствие (удовольствия, наслаждение жизнью), стремление к новизне и глубоким переживаниям, а также достижение социального статуса или престижа, контроля или доминирования над людьми и средствами не являются основными ценностями пожилых заключенных, и в том числе, не проявляется в их самоопределении.

### **Библиографический список**

1. Александрова М. Д. Старение: социально-психологический аспект: хрестоматия. Москва : Психология старости и старения, 2003. 38 с.
2. Дмитриев Ю.А. Пенитенциарная психология : учебное пособие. Ростов-на-Дону : Высшая школа, 2016. 122–134 с.
3. Ефименко В. Л. Депрессии в пожилом возрасте. Липецк : Геронтология, 1975. 222 с.
4. Зауторова Э.В. Особенности психокоррекционной работы с осужденными пожилого и старческого возраста в исправительных учреждениях : психопедагогика в правоохранительных органах. Вологда : Вологодский институт права и экономики, 2018. 28–33 с.

5. Российская Федерация. Федеральная служба государственной статистики : статистика судимости лиц пожилого возраста, 2020 г. URL: <https://rosstat.gov.ru/> (дата обращения 21.02.2021)
6. Халина Н. В. Ценностные ориентации людей пожилого возраста и их представление о ценностных ориентациях, значимых для других : Психология личности. Кубанск, 2019. 408 с.
7. Холостова Е. И. Социальная работа с пожилыми людьми : учебное пособие. Москва : Социальная работа, 2018. 11–119 с.

УДК 37.01+376.4

*З. И. Лаврентьева*

## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В КОЛЛАБОРАТИВНОЙ СРЕДЕ**

**Аннотация.** В статье представлены методология и теоретические предпосылки воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в коллаборативной среде. Акцент сделан на ценностно-смысловое содержание воспитания и развитие социальных способностей детей с ограниченными возможностями здоровья в коллаборативном воспитательном пространстве. Доказывается, что воспитание выступает существенным фактором развития личностного потенциала детей с ограниченными возможностями здоровья.

**Ключевые слова:** педагогические концепции, воспитание, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзия, коллаборативная среда, взаимодействие, человеческий потенциал, механизмы воспитательной деятельности.

Создание коллаборативной среды с целью формирования взаимопонимания между нормативно развивающимися детьми и детьми с ограниченными возможностями здоровья открывает новые горизонты исследования теории и практики воспитания. Коллаборативная среда вносит существенный вклад в смену парадигмы воспитания в самом широком смысле слова. На первое место в воспитании при наличии коллаборации выдвигаются ценности и нравственность. Содержание многих ценностей (доброты, соучастия, сопереживания, взаимопонимания) становится зримо ощутимым, нравственные постулаты апробируются в повседневной жизни детей.

Акценты перенаправляются на поиск новых способов взаимодействия и общения в мире неодинаковых людей, людей с разными потребностями и способностями. Обучающиеся в процессе коллаборации начинают развивать общие социальные навыки, формировать социальный и эмоциональный интеллект за счет практики взаимодействия в разнообразном человеческом сообществе. Сам процесс воспитания становится тем центральным звеном, которое объединяет детей с разными уровнями способностей, «вытягивает» детей с ограниченными возможностями здоровья в большой мир, позволяет осознавать себя его частью. Воспитание превращается в уникальную площадку развития ребенка вне зависимости от его возможностей и физического состояния. Оно направлено на формирование человека в человеке, выявление скрытых ресурсов и стимулирование личностного роста.

Проблема заключается в том, чтобы определить теоретические основания воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в коллаборативной среде.

Традиционно воспитание, как теоретическая категория, рассматривать как минимум в трех ипостасях: как *система педагогических действий*, направленных на формирование определенных свойств и качеств личности (нравственных, патриотических, трудовых и так далее); как *процесс*

*взаимодействия* воспитателя и воспитанника по достижению определенных целей с помощью педагогической поддержки, педагогического содействия, педагогической помощи, педагогического сопровождения; как *создание условий*, которые опосредованно определяют стратегию и тактику самовоспитания и саморазвития личности.

В первом случае детям передается образец поведения, однако образец лежит вне индивида, а внутри общественной системы, системы образования, референтной группы, коллектива, с которыми и должен идентифицировать себя ребенок. Для детей с ограниченными возможностями здоровья это означает «дорастание до нормы», коррекция себя под общепринятый стандарт. Как мы хорошо понимаем, данная модель воспитания, широко используемая в разных странах мира, начала давать сбои еще в середине прошлого века. Развитие идей гуманистической педагогики и психологии привело к утверждению тезиса о том, что дети с ограниченными возможностями здоровья развиваются по своей собственной траектории и могут достичь высоких результатов, если оценка развития происходит не в сравнении с другими, а в сравнении с самим собой на предыдущих возрастных ступенях. Идея коррекции заменяется идеей специального обучения и воспитания.

Второй подход к пониманию воспитания можно определить как «либерально-индивидуалистический» [Смирнов, 2020а, с. 45], суть которого заключается в открытии в человеке его личностных ресурсов. Данная идея, безусловно, отражает современные взгляды на специфику развития детей с ограниченными возможностями и актуализирует такие направления воспитания, как формирование личностного усилия, жизнестойкости и жизнеспособности, творческого развития личности, личностного успеха. В качестве приоритетных методов воспитания признаются педагогическая поддержка [Газман, 2002], педагогическое сопровождение [Шипицына,

Казакова, Жданова, 2003], педагогическое содействие [Лаврентьева, Леонова, 2021].

Третий подход осознания воспитания предполагает создание такой среды, которая подталкивает ребенка к определенным активностям, стимулирует его к принятию решений, позволяет действовать в соответствии с собственными представлениями о мире и самом себе. С. А. Смирнов называет такую стратегию воспитания навигационной [Смирнов, 2020б, с. 48]. В отношении детей с ограниченными возможностями здоровья, на наш взгляд, именно данное понимание воспитания открывает новые горизонты и позволяет двигаться вслед за ребенком, быть на стороне ребенка, не торопить события, не подгонять под норму. Воспитание становится поисковым процессом. В центр внимания ставятся педагогические условия, с помощью которых и организуется воспитание. Данные условия постоянно меняются, чтобы обеспечить ребенку ориентацию развития, обеспечить ему возможность социальных проб, поиска наиболее удобных и приемлемых способов действий в ситуации ограничения по здоровью.

Несмотря на то, что здоровью детей, по определению, должно уделяться приоритетное внимание, ученые в последние годы активно пропагандируют идею преимущества воспитания (Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова), объясняя свою позицию тем, что родители, бросая силы на поиск «пилюли» от болезни ребенка, пропускают моменты развития его социальных потребностей, потребностей в уважении и признании. Развитие общих способностей ребенка является базой, фундаментом личностного развития, в том числе и состояния здоровья. Не зря каждый раз подчеркивается, что ребенок проявляет характер, волю, отважно борется за жизнь, когда проходит курс сложного лечения. Воспитывающие характеристики личности являются «лошадью телеги» физического самочувствия ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Стремясь к

взаимодействию, ребенок перестает замечать (или старается преодолеть) свой недуг, подчиняет болезнь самому себе, сосредотачивается не на состоянии здоровья, а на себе, своих возможностях, ресурсах, потенциале. Сформированные потребности в самовыражении, что является по А. Маслоу стратегической целью воспитания, приводят к тому, что ребенок начинает действовать, несмотря на свое ограничение. Воспитание обеспечивает безграничную активность действий, общения, взаимодействия человека с ограничением.

Обобщить вышесказанное можно тезисом из статьи доктора философских наук С. А. Смирнова: «Воспитание как формирование (образование, складывание) личности как базовой архитектуры человека является более рамочным относительно его развития и обучения. Если рухнет процесс воспитания, то рухнет и процесс обучения» [Смирнов, 2020в, с. 41—42]. Методологической основой становится признание воспитания в качестве объективного, необходимого и неотъемлемого фактора развития ребенка в ситуации неблагополучия со здоровьем.

Предлагая рассматривать воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья через призму ценностно-смыслового взаимодействия с окружающей действительностью, современная педагогическая методология направляет педагогические изыскания на выявление и реализацию возможностей социального участия детей с ограниченными возможностями здоровья во всех сферах жизни.

Мы предполагаем, что точкой опоры активного включения ребенка, имеющего ограничения по состоянию здоровья, в жизнь вместе с другими людьми выступают сформированные социальные способности. В качестве теоретических предпосылок доказательства выдвинутого нами предположения, обратимся к антропологической интерпретации сущности социальных способностей. В самом широком смысле слова, под социальными

способностями понимаются индивидуальные психологические особенности индивида, определяющие или обеспечивающие участие в общении с другими людьми, вхождение в сотрудничество, совместную деятельность [Абульханова, 2009]. Это своеобразный потенциал, возможность, ресурс индивида. К таким свойствам индивида, обеспечивающим социальную способность, относят: способность чувствовать и понимать другого, умение вступать в коммуникацию, готовность выражать привязанность, эмоционально реагировать на других. Антропологические учения утверждают, что социальными способностями обладает любой индивид [Marimuthu, Cheong, 2015].

Нормативно развивающиеся дети естественным путем проявляют социальные задатки: учатся привлекать к себе внимание, понимают необходимость внешнего отражения потребностей, выражают потребность в эмоциональных контактах, настойчиво закрепляют потребность в общении [Зауш-Годрон, 2004]. Они осознают необходимость постоянного усложнения, обогащения социальных способностей с целью сохранения и расширения социальных контактов и активно учатся у сверстников и взрослых. Дети с ограниченными возможностями здоровья зачастую отодвигают социальные задатки и способности на второй план. Они всецело психологически поглощены борьбой с заболеванием, вследствие чего затухают потребности в коммуникации, в выражении позитивных чувств, деформируются способности установления контактов, нарушаются способности к разнообразию отношений. Вот и стараются незрячие разобраться в общем шуме школьной жизни. Как известно, шумы там такие насыщенные и такие переменные, что напрягают до стресса нервную систему ребенка, и он готов перейти в «тихую» специализированную школу. Сталкиваясь с трудностями усвоения сложных дисциплин (физики, химии, математики), обучающиеся с ментальными особенностями тоже «включают» в качестве защитного механизма свою

особенность и отключаются от общего процесса школьного обучения. Социальные способности становятся латентными, а ребенок теряет интерес к окружающим людям и социальным отношениям. Воспитание же общих социальных способностей, в отличие от коррекции социального поведения, направленной на исправление или обход особенностей, предполагает развитие общих учебных и социальных компетенций: способности действовать совместно с другими людьми, умения подчиняться общему учебному ритму, готовности задавать вопросы. Вытягивая, экстрагируя именно общие психологические компоненты развития, мы можем говорить о *воспитании* детей с ограниченными возможностями здоровья как социальной ценности.

Первые педагогические опыты воспитания социальных чувств и социальных способностей детей с ограниченными возможностями здоровья появляются, когда организуются специальные воспитательные учреждения для детей, оказавшихся в сложных жизненных ситуациях. Сначала это были приюты, скудельницы, гошпитали, целью которых было сохранение жизни ребенка [Селиванов, 1995]. Главное внимание уделяется формированию навыков заботы о себе, так как ребенок находился в изоляции от общества. Формируются такие социальные качества, как смирение, покаяние, принятие ситуации такой, какая у него есть. Когда открываются Воспитательные дома, в названии которых подчеркивается идея не просто обеспечения права на жизнь, а именно целенаправленного исправления ситуации жизнедеятельности ребенка, начинается работа по воспитанию социально значимых качеств личности: чести, достоинства, нравственности [Хохидра, 2021]. В связи с тем, что воспитанников готовили к трудовой деятельности, то воспитывались такие социальные качества, как сотрудничество, взаимопомощь, взаимоподдержка. Однако контакты с открытым миром и социальные навыки, необходимые для этого, оставались за пределами воспитания. Дети учились взаимодействовать внутри своих закрытых сообществ. Открытие учебных заведений для незрячих,

глухих и умственно отсталых детей актуализировало воспитание социокультурных способностей как способностей детей с ограниченными возможностями здоровья отстаивать свои права, вступать в контакты и отношения с нормативно развивающимися сверстниками и взрослыми. Вместе с тем, в качестве концепции воспитания в этот период времени избирается перевоспитание: ребенка с ограниченными возможностями здоровья изымают из общества и помещают в относительно идеальную среду социального развития. Перевоспитанного, с идеализированными социальными навыками, ребенка возвращают в социально сложную среду, в которой ему с трудом удастся адаптироваться.

В настоящее время, когда дети в целом, особенно дети с ограниченными возможностями здоровья, пугаются сложного общества, сами отдаляются от взрослого мира, уходят в виртуальную действительность, стремятся к отвержению негативных сторон жизни, концепция воспитания в исключенных условиях может привести к дополнительным негативным последствиям.

Определенный прорыв в социальном воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья происходит в процессе реализации идей интеграции. Интеграция – это вставка одного элемента в другой, это слияние частей в целое. Общественная интеграция представляет собой соединение разных социальных групп населения, процесс установления оптимальных связей между относительно самостоятельными, мало связанными между собой социальными объектами. Интеграция общества и детей с ограниченными возможностями здоровья – это включение их в отдельные совместные действия с нормативно развивающимися людьми. Для реализации целей интеграции детям с ограниченными возможностями здоровья, как и всем другим участникам общего действия, нужны были понятные друг другу социальные навыки. В европейских исследованиях появляется перечень данных навыков, позволяющих людям с разными стилями общаться в совместной деятельности.

Возникает теория универсальных социальных навыков Social skills. Воспитанию таких универсальных социальных навыков, как умение вести беседу, презентовать себя, управлять эмоциями, умение принимать комплементы в свой адрес и тому подобных начинают уделять все более пристальное внимание. Дальнейшее развитие данного направления воспитания находит отражения в теориях социального и эмоционального интеллекта.

Современный уровень воспитания социальных навыков и социальных свойств детей с ограниченными возможностями здоровья базируется на концепции инклюзии [Kavale, 2002]. В отличие от интеграции инклюзия означает не просто целостность, а единство. Социальная инклюзия – включенное взаимодействие, объединяющее людей разных социальных групп и социальных структур. Идея инклюзии, под которой понимается включение всех людей в единое, целостное и неразделенное человеческое сообщество, обеспечивает признание антропологической ценности детей с ограниченными возможностями здоровья. Педагогическая сущность данной идеи заключается в том, что она позволяет перестраивать образ мышления и стиль социальных отношений с точки зрения полезности (пригодности) ребенка с ограниченными возможностями здоровья на точку зрения появления новых смыслов человеческого общения и взаимодействия. Фактором актуализации социальных способностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья инклюзия становится потому, что вбирает в себя ряд принципиально важных условий, необходимых для организации педагогической деятельности.

Во-первых, это условие постоянного включения ребенка во все сферы человеческого общежития. Инклюзивное образование является лишь частью данного процесса. Потребность в друг друге должна реализовываться постоянно, на протяжении всей жизни каждого человека. Социальные способности должны быть востребованы в многообразной, в том числе и повседневной жизнедеятельности ребенка.

Во-вторых, каждый человек (и ребенок с ограниченными возможностями здоровья) имеет право определять меру и вырабатывать способ своего участия в жизни общества. Это, в свою очередь, позволяет вырабатывать новые, ранее не существовавшие нормы и ценности социальных отношений и связей. Особые социальные способности детей с ограниченными возможностями здоровья стимулируют всё общество на инновации.

В-третьих, человеческое разнообразие, которое становится более понятным при включении в единое сообщество людей детей с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивает более глубокое понимание самого себя. Инклюзия ведет за собой ценность самопознания и определения собственных ресурсов. Социальные способности, проявляемые в едином сообществе людей детьми с ограниченными возможностями, стимулируют общее социальное развитие.

Итак, воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной коллаборативной среды отводится существенная роль. Оно начинает играть ведущие позиции в общем развитии ребенка, подчиняясь общим теоретическим закономерностям и учитывая специфические особенности детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья выступает той сферой педагогической деятельности, где действуют общие теоретические закономерности и играют второстепенное значение особенности, где равные права осуществляются в наиболее полном объеме.

### **Библиографический список**

1. Абульханова К. А. Сознание как жизненная способность личности // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 1. С. 32–41.

2. Газман О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. Москва : МИРОС. 2002. 296 с.
3. Зауш-Годрон Ш. Социальное развитие ребенка. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 123 с.
4. Лаврентьева З. И., Леонова Е. Е. Педагогическое содействие подросткам, возвращенным из замещающих семей в социальные учреждения: монография. Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2021. 195 с.
5. Селиванов А. Воспитательные, сиропитальные и сиротские дома, приюты для подкидышей и приюты для малолетних // Антология социальной работы. В 5 т. Т. 3. Социальная политика и законодательство в социальной работе / сост. М. В. Фирсов. Москва : Сварогъ, НВФ СПТ, 1995. С. 140–159.
6. Смирнов С. А. О парадигмах воспитания. Взгляд антрополога // Фундаментальные проблемы воспитания в условиях современных социальных процессов: материалы международной научно-практической конференции (8—10 декабря 2020 г., Новосибирск) / под ред. Т. А. Ромм, З. И. Лаврентьевой, Е. М. Скрыпниковой. Новосибирск : ООО «Немо Пресс», 2020. С. 40—50.
7. Хохидра О. Н. Российские воспитательные дома в XVIII столетии. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rossiyskie-vospitatelnye-doma-v-xviii-stoletii/viewer> (дата обращения 02.04.2021).
8. Шипицына Л. М., Казакова Е. И., Жданова М. А. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: Пособие для учителя-дефектолога. Москва : ВЛАДОС, 2003. 528 с.
9. Kavale K. A. Mainstreaming to full inclusion: from orthogenesis to pathogenesis of an idea // Intern. J. of disability, development, and education. – 2002. – Vol. 49, N 2. – P. 201–214. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ650505> (дата обращения 02.04.2021).

10. Marimuthu S., Cheong L. S. Inclusive Education for Social Transformation // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 172. – P. 317–322. URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.370> (дата обращения 02.04.2021).

УДК 316.614

*А. К. Левит*

## **ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ОБЩЕСТВА**

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования проблемы социализации личности в новых условиях сетевого общества. На основе социокультурного подхода и результатов поколенческого анализа уточняется сущность и содержание социализации современных детей и молодёжи, выявляются факторы и механизмы социализации, специфичные для новых реалий. Описываются результаты проведенного эмпирического исследования, даются рекомендации по педагогическому сопровождению социализации молодежи в сетевом обществе.

**Ключевые слова:** молодёжь, социализация, социокультурный подход, поколенческий анализ, факторы социализации, механизмы социализации, сетевое общество, педагогическое сопровождение.

В ходе проведённого исследования мы попробовали найти ответ на актуальный для современной педагогической науки и практики вопрос: каковы специфические черты процесса социализации молодёжи в сетевом обществе и

какие факторы и механизмы влияют сегодня на успешность данного процесса у подростков? Выбор данной проблемы для исследования обусловлен появлением в XXI веке нового фактора социализации – сетевого общества, которое обуславливает специфику развития и социального становления подрастающего поколения.

Методологической основой исследования является социокультурный подход, с позиций которого определены факторы и механизмы процесса социализации личности в условиях виртуального мира, созданного благодаря распространению сетевых, цифровых информационно-коммуникационных технологий и средств коммуникации. Теоретическую основу исследования составили: теория сетевого общества (М. Кастельс), теории социализации личности (А. В. Мудрик, М. И. Рожков), поколенческий анализ особенностей социального становления современных детей и молодежи (Е. Никонов, В. В. Радаев, И. Ю. Тарханова, Е. Шамис).

В ходе теоретического анализа было выявлено, что социализация личности представляет собой процесс интеграции индивида в социальную систему, вхождение в социальную среду через овладение её социальными нормами, правилами и ценностями, знаниями, навыками, позволяющими человеку успешно функционировать в обществе. Было определено, что решающую роль в процессе социализации играют особенности социальной среды, окружающей человека, в связи с чем необходимо изучение специфики сетевого общества, влияющей на становление личности подростка XXI века.

XXI век – это эпоха информационных технологий и компьютерных сетей. Возникновение групп людей, объединенных на основе общения, опосредованного компьютерными технологиями, позволило выделить их в особый вид общества – сетевое общество. Сегодня сетевое общение и взаимодействие становится «неотъемлемой составляющей фактически в любой отрасли человеческой жизнедеятельности» [Тарханова, 2017, с. 169].

Фактически анонимное общение, условность средовых и географических барьеров, иллюзия безграничных возможностей становятся определяющим для формирования личностных черт подрастающего поколения, что делает изучение особенностей социализации личности под влиянием сетевого пространства особенно востребованной и важной проблематикой.

В цифровую эпоху появляются новые регуляторы процессов социального становления личности, причем ряд таких регуляторов транслируются через каналы, фактически не поддающиеся контролю со стороны педагогов и родителей. Одним из таких каналов является сетевое общество (термин М. Кастельса [Кастельс, 2004]). Сетевое общество сегодня – это «социальная структура, основанная на сетях, управляемых информационными и коммуникационными технологиями микроэлектроники и цифровыми компьютерными связями, которые генерируют, обрабатывают и распространяют информацию через системы сетей» [Barney, с. 21]. Исключительно важным фактором социализации цифровых поколений сегодня стало Интернет-пространство. Как справедливо отмечает Джон Пэлфри, «это принципиально новый, построенный по законам открытой системы источник духовно-практической деятельности, сетевой ресурс ключевых жизненных компетенций и одновременно сетевая среда, потенциально способная быть стимулом патологического образа жизни» [Пелфри, 2011, с. 17]. Деятельность сетевого социума происходит в пространстве, созданном благодаря новым информационным технологиям, которые, несомненно, влияют на возникновение новых факторов и механизмов социализации подрастающего поколения.

Согласимся с В. В. Радаевым, который отмечает, что виртуальный мир предлагает молодежи как новую среду, так и новые средства социализации [Радаев, 2018]. Анализ исследования В. В. Радаева позволяет сделать вывод, что миллениалов сформировали сетевые технологии, прочно вошедшие в их

жизнь в юные годы: электронная почта, социальные сети, средства обмена мгновенными сообщениями, видеоканалы, онлайн-маркеты. Стоит отметить, что использование новых средств связи практически в режиме нон-стоп для миллениалов не предмет гордости и признак «современности», как, допустим, для поколения их родителей, а привычная часть жизни.

Нельзя обойти вниманием и тот факт, что сегодня участие в онлайн-общении – это одна из потребностей, которые человек удовлетворяет каждый день. Онлайн стал ведущим измерением реальности, формирует тренды и позволяет перенимать ролевые модели. Неучастие – это риск оказаться «не у дел», потерять друзей, быть изгнанным из социальных групп и даже потерять некоторые навыки социализации.

Интересным представляется мнение И. С. Шаповаловой о том, что «идентичность человека, живущего в мире цифровых технологий, представляет собой синтез образов, переживание самовыражения в реальном и виртуальном пространствах» [Шаповалова, 2015, с. 149]. То сеть, если в повседневной жизни подростки представляют себя с помощью традиционных атрибутов (одежды, сленга, музыки, увлечений), то в виртуальном мире их самовыражение происходит с помощью цифровых средств: создание собственных страниц в социальных сетях, размещение фотографий, мемов, статусов, «лайки» друзьям и знакомым, участие в онлайн-играх – всё это ранее не известные средства самопрезентации личности подростка в современном цифровом обществе.

Анализируя влияние сетевой среды на формирующуюся личность, мы акцентируем внимание как на положительных, так и на отрицательных последствиях данного влияния. Интернет-коммуникации содержат в себе существенный педагогический потенциал, реализация которого может принести определенные выгоды для процесса социализации подрастающего поколения. Так, сети, в том числе социальные, расширяют возможности для

обучения и помогают развивать индивидуальность, открывая новые способы формирования идентичности в процессе социализации [Livingstone, 2019].

В то же время подростки уязвимы: на них влияет негативная медиапродукция, связанная с насилием, алкоголем, порнографией, наркотиками, киберзапугиванием, Интернет-мошенничеством и утечкой персональных данных. Существенным негативным фактором также является краткосрочность виртуальных трендов, что не позволяет сформировать устойчивые паттерны поведения у подростков. Социальные сети формируют ощущение потока, в котором всё меняется каждую секунду и то, что актуально сегодня – завтра сменяется новой модой. Цифровая среда воздействует на психологическое благополучие подростков, их здоровье, индивидуальность, самоконтроль и саморазвитие. Очевидно, что инфокоммуникационные технологии не просто дополняют и расширяют жизнь ребенка, но и влияют на всю структуру его деятельности как в офлайне, так и в онлайн [Солдатова, 2018, с. 72]. Это одна из значимых причин, которая заставляет нас иначе взглянуть на сам феномен социализации подростков в условиях повсеместного распространения сетевого взаимодействия.

С целью выявления особенностей социализации личности в сетевом обществе мы провели эмпирическое исследование, в котором приняли участие 280 молодых москвичей в возрасте восемнадцати – двадцати трёх лет (131 респондент мужского и 149 женского пола). Подтверждая наши теоретические выводы, подавляющее большинство респондентов отметили высокую роль социальных сетей в осуществлении своей ежедневной коммуникации. Заметим, что 100% опрошенных зарегистрированы и, что особенно важно, активны в следующих социальных сетях и цифровых платформах: 88,3 % в «YouTube», 70% в «Instagram», 64,3 % «ВКонтакте», 51,2% в «TikTok», 11% в «Facebook». Как показывают наши предыдущие исследования, это существенно отличается от предпочтений учащихся общеобразовательных организаций, у которых

приоритетной сетью является «TikTok» – 86,2%, молодых взрослых (30–40 лет), у которых наиболее популярна сеть «ВКонтакте» – 76,1% и зрелого населения (старше сорока пяти лет), предпочитающих «Facebook» – 67,8 %.

Большая часть респондентов отметили, что влияние родителей не значительно для их социального становления. При сохранении родительского авторитета в бытовых и финансовых вопросах нынешние молодые люди оценивают события в стране и мире, опираясь, скорее, на мнения блогеров, посты друзей в социальных сетях, дискурс со сверстниками.

Также проведенный опрос показал, что в онлайн-пространстве снижается роль традиционных социальных ролей (человек, сын, дочь, учащийся и другие) и происходит появление новых: геймер, аноним, стример, блогер и других, связанных со спецификой виртуального пространства.

При изучении субъективных категорий оценки самовосприятия молодых людей мы отметили следующие характеристики: уникальность, настойчивость, уверенность, творчество, общительность, открытость, любознательность, красота, эмоциональность, позитивность, понимание. Вместе с тем стоит отметить, что современные молодые люди скорее относятся к поколению мейнстрима, что выражается в тотальном следовании рекомендациям онлайн средств массовой информации, в отсутствии каких-либо ярко выраженных субкультур, а также в схожести подавляющего большинства представителей поколения, вопреки представлению о собственной исключительности. В то же время для онлайн-пространства респонденты зачастую отмечают агрессию, хейтерство. Вместе с тем в реальной жизни преобладающими идентификационными характеристиками молодежи стали лень, доброта, креативность, чувство юмора.

В целом, полученные результаты свидетельствуют, что виртуальное общение привлекает современных представителей молодежи своей открытостью и простотой, возможностью быть тем, кем в реальности быть

сложно, но очень хочется, возможностью социализироваться и самостоятельно получить новый опыт и знания. Очевидно, что в структуре самосознания молодежи значительную роль сегодня играет не только Я-реальное, но и Я-виртуальное, которое формируется и презентуется в сетевом взаимодействии. Показательным результатом представляется выявленная нами статистически обратная связь между показателями уровня социальной зрелости и уровня идентификации респондентами себя настоящего и себя в онлайн-пространстве ( $r = -0,712$ ).

Анализ полученных эмпирических данных показал наличие различий в идентификационных характеристиках представителей современной молодежи. Низкая готовность личности к самостоятельному решению вопросов, касающихся будущего профессионального становления, провоцирует трансформацию Интернет-пространства в более комфортную и увлекательную среду для заработка и самореализации, нежели реальность. Вероятно, в Сети молодежь привлекает возможность создать для себя другую, виртуальную реальность, которая, по их мнению, заменит настоящее положение дел и поможет удовлетворить имеющиеся неудовлетворённые потребности. Это отражается в главном сформулированном запросе молодежи от жизни – быть счастливыми. Стать счастливым, по мнению молодого поколения, можно только, если найдешь свой путь развития. Если в процессе человек сталкивается с трудностями, вероятнее всего то, что путь выбран неверный.

Интегрируя результаты теоретического анализа и эмпирического исследования мы можем очертить основной круг факторов и механизмов, главенствующих в сетевом пространстве: сеть Интернет как мегафактор; социальные сети, поисковые системы, электронные библиотеки, фотостоки, видеохостинги, мессенджеры, виртуальные игры и миры сегодня можно считать мезофакторами; кланы и гильдии в играх, сообщества и группы по интересам, блоги, беседы и конференции в социальных сетях зачастую играют

роль микрофакторов социализации молодёжи. Такой подход обусловлен тем, что именно общение и виртуальное взаимодействие представляется основной целью выхода молодых людей в Сеть, где они проводят большое количество своего времени.

Таким образом, масштабные социальные Интернет-платформы представляют собой мощные коммуникативные среды, объединяющие широкий круг молодых людей, позволяющие преодолеть коммуникационный дефицит, расширить круг общения, и, как следствие, способствующие успешной социализации. К механизмам, действующим в процессе социализации молодежи в Сети, мы отнесли: подражание (копирование примеров и образцов поведения людей виртуального пространства и перенос их в реальное поведение), идентификацию (отождествление с другим человеком, например, популярным блогером), самопрезентацию (возможность почти абсолютного управления впечатлением о себе, вплоть до изменений в самовосприятии).

### **Библиографический список**

1. Кастельс М. Галактика Интернет: размышления об Интернете, бизнесе и обществе / пер. с англ. А. Матвеева под ред. В. Харитонов. Екатеринбург: У-Фактория (при участии Гуманитарного университета, 2004. 328 с.
2. Пэлфри Д. Дети цифровой эры / Джон Пэлфри, Урс Гассер : пер. с англ. Н. Яцюк // Психологи нового поколения. Москва : Эксмо, 2011. 368 с.

3. Радаев В. В. Миллениалы на фоне предшествующих поколений: эмпирический анализ // Социологические исследования, 2018. № 3. С. 15–33.
4. Солдатова Г. У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество, 2018. № 3. С. 71–80.
5. Тарханова И. Ю. Социализация молодежи средствами интернет-коммуникаций // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика, 2017. № 4. С. 169–171.
6. Шаповалова И. С. Влияние интернет-коммуникаций на поведение и интеллектуальное развитие молодежи // Социологические исследования, 2015. № 4. С. 148–151.
7. Barney D. (2004) *The Network Society* / D. D. Barney. Great Britain by MPG Books, Bodmin, Cornwall. 195 p.
8. Livingstone S. (2019) Kids online: opportunities and risks for children. / Livingstone Sonia, Haddon Leslie. URL: [http://eprints.lse.ac.uk/30130/1/Kids\\_online\\_introduction\\_\(LSERO\).pdf](http://eprints.lse.ac.uk/30130/1/Kids_online_introduction_(LSERO).pdf). (дата обращения 07.05.2021).

УДК 374

*Е. С. Лунева*

**РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В  
ОРГАНИЗАЦИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье раскрыты возможности дополнительного образования для развития личностного потенциала обучающихся посредством их участия в конкурсных мероприятиях различного уровня. Автором представлен результативный опыт организации и внедрения идей педагогического сопровождения обучающихся педагогами дополнительного образования при подготовке и участии обучающихся в конкурсной деятельности.

**Ключевые слова:** обучающийся, педагогическое сопровождение, мероприятие, личностный потенциал, социальные качества, дополнительное образование.

*Нужно создавать гармоничного человека...*

*развивать его способности*

А. В. Луначарский

Современное дополнительное образование – это пространство реализации возможностей для каждого ребенка. Оно направлено прежде всего на социальное развитие, самореализацию, формирование творческих способностей обучающихся, удовлетворение их потребностей в духовном, интеллектуальном, физическом и социальном совершенствовании; на развитие личностного потенциала обучающегося.

Согласно «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года» [Стратегия развития воспитания..., 2015] и Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Об образовании в ..., 2012] развитие личностного потенциала и социальных качеств обучающегося является приоритетным направлением в деятельности организаций дополнительного образования. Это становится возможным, посредством подготовки и участия обучающихся в мероприятиях различного уровня.

По мнению Г. В. Осипова, понятие «социальное качество личности» можно рассматривать как группу качеств, основанных на социальном взаимодействии. Элементами социального качества личности являются: мотивация, роль человека в обществе, жизненные и моральные убеждения, законы, которым следует человек, интеллект, образование, особенности психологических качеств личности, умение быстро и самостоятельно принимать важные решения [Осипов, 2009, с. 287].

Д. А. Леонтьев раскрывал личностный потенциал как «интегральную характеристику уровня личностной зрелости» и способность человека к решению трудных ситуаций. По мнению учёного, вариантом реализации личностного потенциала человека выступает его самоопределение [Леонтьев, 2001, с. 154-161].

На наш взгляд, личностный потенциал у обучающихся развивается в процессе жизнедеятельности под влиянием внутренних и внешних сил, свойственных человеку, через включение в разнообразные виды деятельности, усвоение социального опыта, подготовку и участие в мероприятиях различного уровня. Выражается в формировании собственной позиции, системы взглядов и убеждений, ценностных ориентаций, способности к саморазвитию как признаков индивидуальности, уникальности и автономности.

Т. Н. Гущина считает, что социальное воспитание проявляется в социальной активности, в ходе осуществления совместной скоординированной педагогической деятельности специалистов, в ходе объединения ресурсов для достижения общей цели. В процессе дополнительного образования социальное развитие обучающихся переводится в плоскость развития их социальной активности и способностей к саморазвитию, самоопределению и самореализации; увеличивается количество

побед в конкурсах, фестивалях, олимпиадах всех уровней [Гущина, 2020, с. 63–67].

Участие обучающихся в конкурсных мероприятиях различного уровня способствует формированию личностного потенциала, осознанию собственных умений и навыков; приобретению нового опыта; удовлетворению потребности в самореализации, самоутверждении, самосовершенствовании, самопознании; открытию новых возможностей; проявлению таланта и творческих способностей; реализации творческих идей; развитию социальных качеств личности (активности, самосознания, самооценки, ответственности, саморегуляции).

В деятельности Центра дополнительного образования «Мой выбор» (далее – Центр), входящего в структуру государственного профессионального образовательного автономного учреждения Ярославской области Ярославский педагогический колледж, представлен опыт организации обучающихся в конкурсных мероприятиях различного уровня.

Обучающиеся Центра участвуют в мероприятиях различного уровня: международный конкурс детского и молодёжного творчества «Славься, Отечество!», российские конкурсы юных талантов «Жар-птица» и «Мастерами славится Россия», чемпионат «Молодые профессионалы» (Worldskills Russia), межрегиональный фестиваль народных и художественных промыслов и ремесел «Ярославский базар», фестиваль молодёжного творчества «М.АРТ», всероссийские патриотические акции «Бессмертный полк» и «Георгиевская ленточка», областной фестиваль детского художественного творчества «Радуга», гражданско-патриотический фестиваль «Красная Гвоздика».

В образовательных организациях дополнительного образования, базирующихся на идеях гуманизма и персонификации педагогической деятельности, эффект воспитательного влияния коррелирует с субъектной позицией самого обучающегося, а педагог сопровождает процесс его

личностного становления, создавая условия для социального развития и личностного роста.

Для эффективной организации подготовки и участия, обучающихся в мероприятиях различного уровня необходимым условием является применение педагогами дополнительного образования идей педагогического сопровождения обучающихся посредством совместного построения с обучающимися индивидуальных образовательных маршрутов, исходя из уровня готовности молодых людей к самостоятельной деятельности.

Б. З. Вульфов видел смысл педагогического сопровождения в поддержании, стимулировании, развитии позитивной активности, инициативы, социального творчества, действительной самостоятельности самих обучающихся. Сопровождение – удовлетворение реальной осознаваемой или неосознаваемой потребности в нем ребят при участии педагога [Вульфов, 1995, с. 43–45].

Мы разделяем точку зрения учёного и считаем, что педагогическое сопровождение выступает в качестве фактора социального развития и личностного роста обучающихся в организации дополнительного образования и предполагает оказание им помощи в принятии смысложизненных ориентаций, не противоречащих общепринятым нормам и ценностям, при соучастии значимого взрослого в построении индивидуальных образовательных программ.

В связи с этим границы педагогического сопровождения определяются требованиями социокультурной среды общими, отдельными и единичными особенностями психосоциального развития обучающегося, который выступает в качестве субъекта воспитательного процесса, в котором педагогу отводится роль сопровождающего процесс развития и становления личности взрослеющего человека.

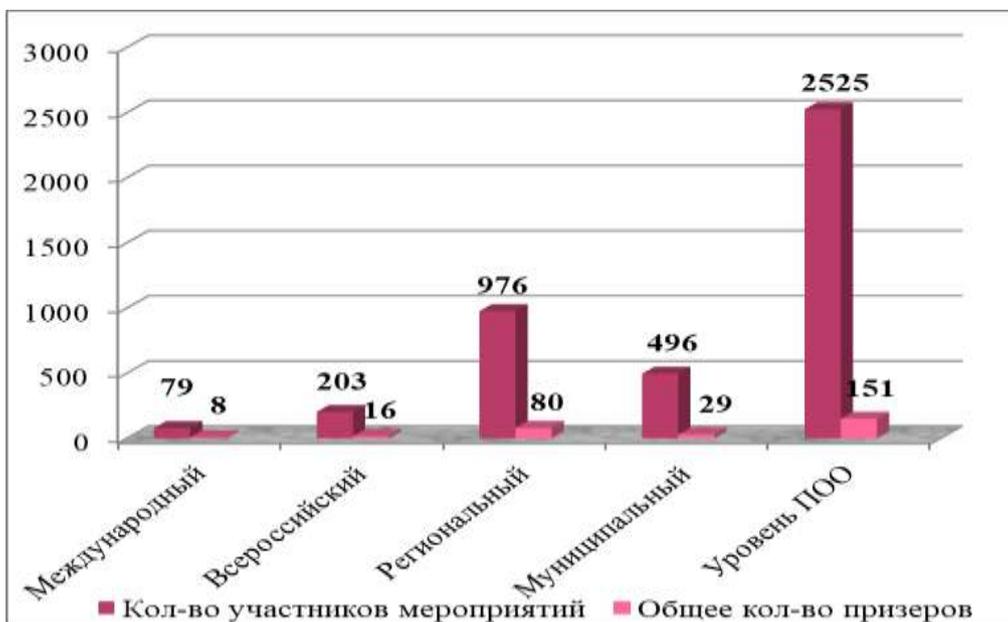
Когда мы говорим о педагогическом сопровождении детей в организациях дополнительного образования как о целенаправленном процессе, организуемом педагогом, то должны предполагать, что педагог может реализовывать разнообразные роли: наставник, консультант, советник. Основными формами педагогической деятельности становятся консультации и этические беседы (индивидуальные или групповые) как по инициативе педагога, так и самих обучающихся. Педагогами дополнительного образования могут быть использованы различные методы педагогического сопровождения: коллективное творческое дело, дискуссия, социальные пробы, портфолио, социальный проект.

Опыт деятельности Центра дополнительного образования «Мой выбор» показывает, что многие педагоги имеют знания из области педагогического сопровождения и успешно применяют их в практической деятельности при организации образовательной деятельности с обучающимися, что отражено в показателях результативности деятельности объединений.

Мы провели мониторинг участия обучающихся Центра за 2019–2020 учебный год, отразив общее количество участников и призёров мероприятий разного уровня: международного, всероссийского, регионального, муниципального, уровня профессиональной образовательной организации. Результаты отражены на Диаграмме 1.

Диаграмма 1

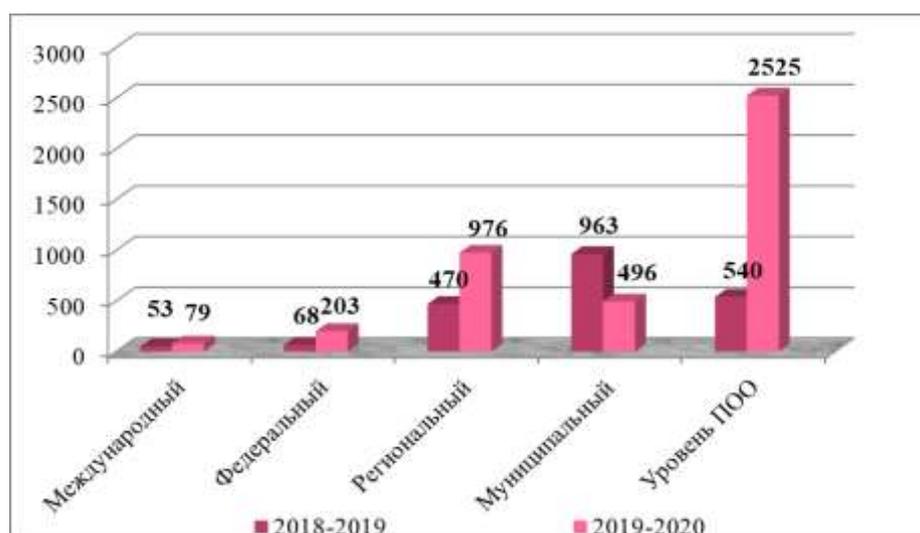
### **Достижения обучающихся**



Также нами проведена сравнительная характеристика по количеству участников мероприятий за 2018–2019 и 2019–2020 учебный год. Результат представлен на Диаграмме 2.

Диаграмма 2

### Количество участников



Проведен мониторинг по выявлению количества призеров за 2018–2019 и 2019–2020 год, позволяющий отследить положительную динамику (Диаграмма 3).

Диаграмма 3



Таким образом, представленные данные отражают активное участие обучающихся Центра в конкурсных мероприятиях различного уровня. Следует отметить, что за 2019–2020 учебный год возросло количество участников и призеров конкурсных мероприятий, проводимых в условиях образовательных организаций, что обусловлено эпидемиологической ситуацией. Не смотря на сложности, педагоги дополнительного образования проводили мероприятия в образовательных организациях, создавая возможности для самореализации обучающихся, развития их личностного потенциала.

Безусловно, дополнительное образование как уникальная сфера самореализации обучающихся создает спектр возможностей для развития их личностного потенциала и применения педагогами идей педагогического сопровождения молодых людей в процессе подготовки и участия их в конкурсной деятельности.

### Библиографический список

1. Вульфов Б. З. Харькин В. Н. Педагогика рефлексии. Москва : Магистр, 1995. С. 43–45.
2. Гущина Т. Н. Теоретические подходы, сущность, содержание и особенности социального развития обучающихся в дополнительном образовании // Социальная компетентность личности: сборник научных статей / под науч. ред. Т. Н. Гущиной. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. С. 63–67.
3. Леонтьев Д. А. Личностная зрелость как опосредствование личностного роста // Культурно- историческая психология развития / под ред. И. А. Петуховой. Москва : Смысл, 2001. С. 154–161.
4. Осипов Г. В. Рабочая книга социолога. Москва : Либроком, 2009. 287 с.
5. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 12.04.2021).
6. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 24.03.2021) «Об образовании в Российской Федерации». URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 10.04.2021).

*Т. В. Макеева, А. Р. Некрасова*

## **ЦИФРОВАЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

**Аннотация.** В статье рассматривается влияние цифровизации на образование и социализацию обучающихся. Интернет превратился в неотъемлемый атрибут жизни современного общества и существенно изменил социокультурную жизнь в целом. Изучение цифровой социализации обучающихся является актуальным, так как процесс становления личности происходит не только в реальной, но и в виртуальной среде. В рамках изучения проблемы было проведено исследование, направленное на изучение влияние виртуальной среды на процессы обучения детей в возрасте от четырнадцати до восемнадцати лет.

**Ключевые слова:** образование, образовательный результат, обучающиеся, развитие, цифровизация, цифровая компетентность, цифровые ресурсы, цифровая социализация.

В современном мире социальная жизнь связана с цифровыми технологиями. Происходит социальный заказ общества на новую модель выпускника образовательной организации, у которого должны быть сформированы информационная и цифровая компетентности. Достижение образовательных результатов затруднено в рамках прежнего образовательного процесса с использованием традиционных методов, форм и средств обучения.

Так, новым этапом в модернизации современного образования становится необходимость его цифровой трансформации.

Цифровая трансформация образования – «комплекс взаимосвязанных глубинных изменений в системе образования, затрагивающий все его составляющие (целеполагание, содержание, процесс обучения, оценку качества, управление) и основанный на взаимной адаптации цифровых и педагогических технологий» [Дидактическая концепция цифрового ..., 2020., с. 78]. Именно данный процесс является определяющим для развития процессов цифровой социализации обучающихся. «Цифровая социализация представляет собой опосредованный всеми доступными цифровыми технологиями процесс овладения и присвоения человеком социального опыта, приобретаемого в онлайн-контекстах, воспроизводства этого опыта в смешанной офлайн / онлайн-реальности и формирующего его цифровую личность как часть реальной личности» [Солдатова, 2019.]. Процесс становления личности, ее адаптация в информационном обществе, формирование у нее цифровой компетентности сегодня затруднен без внедрения механизмов цифровой социализации.

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования ориентирует на формирование информационной компетентности обучающихся. Одной из ключевых компетенций современного человека является ориентация на самообразование и образование в течение всей жизни, что становится возможным, в том числе, благодаря использованию цифровых ресурсов.

В педагогическом сообществе акцентируется внимание на влияние цифровой среды на современного обучающегося, которая связана с формированием медийной, информационной и цифровой грамотности участников образовательного процесса. Здесь мы можем говорить также и об интернет-коммуникациях, которые являются для современных обучающихся

как источником развития, фактором социализации, достижения успешности, так и оказывающим десоциализирующее влияние. В связи с этим нами было проведено исследование с целью изучения отношения обучающихся к использованию интернет-ресурсов в учебной деятельности.

В феврале – марте 2021 г. нами был проведен опрос 112 обучающихся в возрасте 14–18 лет из двух общеобразовательных организаций г. Ярославля (государственное общеобразовательное учреждение Ярославской области «Средняя школа № 33 им. К. Маркса с углубленным изучением математики» и муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя школа № 87»). Проанализировав данные опроса, выявили, что только 28 % респондентов знают о процессе цифровизации и могут интерпретировать свое понимание данного явления в образовании. Ответы респондентов на вопрос «Что такое цифровизация?»:

- переход на цифровую систему обучения / работы;
- внедрение цифровых технологий в образ жизни человека;
- переход в сеть «Интернет», виртуальную реальность, цифровое пространство;
- внедрение программного обеспечения в ту или иную деятельность.

На вопрос «Знаете ли Вы, что такое цифровые ресурсы?» 48% опрошенных дали положительный ответ. Анализируя полученные данные, мы увидели, что обучающиеся больше всего относят в разряд цифровых ресурсов интернет и интернет-ресурсы, далее – фото, видео и аудиофайлы, носители информации. Интернет и его ресурсы стал самым распространенным ответом, так как интернет для современных подростков стал средой развития, фактором социализации.

На вопрос «Для каких целей Вы используете интернет-ресурсы» ответы распределились следующим образом: 90% респондентов используют

интернет-ресурсы для общения, 88% – для обучения, 79% – для досуга, 12% ведут свой блог, канал, аккаунт.

Активный пользователь сети интернет должен критически относиться к получаемой информации, что нередко, отсутствует у современной молодежи; неумение верифицировать информацию – образовательная проблема. По результатам нашего опроса, 80% респондентов доверяют не всем источникам информации в сети интернет, но при этом проверяют получаемую информацию; еще 16% респондентов не доверяют информации из интернета, но никак ее не проверяют, 4% – не доверяют информации в интернете и лишь 1% – доверяет полностью всему, что написано в интернет-источниках.

Мы видим, что большая часть всё же проверяют получаемую информацию, что означает присутствие критического мышления при получении информации.

Умение находить нужную для себя информацию является неотъемлемой частью цифровой грамотности современного обучающегося. 63 % обучающихся «хорошо» оценивают свои умения в нахождении нужной информации в сети Интернет; 30% оценивают свои умения на «очень хорошо». Лишь 6% – «не очень хорошо». Но несмотря на то, что большинство респондентов уверены в своих возможностях поиска информации в сети интернет, у 66% возникают такие трудности. В качестве причин указывают неумение четко и правильно формулировать вопрос при вводе в поисковую строку; перенасыщенность информации, обилие недостоверной информации, рекламы, спама; незнание основ поисковой системы; отсутствие мотивации на тщательный поиск необходимого. Самой распространенной ошибкой является неумение четко и правильно формулировать вопрос при вводе в поисковую строку. Преподаватели и обучающиеся отмечают, что данная проблема носит серьезный характер и над ней необходимо работать.

В структуре образовательной среды происходят изменения, возрастает удельный вес неформальных цифровых образовательных программ, позволяющих вовлечь в онлайн-взаимодействие большие контингенты людей разных возрастных групп [Кротенко, 2020, с. 48]. Образовательные сайты наши респонденты посещают с разной частотой. 30% обучающихся посещают образовательные сайты каждый день; 45% – раз в 2–3 дня; 8% – раз в неделю; 12% – реже, чем раз в неделю; 2% – не посещали никогда и 5 % затрудняются ответить. С данной частотой респонденты посещают образовательные сайты для различных целей. 63 % обучающихся посещают образовательные сайты с целью получения дополнительной информации по конкретной теме или предмету; 53% – с целью подготовки докладов, рефератов; 38% используют данные сайты для подготовки к экзаменам; 31% – для прохождения образовательных курсов, различных образовательных платформ.

Спектр посещаемых обучающимися образовательных сайтов достаточно широк. Популярными среди обучающихся общеобразовательных организаций образовательными сайтами являются: Якласс, Учи.ру, Решу, ОГЭ, Решу ЕГЭ, Фоксворд и Стемфорд, Stepik.ru, Википедия и Олимпиада.ру. Данные сайты интересны для обучающихся своими образовательными возможностями, а также некоторые из них входят в «нишевые» проекты, которые могут применяться для реализации цифровой образовательной среды и электронного обучения.

Роль интернет-источников в образовании достаточно велика, так как часть из них входит в содержательный компонент цифровой образовательной среды, а также интернет-источники предоставляют более открытый доступ для получения качественного образования. 55% опрошенных считают, что интернет-источники помогают формировать практические умения и навыки, полезные для освоения знаний; 45% считают, что данные источники помогают развивать самостоятельность, еще 45% – помогают сэкономить время в

подготовке домашнего задания; лишь 37% респондентов считают, что интернет-источники помогают достичь успеха в учебной деятельности.

Также респонденты высказались о личном влиянии интернет-источников на их образовательный процесс и результат. 76 % респондентов узнают немало дополнительной информации об образовательном процессе благодаря интернет-источникам; 16% достигают успеха в учебной деятельности благодаря использованию интернет-источников; для 5 % интернет-источники не приносят помощи в получении дополнительной информации для учебы. Обучающиеся также отметили, что данные ресурсы помогают им и в профессиональном самоопределении.

Эффективными в образовательном процессе могут стать и социальные сети. 68% опрошенных считают, что социальные сети помогают им в образовательной деятельности; 13% считают, что социальные сети не оказывают помощи в обучении, а еще 19% – затрудняются ответить.

Достоинством цифровых средств для обеспечения учебного процесса, является возможность удаленного доступа субъектов образования к самым передовым знаниям и информации [Васильев, 2020, с. 151]. Мнения респондентов о результатах обучения при использовании дистанционного обучения разделились. 37% опрошиваемых утверждают, что их знания стали хуже при использовании дистанционного обучения; 27% не видят особой разницы; 28% респондентов замечают улучшение результатов образования при использовании дистанционного обучения и лишь 9% затрудняются ответить.

Использовать в образовательных целях дистанционные средства обучения планируют 46% опрошиваемых, 38% – не доверяют дистанционным формам обучения, 17% – затрудняются ответить

В заключении отметим, что информатизация общества сопровождается формированием качественно новой информационной среды социума, которая

создает потенциал для воздействия на процесс социализации подрастающего поколения. В настоящее время кибер-пространство становится одним из наиболее значимых факторов социализации молодого поколения, создавая возможности для коммуникации, транслирования норм и правил поведения, образования и воспитания молодежи. Современное цифровое поколение по сравнению с предыдущими отличается по многим параметрам, определяемым особой социальной ситуацией их развития. Результаты проведенного нами опроса показывают, что виртуальная среда играет значительную роль в жизнедеятельности обучающихся общеобразовательных организаций. В этой связи одной из ключевых задач образовательных организаций должно стать повышение эффективности интернета и других цифровых ресурсов как агента позитивной социализации молодежи.

### **Библиографический список**

1. Васильев В. Л. На пути к цифре: проблемы развития современного российского образования / В. Л. Васильев, Т. Н. Бочкарева, А. Р. Гапсаламов // Управленческий и сервисный потенциал цифровой экономики: проблемы и перспективы. Омск, 2020. С. 150–153.
2. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П. Н. Биленко, Васильев, В. И. Блинов, М. В. Дулинов, Е. Ю. Есенина, А. М. Кондаков, И. С. Сергеев; под науч. ред. В. И. Блинова, 2020. 98 с.
3. Ершова Р. В. Цифровая социализация личности в эпоху глобальных перемен // Прикладная психология на службе развивающейся личности : Сборник научных статей и материалов XVI научно-практической конференции с международным участием «Государственный социально-гуманитарный университет», 2019. С. 49–54.

4. Зверева Л. Г., Ткачева А. Г. Этапы и пути становления цифрового образования в России // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. Новосибирск, 2019. № 1–1. С. 43–46.
5. Кротенко Т. Ю. Цифровая социализация в образовании // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. Курск, 2020. № 2 (44). С. 46–50.
6. Психолого-педагогические модели и технологии развития личности в цифровой среде: сборник научных трудов / под общей редакцией Л. А. Григорович. Москва : Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский институт психоанализа», 2020. 266 с.
7. Г. У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Cyberpsy: сайт. 2019. 19 фев. URL: Солдатова <https://cyberpsy.ru/articles/soldatova-cifrovaya-socializaciya-v-kulturnoistoricheskoy-paradigme/> (дата обращения: 21.02.2021).

УДК 37

*Л. Ю. Павлова*

## **ПОИСКОВЫЙ ОТРЯД КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

**Аннотация.** В статье представлен обзор различных точек зрения на феномен «социальная активность». Проанализирован опыт формирования социальной активности обучающихся, воспитания их гражданственности посредством участия в работе поискового отряда. Автор статьи на практике

применил общие этапы формирования социальной активности обучающихся к работе подросткового отделения поискового отряда, а также выделил и прохождения второго и третьего этапов. У обучающихся, принимавших участие в работе поискового отряда, в создании и реализации социальных проектов значительно возросла социальная активность.

**Ключевые слова:** социальная активность, социально активная личность, гражданское общество, гражданственность, поисковый отряд, поисковая деятельность, внеурочная деятельность, общеобразовательная организация, программа обучения.

Одним из основных направлений деятельности каждой общеобразовательной организации является работа с обучающимися во внеурочное время. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования ставит перед педагогическим коллективом задачу организации для обучающихся развивающей среды. В Федеральном законе от 29.12.2002 №273 ФЗ (ред. от 24.03.2021) «Об образовании в Российской Федерации» и Национальной доктрине развития образования до 2025 года главной целью развития образования определено формирование гармонично и всесторонне развитой самостоятельной, творческой, социально активной личности [Российская Федерация. Законы ..., 2021]. Перед образовательной системой стоит задача по формированию социально активной личности, готовой к самовоспитанию и саморазвитию, личности, которая будет активно участвовать в жизни общества и государства, становясь частью гражданского общества.

Внеурочная деятельность является неотъемлемой частью образовательной деятельности и помогает решить поставленную задачу. Занятия в рамках внеурочной деятельности приобретают все большую актуальность ввиду того, что в современных условиях в Российской Федерации формируется

гражданское общество, которое активно принимает участие во всех сферах общественной жизни.

Одним из факторов, позволяющих сформировать личность, готовую к участию в жизни общества и государства, является формирование у обучающихся социальной активности.

Термин «социальная активность» имеет множество определений в философии, педагогике, социологии. Его трактовки появились еще в XVIII веке. Авторами трудов, в которых используется данный термин, стали Ж. Ж. Руссо, Э. Дюркгейм, А. Дистервег, В. В. Зеньковский.

Феномен социальной активности рассматривался учеными в следующих трактовках:

- основное качество субъекта общественных отношений;
- мера проявлений социальной дееспособности человека;
- ответственное и заинтересованное отношение человека к труду, обществу, духовной и общественной жизни;
- черта личности наряду с идейной убежденностью, ответственным отношением к порученному делу;
- инициатива, умение подчинить личные интересы общественным, способность безоговорочно выполнять требования коллектива;
- цель и средство всестороннего развития личности [Бережная, Зыкова, 2012, с. 171].

Рассмотрим данный термин с точки зрения педагогики. В соответствии с субъектным подходом в современном образовании, обучающегося принято рассматривать как активного субъекта, то есть активного участника своего собственного развития, готового выстраивать для себя различные маршруты развития (Д. Б. Элькони, В. В. Давыдов, И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, Ю. К. Бабанский, В. А. Сухомлинский и другие).

Социальная активность является важнейшим видом активности человека и проявляется в деятельности. В педагогике к проблеме развития социальной активности обращались многие советские и современные исследователи (Е. А. Ануфриев, Г. А. Караваев, А. Н. Ломов, Е. Н. Харланова и другие) [Бережная, Зыкова, 2012, с. 172].

Социальная активность (от лат. *activus* – деятельный) – способность человека производить общественно значимые преобразования в мире на основе присвоения богатств материальной и духовной культуры, проявляющиеся в творчестве, волевых актах, общении, поведении. Социальная активность является условием самоопределения человека в обществе, и это важно учитывать в организации педагогической практики. Данное определение социальной активности дает коллектив авторов Е. Б. Евладова, Л. Г. Логинова, Н. Н. Михайлова [Евладова, Логинова, Михайлова, 2002, с. 234].

В. Ф. Бехтерев определял социальную активность как «деятельностное отношение к миру, способность производить общественно значимые преобразования материальной и духовной среды на основе исторического опыта человечества, проявляясь в творческой деятельности, волевых актах, общении» [Бехтерев, 1996, с. 45].

Современный российский педагог Л. В. Мардахаев предлагает следующее определение «социальной активности»: «Социальная активность – это совокупность методов, процедур, направленных на изменение социальных условий в соответствии с потребностями, интересами, целями и идеями, на выдвижение и реализацию социальных инноваций, на формирование в себе необходимых социальных качеств» [Мардахаев, 2011, с. 308]. В данном определении наиболее полно сочетаются элементы социальной активности, о которых говорят разные исследователи.

Социальная активность может выступать как:

- цель воспитания;

- результат воспитательного процесса, зависящий от организованного педагогического воздействия;
- средство воспитания;
- устойчивая черта или качество личности;
- движущая сила развития человека.

При этом исследователи подчеркивают интегральность, присущую рассматриваемому понятию: социальная активность может по праву считаться «интегральным личностным образованием, формирование которого важнейшая задача подготовки современного специалиста» [Бережная, Зыкова, 2012, с. 174].

Выделить общие положения формирования социальной активности личности позволяет анализ трудов отечественных и зарубежных ученых разных исторических эпох (В. Г. Белинский, П. П. Блонский, В. В. Зеньковский, А. Ф. Дистервег, Дж. Дьюи, Г. Кершештейнер, Н. К. Крупская, Л. Кольберг, Дж. Локк, А. С. Макаренко, Т. Н. Мальковская, В. Г. Маралов, В. Г. Мордкович, Ж.-Ж. Руссо, С. Т. Шацкий и другие). Так, генезис взглядов отечественных и зарубежных ученых-педагогов на проблему формирования социальной активности личности позволил выделить следующее общие положения:

- социальная активность личности характеризуется как важное качество социального индивида, формирующееся в процессе его социализации;
- социальная активность связана с двумя важными аспектами: освоением социальных ролей и существующего социального опыта на данном историческом этапе;
- формирование социальной активности личности всегда входило в задачи социального воспитания и в каждую историческую эпоху осуществлялось в двух формах: непреднамеренной и целенаправленной. Непреднамеренное формирование социальной активности происходит через

овладение культурой и нормами данного времени, целенаправленное – через овладение образовательно-культурным опытом в данной исторической эпохе [Борытко, 2001, с. 46].

Под формированием социальной активности, в самом общем смысле, следует понимать процесс становления человека как социального существа под воздействием всех без исключения факторов – экологических, социальных, экономических, идеологических, психологических и других [Подласый, 2000, с. 28].

В различные периоды развития нашего государства отбирались те методы и способы формирования социальной активности у учащихся, которые наиболее полно отвечали реалиям и вызовам конкретного периода.

В настоящее время для формирования социальной активности можно использовать различные виды и формы внеурочной работы, подростковые клубы, спортивные, театральные, творческие студии, опыт создания волонтерских организаций на базе общеобразовательных организаций.

Процессы распространения демократических ценностей и воспитания гражданственности оказали значительное влияние на политическое сознание граждан и отразились в деятельности различных некоммерческих организаций, целью которых является достижение социальных, благотворительных, культурных, образовательных, научных и иных целей. По данным Министерства юстиции Российской Федерации на 30 апреля 2021 года в России действует 220779 некоммерческих организаций [Министерство юстиции Российской Федерации, 2021], на территории Ярославской области на 30 апреля 2021 года действует 619 некоммерческих организаций. Создание и функционирование различных некоммерческих организаций является частью процесса формирования гражданского общества.

Создавая на базе общеобразовательной организации общественное объединение в рамках внеурочной деятельности, необходимо

руководствоваться следующими документами: Конституция Российской Федерации, Конвенция о правах ребенка, Гражданский кодекс Российской Федерации, Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 24.03.2021), Федеральный закон от 24.07.1998 № 124-ФЗ «Об основных гарантиях и правах ребенка в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями), Федеральный закон от 12.01.1996 №7-ФЗ «О некоммерческих организациях».

Детское общественное объединение позволяет привлечь обучающихся к социально значимой общественной деятельности, тем самым способствуя формированию социальной активности. В этом случае включение в социально значимую деятельность под руководством педагога становится стимулом для проявления собственной социальной активности обучающимся.

Началом поискового движения принято считать послевоенный период, когда солдаты и командиры рабоче-крестьянской Красной армии, вернувшиеся с полей сражений, стали искать своих бывших однополчан, пропавших без вести. В 1960–1970-х годах красные следопыты устраивали походы по местам боев и создавали комнаты славы в своих школах. Пионерские и комсомольские организации брали шефство над ветеранами, оказывали им посильную помощь. Постепенно к этой работе подключились и взрослые энтузиасты.

15 марта 1988 года в Калугена Первом Всесоюзном сборе представителей поисковых отрядов Советского Союза было принято решение о создании Всесоюзного координационного Совета поисковых отрядов при Центральном комитете Всесоюзном ленинском коммунистическом союзе молодежи. Его председателем был избран участник Великой Отечественной войны – Юлий Михайлович Иконников.

В апреле 2013 года было создано общероссийское общественное движение по увековечению памяти погибших при защите Отечества

«Поисковое движение России», которое является крупнейшей организацией, занимающейся полевой и архивной поисковой работой. Согласно официальному сайту Движения, оно объединяет более 42-х тысяч поисковиков в составе 1428 поисковых отрядов. Региональные отделения Движения открыты в 82 субъектах Российской Федерации.

Целью и задачами работы поискового отряда являются:

- поисковая работа в местах сражений времен Великой Отечественной войны с целью обнаружения и захоронения останков павших и пропавших без вести защитников Родины;
- увековечение памяти павших защитников Отечества;
- привлечение молодёжи и подрастающего поколения к поисковой работе, воспитание патриотизма, любви к Родине;
- ведение архивной и практической работы по сбору сведений о погибших и пропавших без вести в периоды войн;
- оказание помощи органам государственной власти, военкоматам и другим организациям в подготовке материалов для внесения изменений и дополнений в Книгу Памяти;
- связь с поисковыми объединениями, музеями других регионов России и стран Содружества независимых государств;
- участие в мероприятиях по военно-патриотическому воспитанию, проводимых на уровне района, города, области, страны.
- информирование населения области через средства массовой информации о проделанной работе.

В Ярославской области также действуют поисковые отряды. Поисковый отряд «Высота – 76» был создан в городе Ярославле в 2008 году, в 2013 году отряд, получив статус юридического лица, стал называться Ярославская региональная общественная организация «Поисковый отряд «Высота – 76». В состав отряда входят добровольцы от 12 до 75 лет. В 2015 году отряд начал

сотрудничество с муниципальным общеобразовательным учреждением «Средняя школа № 27».

Первым этапом сотрудничества стало обучение десяти обучающихся восьмых классов основам поисковой деятельности по программе «В едином строю». Данная программа включала курс теоретических и практических занятий по истории Великой Отечественной войны и истории Ярославского региона в военные годы, основам поисковой деятельности, работы с картами и планами местности, с электронными базами данных, с основным поисковым инструментом.

Поскольку программа оказалась востребованной, было принято решение продолжить обучение основам поисковой деятельности. Программа «В едином строю» была дополнена занятиями по музейной и выставочной деятельности, впоследствии были созданы новые программы «Юный экскурсовод» и «Юный реставратор», а обучающиеся первого года обучения стали наставниками для новых бойцов отряда.

На основе найденных в поисковых экспедициях находок была создана передвижная выставка «Эхо войны», которую для удобства передвижения было решено поместить в армейские ящики. Первоначально были оформлены три таких ящика: «Личные вещи советского солдата», «Личные вещи немецкого солдата», «Осколки войны».

Обучающиеся муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя школа №27» стали включаться в деятельность поискового отряда, участвовать в Вахтах памяти, проводить экскурсии по передвижной выставке, Уроки мужества и иные мероприятия патриотического характера. Также юные бойцы отряда принимали участие в Форуме детских и молодежных объединений ЯрСтарт, конкурсе волонтерских отрядов города Ярославля, во Всероссийском конкурсе музеев поисковых отрядов.

В формировании социальной активности обучающихся посредством их участия в деятельности поискового отряда можно выделить общие *этапы*: формирование и развитие социальных потребностей, которые имеются у учащегося в рамках среды его жизнедеятельности; осознание личного смысла определенных видов социальной деятельности; установление личных целей, которые будут наиболее значимы в выбранной социальной деятельности; определение социально-приемлемых и личных методов и форм выбранной социальной деятельности; личностная включенность в ту социальную деятельность, которую обучающийся выбрал для себя, с целью преобразования окружающей социальной действительности; осуществление анализа, личностной рефлексии и самооценки осуществленного процесса социальной деятельности и полученного результата [Бережная, Зыкова, 2012, с. 175].

Каждый обучающийся проходит все этапы индивидуально. Первоначально педагог на классных часах рассказывает обучающимся о деятельности поисковых отрядов, а также о смысле и значимости поисковой работы для сохранения исторической памяти и увековечения памяти павших за Родину Героев. В процессе данных занятий определяется круг обучающихся, кому тема поиска будет близка и интересна, а также тех, чей круг интересов может пересекаться с тематикой поиска и сохранения исторической памяти. Именно они начинают заниматься по программе внеурочной деятельности «В едином строю».

Особенностью прохождения второго и третьего этапов формирования социальной активности обучающихся посредством их деятельности в составе подросткового отделения поискового отряда является их отсев от 15 до 35%. Поскольку деятельность любого бойца поискового отряда связана не только с участием в Вахтах памяти, но и с работой в архивах, с электронными базами данных, различными источниками информации, часть обучающихся на данном

этапе перестают посещать занятия, поскольку данные виды работы трудоемки. Однако те обучающиеся, для кого поисковая деятельность становится значимой, через некоторое время возвращаются в состав отряда.

Постепенно в течение времени определяется и круг интересов обучающихся: музейная деятельность, исследовательская и проектная деятельность, участие в Вахтах памяти, участие в спортивных или творческих мероприятиях. Поскольку работа поискового отряда охватывает все эти сферы деятельности, хотя главной является деятельность по организации и проведению Вахт памяти, для каждого из обучающихся будет найдена форма работы, которая максимально полно соответствует его интересам.

После окончания курса «В едином строю» часть обучающихся принимают участие в Вахте памяти, целью которой является поиск пропавших без вести солдат и командиров Красной армии. Те обучающиеся, которые по различным причинам не могут принимать участие в Вахтах памяти, становятся экскурсоводами передвижной выставки, проводят классные часы и Уроки мужества, посвященные истории Великой Отечественной войны, участвуют в иной добровольческой деятельности. В конце календарного года обязательным является подведение итогов работы в форме Круглого стола. Осуществляется рефлексия собственной деятельности и деятельности отряда в целом.

Результатом работы становится активное включение обучающихся общеобразовательной организации в социальные проекты, создание и реализация своих социальных проектов. Формирование социальной активности положительно сказывается и на успеваемости обучающихся, поскольку занятия по основам поискового дела стимулируют изучение учебных дисциплин, таких как история, математика, физика, география, биология.

В результате участия в деятельности поискового отряда у обучающихся

формируются самостоятельные и устойчивые суждения о социальных нормах, соответствующих Моральному кодексу поисковика. Система норм и ценностей, принятых в поисковой среде, помогает в дальнейшей социализации личности. Также формируется развитое эмоциональное отношение к сохранению памяти о Героях Отечества, стремление предать уважительное отношение следующим поколениям, формируется мировоззрение, соответствующее базовым общечеловеческим ценностям и нормам.

80% обучающихся, участвующих в деятельности поискового отряда, активно включаются в другие социально ориентированные проекты. Полученные в результате работы в отряде знания обучающиеся применяют в дальнейшем в своей учебной, а также профессиональной деятельности. 30% юных бойцов отряда становятся авторами своих собственных социальных проектов, которые реализуются как при помощи отряда, так и без его прямого участия. Участие в деятельности поискового отряда является одним из продуктивных способов формирования социальной активности обучающихся.

### **Библиографический список**

1. Бережная И. Ф. Содержание категории «социальная активность» в психологии и педагогике / И. Ф. Бережная, А. О. Зыкова // Вестник Воронежского государственного технического университета. Т. 8, номер 10 – 2, 2012. С. 171–177. URL: <https://www.elibrary.ru/contents.asp?id=33834208&selid=19131060> (дата обращения 25.02.2021).
2. Бехтерев В. Ф. Активность личности : психолого – педагогические аспекты воспитания: учебное пособие. Красноярск : Краснояр. Гос. Ун-т, 1996. 140 с.

3. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности : монография / науч. редактор Н. К. Сергеев. Волгоград : Перемена, 2001. 181 с.
4. Евладова Е. Б. Дополнительное образование детей : учеб. для студ. пед. училищ и колледжей / Е. Б. Евладова, Л. Г. Логинова, Н. Н. Михайлова. Москва : ВЛАДОС, 2002. 349 с.
5. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика: краткий словарь понятий и терминов. (А – Я). Москва : УЦ Перспектива, 2011. 244 с.
6. Министерство юстиции Российской Федерации : официальный сайт. Москва. URL: <http://unro.minjust.ru/> (дата обращения 25.03.2021).
7. Подласый И. П. Педагогика : новый курс: учебник для студентов высших учебных заведений. В 2-х книгах. Книга 1: Общие основы. Процесс обучения. Москва : ВЛАДОС, 2000. 576 с.
8. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273-ФЗ (ред. от 24.03.2021). URL: [https://legalacts.ru/doc/273\\_FZ-ob-obrazovanii/](https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/) (дата обращения 16.03.2021).

УДК 37.035

*В. М. Пятунина, А. В. Шишакова,*

**СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ  
СТУДЕНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию развития социальной ответственности у студентов образовательных организаций высшего образования. Авторы рассматривают понятие «социальная ответственность» и представляют результаты исследования уровня сформированности социальной ответственности у студентов различных профилей подготовки факультета социального управления «Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского». Данная публикация адресована преподавателям, студентам образовательных организаций высшего образования и всем, кто интересуется социальным воспитанием.

**Ключевые слова:** ответственность, социальная ответственность, образовательная организация, студент, компоненты ответственности, образовательная организация высшего образования.

В современных условиях одной из главнейших ценностей является личностное развитие человека, а поэтому одной из главных проблем воспитания современной молодёжи является формирование и развитие социальной ответственности.

Актуальность данной темы отмечается в Национальном проекте «Образование», который реализуется с 1 января 2019 года по 21 декабря 2024 года. Одной из ключевых задач проекта является «воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций» [Национальный проект образование, 2020].

Проблема развития социальной ответственности студентов была проанализирована в диссертационных исследованиях таких учёных, как Л. А. Барановская, И. А. Гладышева, О. В. Донеева, М. Г. Иванов, И. Д. Кочетова, О. Р. Кривошеева, С. М. Куницына, Н. В. Трофимова, М. Р. Якишева, И. Ф. Яруллин.



2. Внеучебная, включающая в себя: общественную, культурно-массовую; физкультурно-спортивную; коммуникативную; профилактическую; проектную» [Молоков, Шишакова, 2019, с. 146].

Цель нашего исследования состояла в выявлении уровня сформированности социальной ответственности у студентов различных профилей подготовки факультета социального управления федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского». В исследовании приняли участие студенты вторых и четвёртых курсов профилей подготовки «Психология и социальная педагогика» и «Организация работы с молодёжью» в составе пятидесяти одного человека.

Диагностический аппарат исследования составила методика экспресс-диагностики «Ответственность», разработанная, апробированная и предложенная В. П. Прядеиным.

Ответственность, как и многие психологические качества, имеет структуру. С точки зрения функционального единства нами были рассмотрены следующие компоненты ответственности: динамический, мотивационный, когнитивный, результативный и эмоциональный компоненты, которые были выделены доктором психологических наук В. П. Прядеиным [Прядеин, 2013, с. 20]. Кроме того, был исследован суммарный показатель ответственности.

Нами были выявлены уровни сформированности некоторых показателей социальной ответственности (таблица 1; рисунок1) и уровень выраженности среднего показателя ответственности (таблица 2; рисунок 2) у студентов образовательной организации высшего образования.

Таблица 1

**Исходные показатели сформированности социальной  
ответственности у студентов образовательной организации высшего  
образования**

Компоненты	ДЭ	ДАЭ	МС	МЭ	КО	КОС	РП	РС	ЭС	ЭА	СПО
Средние значения группы № 9943	23,4	19,5	20,8	19,5	27,5	18,5	23,5	28,6	24	21,7	276,5
Средние значения группы № 9743	22,5	19,4	21	19,6	26	15,4	24,3	25,9	23,9	22,8	270,6
Среднее значение профиля	22,95	19,45	20,9	19,55	26,75	16,95	23,9	27,25	23,95	22,25	273,5
Средние значения группы № 9962	22,1	18,9	22,8	18,3	28,2	18	24,9	28,5	27,7	23,5	283,8
Средние значения группы № 9762	22,6	17,6	20,7	16,8	26,2	14,5	24,7	21,5	24,2	21,2	259,5
Среднее значение профиля	22,35	18,25	21,75	17,55	27,2	16,25	24,8	25	25,95	22,35	271,6

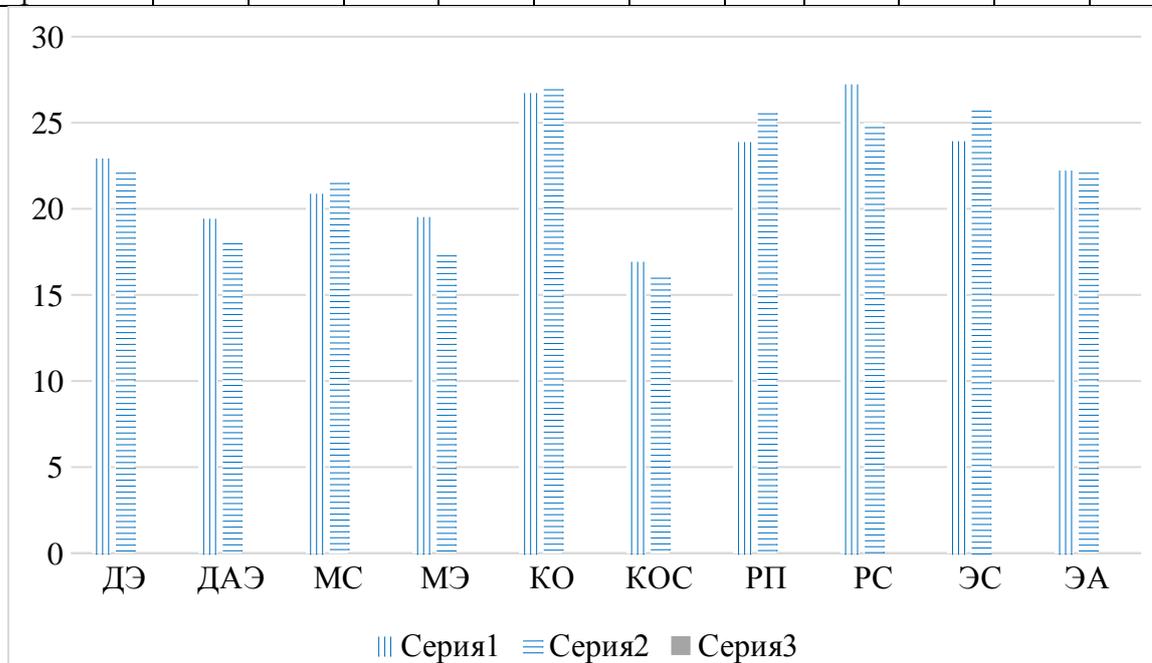


Рис. 1. Уровень сформированности некоторых показателей социальной ответственности у студентов образовательной организации высшего образования

Примечание: ДЭ – динамическая эргичность; ДАЭ – динамическая аэргичность; МС – мотивация социоцентрическая; МЭ – мотивация эгоцентрическая; КО – когнитивная осмысленность; КОС – когнитивная осведомленность; РП – результативность предметная; РС – результативность субъектная; ЭС – эмоциональность стеническая; ЭА – эмоциональность астеническая.

В таблице динамический компонент представлен в виде двух самостоятельных параметров. Один из них – эргичность.

В данном случае среднее значение (22,95 и 22,35 баллов) характеризует обучающихся как самостоятельных личностей, но не всегда готовых выполнять трудные и ответственные задания. Динамическая аэргичность (19,45 и 18,25 баллов), подразумевающая нерешительность и невыполнение обучающимися трудных ответственных заданий, показала тоже среднее значение, но ниже, чем в первом показателе. Это говорит о ситуативном проявлении нерешительности и необязательности субъектов, способных переносить выполнение ответственных заданий на последний момент. Обучающиеся по профилю «Психология и социальная педагогика» превосходят обучающихся по профилю «Организация работы с молодёжью» на 1, 2 балла. Можно сделать вывод о том, что студенты психолого-педагогического направления чаще не решаются на выполнение серьёзных заданий.

Следующий показатель – мотивационный – представляет собой социоцентричность и эгоцентричность. У студентов социоцентрическая мотивация находится на среднем уровне (20,9 и 21,75 баллов). Но студенты по профилю подготовки «Организация работы с молодёжью» на 0,85 баллов превосходят обучающихся по профилю подготовки «Психология и социальная педагогика». Средний уровень свидетельствует о неустойчивости социально

значимой мотивации, выраженной в нежелании выполнения ответственных дел. Эгоцентрическая мотивация (19,55 и 17,55 баллов) студентов находится также на среднем уровне. Разница значений составляет два балла. Данный уровень свидетельствует о возможном преобладании личностно значимой мотивации, выраженной в желании обратить на себя внимание в процессе реализации ответственных дел и о желании обучающихся получить общественное признание личных инициатив.

Когнитивный компонент представляет собой осмысленность и осведомлённость студентов об ответственности. Высокие значения (26,75 и 27,2 баллов) когнитивной осмысленности говорят о полном понимании студентами сущности ответственности, её сути, глубоком и целостном представлении о качестве. Однако, второй когнитивный компонент – осведомлённость – имеет средние значения (16,95 и 16,25 баллов), что говорит о том, что студенты обращают внимание на одну, неспецифическую сторону социальной ответственности. То есть, они понимают ответственность как объективное обстоятельство, то есть обязанность человека выполнить необходимое и обеспечить нужный результат.

Результативный компонент рассматривался нами в предметной и субъектной сферах. Предметная результативность принимает среднее значение (23,9 и 24,8 баллов). Поскольку значения близки к высокому уровню, можно сделать вывод, что у респондентов проявляется продуктивность, самоотверженность и добросовестность при выполнении коллективных дел, также проявляется ответственность за добровольное взятие на себя обязательств. Субъектная результативность обучающихся различных профилей профессиональной подготовки находится на высоком уровне. У обучающихся по профилю «Психология и социальная педагогика» значение выше на 2,25 баллов, чем у обучающихся по профилю «Организация работы с молодёжью». Данные значения свидетельствуют о том, что респонденты стремятся к

завершению ответственных дел, связанных с личным благополучием, самореализацией, с развитием различных сторон и качеств личности.

Эмоциональный компонент представляет собой стеничность и астеничность. Стеническая эмоциональность у различных профилей профессиональной подготовки находится на разных уровнях. У студентов по профилю «Психология и социальная педагогика» исследуемое качество имеет среднее значение (23,95 балла), что говорит ситуативном проявлении положительных эмоций или их появлении от возможности и выполнения ответственных дел. У студентов по профилю подготовки «Организация работы с молодёжью» исследуемое качество выше на два балла, что соответствует высокому уровню, то есть проявлению положительных эмоций при выполнении ответственных дел. Астеническая эмоциональность у респондентов находится на среднем уровне (22,25 и 22,35 баллов), что подразумевает ситуативное проявление отрицательных эмоций при необходимости выполнения дел, в ходе реализации и при неуспехе в ответственном деле.

Таблица 2

**Уровень выраженности среднего показателя ответственности у студентов образовательной организации высшего образования**

<b>Профиль подготовки</b>	<b>Средний показатель ответственности</b>
«Психология и социальная педагогика»	273,5
«Организация работы с молодёжью»	271,6



Рис. 2. Уровень выраженности среднего показателя ответственности у студентов образовательной организации высшего образования

Установлено, что студенты по профилю «Психология и социальная педагогика» на 1,9 балла превосходят студентов по профилю «Организация работы с молодёжью» по среднему суммарному показателю ответственности.

На основе результатов констатирующего эксперимента был сделан следующий вывод: социальная ответственность обучающихся образовательных организаций высшего образования развивается синхронно, что характеризует студентов как самостоятельных развивающихся личностей, но не всегда готовых к выполнению трудных ответственных заданий. Однако респонденты добросовестно стремятся к завершению ответственных дел, которые связаны с личным благополучием, самореализацией, с развитием различных сторон и качеств личности. При этом их личные интересы преобладают над общественными, что указывает на недостаточную самоотдачу при выполнении общественной работы.

В целях обеспечения достоверности результатов исследования, была проведена проверка полученных результатов с помощью U-критерия Манна-Уитни, которая показала, что студенты по профилю подготовки «Организация работы с молодёжью» не превосходят студентов по профилю подготовки «Психология и социальная педагогика» по уровню средних значений критериев сформированности социальной ответственности.

На основании рассмотренного материала можно сделать вывод о том, что развитие социальной ответственности студентов образовательных организаций высшего образования будет эффективным, если в организации создаются условия для социализации, развития и самореализации студентов в различных формах внеучебной деятельности: научном творчестве, студенческом самоуправлении, социальном проектировании, волонтерской деятельности, а также если учитывается исходный уровень сформированности социальной ответственности студентов.

### **Библиографический список**

1. Байбородова Л. В. Формирование социальной ответственности и гражданской идентичности детей-сирот: учебно-методическое пособие / Л. В. Байбородова, Е. Б. Кириченко. Ярославль : Изд-во Департамента образования Ярославской области, 2010. 133 с.
2. Байбородова Л. В. Педагогика и психология современного образования: теория и практика // Материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». Ч. 2. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. 298 с.
3. Молоков Д. С. Развитие социальной ответственности студентов образовательных организаций высшего образования: постановка проблемы / Д. С. Молоков, А. В. Шишакова. // Социальная

- ответственность в изменяющемся мире: сборник научных статей / под науч. ред. Т. Н. Гущиной. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. С. 144–149.
4. Национальный проект «Образование» // Персональный сайт Министерства просвещения России, 2020. 22 июня. URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 21.04.2021).
  5. Прядеин В. П. Факторная структура воли, ответственности и исполнительности // Вестник Сургутского государственного педагогического университета, 2013. № 1 (22). С. 19–26.
  6. Рожков М. И. Воспитание социальной ответственности как компонент нравственного воспитания // Социальная ответственность в изменяющемся мире: сборник научных статей / под науч. ред. Т. Н. Гущиной. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. С. 158–165.

УДК 37.08 371.4

*Л. С. Ручко*

**КОНКУРС КОМАНД ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ  
«ЧЕЛОВЕК ТРУДА КОСТРОМСКОЙ ОБЛАСТИ» КАК  
КОЛЛАБОРАТИВНАЯ ФОРМА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО  
ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ**

**Аннотация.** Автором представлена характеристика регионального конкурсного проекта «Человек труда Костромской области» для команд образовательных организаций, призванного способствовать формированию благоприятных средовых условий для развития творческого личностного потенциала обучающихся. В статье раскрываются характеристики данной коллаборативной формы, позволяющие инициировать создание

коллаборативных сред, активизировать деятельность педагога по их развитию, интенсифицировать взаимодействие участников с представителями социума.

**Ключевые слова:** образовательная организация, конкурс, региональный проект, средовые условия, коллаборативная форма, команда, личностный потенциал, коллаборативная среда.

Анализ согласованности различных подходов к образованию с требованиями сегодняшнего времени обращает нас к необходимости рассмотрения возможностей обучения в партнерстве и особенностей построения коллаборативных образовательных сред.

«Collaborative» в переводе с английского означает «общий», «объединенный», «совместный». Термин «коллаборация» в педагогической науке связывается с понятиями «сотрудничество», «партнёрство» и характеризуется как процесс совместной деятельности людей для достижения общих целей, в котором происходит обмен знаниями, обучение и достижение согласия. В. К. Дьяченко [Дьяченко, 1991] отмечает, что коллаборативный подход в образовании предполагает совместную работу групп учителей или обучающихся при решении проблемы, выполнении задания или создании продукта, характеризующаяся свободным социальным взаимодействием, доверительным общением, сотрудничеством. Н. В. Павельева [Павельева, 2010] характеризует коллаборативное (совместное) обучение как подход, ориентированный на активный совместный поиск информации, обсуждение и понимание смыслов в ходе тесного взаимодействия между обучающимися или между обучающимися и преподавателем.

Г. П. Сеницына [Сеницына, 2019] обращает внимание на воспитательную ценность коллаборативного обучения, которую «обеспечивают идеи педагогики сотрудничества, позволяя понять, что в образовательном процессе все субъекты объединяются в общей деятельности отношениями товарищества,

взаимоуважения, взаимопомощи, коллективизма». Формирование коллаборативных сред позволяет решить не только задачи, направленные на достижение результатов в области конструктивной коммуникации (компетенции сотрудничества, информационно-смыслового обмена, согласования мнений и позиций, организации совместной деятельности, выполнения различных функций, обратной связи и тому подобное), но и задачи, направленные на развитие познавательного интереса, активности, инициативности, самостоятельности, ответственности [Мусина, 2021].

Одной из возможных форм, позволяющих инициировать формирование коллаборативных сред, является конкурс команд, построенный на принципах коллективности социального воспитания, многозадачности, проблемности, открытости, вариативности участия отдельных представителей команды. Сама методика организации конкурса как организационной формы не нова [Организация досуговых мероприятий ..., 2014], но вопросы организации конкурса как коллаборативной формы развития личностного потенциала обучающихся представляются достаточно интересными.

В качестве основы для анализа образовательных возможностей создаваемых детско-взрослых коллабораций представим региональный конкурс «Человек труда Костромской области», организованный для команд образовательных организаций в 2021 году.

Цель конкурса: содействовать формированию интереса обучающихся общеобразовательных организаций и профессиональных образовательных организаций к труду; содействовать исследованию лучших образцов трудовой деятельности жителей Костромской области, осмыслению трудового наследия региона и созидающих возможностей представителей современных профессий, сохранению преемственной связи поколений.

Задачи Конкурса: инициация, разработка и представление школьных и студенческих интернет-проектов «Человек труда», созданных с использованием

современного оборудования центров образования цифрового, естественнонаучного, технического и гуманитарного профилей «Точка роста», цифровых образовательных сред общеобразовательных организаций и профессиональных образовательных организаций; создание на конкурсной основе единой региональной интернет-галереи тружеников Костромской области как основы трудового воспитания подрастающего поколения в регионе; выявление и развитие современных форм, методов, технологий трудового воспитания детей и молодежи, анализ и распространение лучших практик трудового воспитания обучающихся.

К участию в конкурсе интернет-проектов «Человек труда Костромской области» приглашены детско-взрослые коллективы образовательных организаций Костромской области — команды центров образования цифрового, естественнонаучного, технического и гуманитарного профилей «Точка роста», цифровых образовательных сред общеобразовательных организаций, организаций среднего профессионального и дополнительного образования Костромской области. В состав команд – участников конкурса помимо обучающихся могут входить административные и педагогические работники образовательных организаций, родители обучающихся, социальные партнеры и иные заинтересованные лица. Состав команд и возраст участников не ограничиваются. Требования к стажу работы взрослых участников интернет-проектов не предъявляются.

Для организации работы команды определяются руководители проекта из числа педагогов и из числа обучающихся образовательной организации. Информирование руководителей о регламенте подготовки и реализации интернет-проектов осуществляется на сайте конкурса. Государственные организации дополнительного образования (Дворец творчества, Центр технического творчества на базе Детского технопарка «Кванториум», организация дополнительного образования «Истоки») реализуют серию мастер-

классов по вопросам использования технического оборудования и программного обеспечения с командами-участниками Конкурса, организуют работу группы Конкурса в социальной сети ВКонтакте. Формирование электронной галереи конкурсных работ осуществляется на базе Костромского политехнического колледжа.

Командами – участниками конкурса осуществляется поисковая работа героев проектов, ведение дневников поисковой работы, отражение процесса и результатов в информационной сети Интернет (на сайте организации и в социальной сети ВКонтакте), сбор материала для оформления информационных стендов и музейных экспозиций в образовательных организациях, разработка сценарных планов единого дня «Человек труда Костромской области», подготовка конкурсных видеоматериалов в соответствии с требованиями.

Каждый выдвигаемый на Конкурс интернет-проект «Человек труда Костромской области» представляет собой событийную характеристику исследования и представления лучших образцов трудовой деятельности жителей Костромской области по следующим номинациям:

– «Славим человека труда» (о лучших деятелях Костромской области, об истории их профессионального пути и качествах, позволивших достичь высоких результатов в труде);

– «Трудовые династии Костромской области» (о представителях семей трех и более поколений, работающих в одной профессиональной сфере, организации);

– «Сохраняем трудовое наследие» (осмысление трудового наследия региона, традиционных профессий, существующих более ста лет, через трудовые достижения и деятельность реальных представителей данных профессий);

– «Развиваем профессии будущего» (анализ созидающих возможностей современных профессий и профессий будущего через представление

профессионального выбора, трудового пути и имеющихся достижений жителей Костромской области).

Обязательными составляющими интернет-проекта, представляемого командой-участником являются: паспорт проекта, дневник поисковой работы, информационная справка о представляемом герое (героях) интернет-проекта, документальный тематический видеоролик (до десяти минут), сценарный план экскурсии, проведенной в ходе реализации проекта командой-участником конкурса; план проведения единого дня «Человек труда Костромской области» в образовательной организации. При подготовке и представлении конкурсных работ требуется использование современного оборудования (ноутбуки, МФУ, 3D оборудование, VR шлем, фотоаппарат, видеокамера, микрофон, квадрокоптер и прочее), которое может быть использовано в ходе интервьюирования героев проектов, подготовки видеороликов, создания информационных стендов и музейных экспозиций, интерактивных инсталляций, проведения реальных и виртуальных экскурсий, изготовления объемных хэштегов и памятных знаков о конкурсе.

Основаниями для выбора героев интернет-проектов «Человек труда Костромской области» являются: трудовой стаж героя не менее пятнадцати лет (за исключением номинации «Развиваем профессии будущего»); подтверждённый высокий профессиональный уровень героя; профессиональные достижения и награды героя; участие героя в общественной жизни, вклад в развитие организации, населенного пункта, региона в целом; особенности личности, соответствующие образу достойного человека – гражданина Костромской области и Российской Федерации в целом.

Организация единого дня фестиваля-конкурса в образовательных организациях Костромской области может включать различные события, в ходе которых осуществляется презентация подготовленных информационных

стендов, видеоматериалов и музейных экспозиций по тематике конкурса, проводятся встречи с героями конкурса.

На основе последующей экспертизы конкурсных материалов формируется электронная галерея тружеников Костромской области – доступный интерактивный информационный ресурс.

Конкурсные работы оцениваются по следующим критериям: соответствие теме и номинации конкурса, соответствие целям и задачам конкурса, соответствие выбранного героя указанным основаниям, выразительность используемых речевых и художественных средств, уникальность, оригинальность проекта, событийная насыщенность проекта, доступность информации о проекте в сети Интернет, использование современного оборудования при реализации проекта, открытость проекта, широта охвата событиями проекта жителей региона, воспитательный потенциал проекта. Интернет-галерея конкурсных работ представляется в рамках деловой программы VII регионального чемпионата «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia) Костромской области.

Мы разделяем мнение И. Ю. Тархановой [Тарханова, 2012] о том, что продуктивность участия команд образовательных организаций в коллаборативных средах зависит от ряда условий – организационной структуры совместной деятельности и позитивной взаимозависимости участников, консолидации усилий и взаимопомощи, уровня владения эффективными способами коммуникации и навыками межличностного и группового взаимодействия; объективной обратной связи и оценки группой эффективности. При этом форма конкурса, активизируя соревновательные механизмы, способна сместить «фокус» работы команды с процесса на продукт совместной деятельности. Опора на мотивацию каждого участника, нацеленность на достижение успеха в сопоставлении с результатами работы

других команд позволит многократно усилить возможности коллаборативного образования.

### **Библиографический список**

1. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении. О коллективном способе учебной работы. Москва : Наука, 1991. С. 24–57, 60–81.
2. Мусина Д. С. Коллаборативная среда как благоприятное условие для формирования профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования // Социально-политические исследования. Ярославль, 2021. № 1 (10). С.124–133.
3. Организация досуговых мероприятий: учебник для студ. учреждений сред. проф. образования / Б. В.Куприянов, О. В.Миновская, А. Е. Подобин и др.; под ред. Б. В. Куприянова. Москва : Издательский центр «Академия», 2014. 288 с.
4. Павельева Н. В. Коллаборативное обучение как модель эффективной реализации образовательного процесса // Образование. Карьера. Общество. Кемерово, 2010. № 3 (29). С. 30–37.
5. Синицына Г. П. Стратегия обучения в партнёрстве: коллаборативное обучение // Наука о человеке: гуманитарные исследования. Омск, 2019. № 2 (36). С.78–82.
6. Тарханова И. Ю. Интерактивные стратегии организации образовательного процесса в ВУЗе: учебное пособие. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. 67 с.

С. Н. Рыбинская

## ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА ШКОЛЫ ИСКУССТВ

**Аннотация.** Сформулированы требования к педагогам школы искусств, необходимые для выполнения ими лично-развивающих функций. Представлены различные формы внутришкольной работы, направленные на повышение уровня воспитательных и коммуникативных компетенций педагогов, развитие их эмоционального и социального интеллекта. Особое внимание уделено социально-психологическому тренингу педагогов. Рассмотрена управленческая технология горизонтальной педагогической карьеры как мотиватора профессионально-личностного саморазвития педагогов школы искусств.

**Ключевые слова:** школа искусств, воспитание обучающихся, профессионально-личностное саморазвитие, педагогический коллектив, формы повышения квалификации, социально-психологический тренинг, мотивация сотрудников, горизонтальная педагогическая карьера.

*Качество преподавания определяется в большей степени непрерывной профессиональной подготовкой педагогов, чем их начальной подготовкой*

Доклад Международной комиссии ЮНЕСКО  
по образованию для XXI века

Опыт показывает, что важнейшая цель школы искусств – развитие личностного потенциала обучающихся, плохо понимается педагогическими

коллективами, традиционно нацеленными исключительно на их предпрофессиональную подготовку. В связи с этим возникает ряд задач профессионально-личностного развития педагогов, прежде всего, связанных с расширением их педагогических функций в условиях современных социальных требований к системе дополнительного образования [Концепция развития дополнительного ..., 2014; Стратегия развития воспитания ..., 2015].

*Во-первых*, каждый педагог школы искусств должен выполнять функции как преподавателя по своей специальности, так и воспитателя-наставника в равной степени.

*Во-вторых*, проводя индивидуальную работу с каждым обучающимся педагог должен осуществлять её в контексте решения приоритетных воспитательных задач, направленных на развитие его личностного потенциала.

*В-третьих*, каждый педагог и каждый сотрудник школы искусств должен стремиться сознательно и грамотно выполнять свою личностно-развивающую функцию в ситуациях бытового взаимодействия с обучающимися.

*В-четвертых*, сотрудниками школы искусств должна проводиться педагогическая организация оптимального воспитательного воздействия на отдельных обучающихся со стороны других обучающихся.

*В-пятых*, вся воспитательная работа в школе искусств должна проводиться в тесном контакте с родителями.

Для решения данных педагогических задач сотрудники школы искусств должны соответствовать ряду профессиональных критериев [Образовательная система школы ..., 2002]:

- стремиться и уметь использовать любые ситуации школьной жизни для личностного развития (воспитания) обучающихся;
- глубоко понимать личностные особенности каждого обучающегося, его жизненные обстоятельства и взаимоотношения;
- уметь работать как с каждым обучающимся в отдельности, так и

регулировать деятельность группы обучающихся;

- проявлять готовность к обсуждению с коллегами педагогических ситуаций, а также своих собственных профессиональных затруднений и проблем;
- проявлять готовность к постоянному профессиональному обучению и самообучению, а также к участию в тренингах, направленных на личностное развитие;
- принимать оперативные педагогические решения, руководствуясь глубоким признанием и пониманием прав ребенка, корпоративными установками и формальными требованиями, принятыми в школе искусств.

Комплексная программа постоянного повышения квалификации педагогических кадров, разработанная в Детской музыкальной школе им. Ю. С. Шапорина Московского государственного института музыки имени А. Г. Шнитке, включает различные формы работы с педагогическим коллективом. Представим некоторые из них.

*Тематические лекции, семинары и практикумы* по проблемам педагогики, психологии и философии образования, проводимые доктором психологических и педагогических наук профессором В. А. Ясвиным [Ясвин, 2021а].

*Мастер-классы*, проводимые наиболее опытными педагогами, в частности, презентации и общее обсуждение разработанных ими проектов индивидуальных образовательных траекторий личностного развития обучающихся.

*Педагогические консилиумы*, посвящаемые анализу педагогической ситуации каждого обучающегося. В таком консилиуме принимают участие все педагоги, которые работают с данным ребенком.

*Индивидуальные и групповые консультации* педагогов, проводимые

администрацией школы. Во время таких консультаций анализируются и корректируются учебные программы и устанавливаются основные акценты сотрудничества различных педагогов при решении образовательных проблем отдельных обучающихся.

*Чтение и обсуждение психолого-педагогической литературы* – важный аспект роста профессиональной культуры и общей образовательной стратегии педагогического коллектива школы. Формирование «золотой книжной полки» осуществляется не только с учетом содержания книг, но и с учетом «легкости и увлекательности» их прочтения. Предпочтение отдается литературе, которая не только транслирует профессиональные знания, но и несет дух педагогического гуманизма. Основу «золотой полки» составляют книги классиков педагогики и современных ведущих учёных [Асмолов, 2012; Корчак, 2019; Ямбург, 2011; Ясвин, 2019].

*Научно-методическое творчество педагогов*, участие их в различных конференциях и семинарах, в рамках которых педагоги делятся своим опытом с коллегами из других школ искусств. Готовясь к публичной презентации своих занятий и разъясняя различные нюансы их проведения, педагоги глубже осваивают теорию проектирования и организации лично-развивающей образовательной среды.

*Тренинг педагогического взаимодействия* с целью психологической подготовки педагогов к недирективному партнёрскому межличностному взаимодействию с обучающимися, носящему характер помощи и поддержки.

Метод социально-психологического тренинга используется для повышения компетентности участников в педагогическом общении. В тренинге решаются задачи, связанные с приобретением педагогами школы искусств соответствующих коммуникативных компетенций, с развитием у них социально-перцептивных способностей, с коррекцией установок и отношений, определяющих характер взаимодействий, то есть эмоционального и

социального интеллекта. Тренинг ориентирован на коррекцию профессиональных установок участников в сфере их педагогического взаимодействия [Ясвин, 2021б].

Цель тренинга педагогического взаимодействия – профессиональная подготовка педагогов к недирективному межличностному взаимодействию с обучающимися, носящему характер помощи и поддержки.

Тренинг направлен на решение следующих основных задач:

- укрепление *личностной и профессиональной самооценки* педагогов, осознание ими своих личностных особенностей и творческих возможностей;
- развитие *представлений о себе* как о субъекте образовательного процесса;
- коррекция и развитие педагогических установок, формирование партнерского стиля межличностного взаимодействия.

Тренинг проводится в группах педагогов из восьми – двенадцати человек в течении пяти дней по шесть часов. Тренинг включает пять встреч. Встреча первая – «Наше Знакомство». Основная цель: «мягкая» адаптация участников тренинга к новой для них творческой образовательной среде.

Основные задачи: знакомство участников между собой и с ведущим; создание в группе атмосферы психологического комфорта; актуализация мотивов участия в тренинге; развитие позитивных ожиданий участников тренинга.

Встреча вторая – «Наши Контакты». Основная цель: развитие мотивации участников тренинга. Основные задачи: создание ситуаций неуспешности участников при использовании авторитарных педагогических стратегий; ориентирование участников на партнерскую стратегию педагогического взаимодействия.

Встреча третья – «Мы – Педагоги». Основная цель: укрепление позитивной профессиональной и личностной самооценки участников. Основные задачи: осознание себя как профессионала, как личности; укрепление

позитивного восприятия себя; развитие профессиональных и личностных притязаний участников; развитие ощущения корпоративного «педагогического братства».

Встреча четвертая – «Наши Ученики». Основная цель: ориентация участников на личностно ориентированную, партнерскую стратегию взаимодействия с обучающимися. Основные задачи: актуализация проявления учителями эмпатии по отношению к обучающимся; актуализация идентификационных проявлений педагогов по отношению к обучающимся; актуализация процесса субъектификации педагогами своих обучающихся; актуализация педагогической рефлексии участников; осознание важности проблемы межличностного взаимодействия педагогов и обучающихся и установки на партнерский тип педагогического взаимодействия.

Встреча пятая – «Наши Итоги». Основная цель: осознание участниками персональных результатов, достигнутых ими в процессе занятий. Основные задачи: обобщение результатов обратной связи, полученной каждым участником от группы; создание позитивного настроения участников; осознание участниками стратегических ориентиров своего личностного и профессионального роста; осознание участниками необходимости активного внедрения в педагогический коллектив партнерского стиля педагогического взаимодействия.

Для повышения мотивации педагогов к профессионально-личностному саморазвитию мы планируем внедрение модели горизонтальной педагогической карьеры, предложенной В. А. Ясвиным, которая основывается на иерархической структуре корпоративных педагогических званий: «педагог-мастер», «педагог-консультант», «педагог-исследователь» и «педагог-эксперт». Для присвоения каждого педагогического звания соискатель должен соответствовать чётким и понятным требованиям в рамках единых критериев педагогического опыта, профессиональной компетентности и эффективности

персональной педагогической деятельности. Присвоение каждого последующего педагогического звания предполагает наличие у соискателя предшествующих званий, за исключением особых случаев, когда звание «педагог-эксперт» может быть присвоено общепризнанным выдающимся деятелям системы образования с учетом их особых профессиональных и общественных заслуг [Образовательная система школы ..., 2002].

Соискатель на определенное звание горизонтальной педагогической карьеры подает свое профессиональное портфолио, на основании которого происходит рассмотрение данной кандидатуры. Педагогическое портфолио основывается на компетентностном подходе к оценке деятельности специалиста. Портфолио включает документы отчетного и статистического характера, самоанализ педагога, его тематические эссе, проектные разработки, отзывы руководителей и коллег, иллюстративные материалы и так далее. Портфолио может быть представлено как на бумажном, так и на электронном носителе.

Рассмотренные формы внутришкольной работы, направленные на повышение уровня воспитательных и коммуникативных компетенций педагогов, развитие их эмоционального и социального интеллекта, являются содержательными составляющими управленческой технологии горизонтальной педагогической карьеры как мотиватора профессионально-личностного саморазвития педагогов школы искусств.

### **Библиографический список**

1. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р.

2. Стратегия развития воспитания до 2025 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29мая 2015 г. № 996-р.
3. Асмолов А. Г. Оптика просвещения. Социокультурные перспективы. Москва : Просвещение, 2012. 447 с.
4. Корчак Я. Как любить ребёнка. Москва : АСТ, 2019. 480 с.
5. Образовательная система школы: проектирование, организация, развитие / под ред. В. А. Ясвина и В. А. Карпова. М. : Смысл, 2002. 184 с.
6. Ямбург Е. А. Школа и её окрестности. Москва : Бослен, 2011. 576 с.
7. Ясвин В.А. Краповый берет для учителя: научно-методическое сопровождение горизонтальной педагогической карьеры. Москва : Сентябрь, 2016. 192 с.
8. Ясвин В. А. Школьная среда как предмет измерения: организация, проектирование, управление. Москва : Народное образование, 2019. 448 с.
9. Ясвин В. А. Актуальное образование: опыт разработки концепций и проектов. Москва : Традиция, 2021а. 276 с.
10. Ясвин В. А. Волшебный круг общения с людьми и природой: опыт проектирования и проведения психологических тренингов. Москва : Народное образование, 2021б. 252 с.

УДК 37.035

*С. С. Рязанов*

**РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА КУРСАНТОВ ВОЕННОГО  
ВУЗА СРЕДСТВАМИ ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И  
ВОСПИТАНИЯ**

**Аннотация.** В статье определены специфические характеристики гражданского образования и воспитания в военном вузе, способствующие формированию личностного потенциала курсанта как субъекта учебной и профессиональной деятельности. Приведены результаты эмпирического исследования динамики гражданской зрелости курсантов. Обоснован принцип коллаборативности в гражданском образовании и воспитании курсантов военного вуза, заключающийся в координированном участии всех субъектов образовательного процесса в формировании гражданской зрелости будущих офицеров.

**Ключевые слова:** курсант, личностный потенциал, гражданская зрелость, гражданское образование, военная образовательная среда, гражданское воспитание, принцип коллаборативности.

В настоящее время методологические принципы создания и развития системы гражданского образования обучающихся образовательных организаций высшего образования, в том числе военных вузов, определены слабо. Между тем гражданское образование обучающихся является важным компонентом высшего образования и с культурной, и с социальной, и с профессиональной точек зрения.

Гражданское образование личности во все периоды развития гражданского общества способствует адаптации человека к новым социально-экономическим условиям, его социализации. Поэтому гражданское образование в период обучения в образовательной организации высшего образования – это не только социальная, но и научно-педагогическая проблема, требующая своего решения на основе принципов коллаборативности [Бугайчук, Тарханова, 2014, с. 235]. Деятельность, направленная на становление гражданского образования в образовательных организациях высшего образования различного типа и разной ведомственной принадлежности, ориентирована не только на студентов,

но и на преподавателей, представителей институтов гражданского общества и государственных структур.

Теоретический анализ позволяет сделать вывод о дефинитивной неопределенности в отношении исследуемых феноменов. Смысловое содержание гражданского образования раскрывается в современной научно-педагогической литературе в нескольких вариантах. В первом понимании акцентируется внимание на гражданственности личности, и целью данного вида образования является формирование гражданина как необходимого и базового элемента гражданского общества. Второй вариант предполагает обратить особое внимание на аксиологическую матрицу личности, формирование гражданина и патриота правового государства с высоким уровнем интеллекта, коммуникационной культуры, сохранением ментальности, динамичным развитием самобытной культуры и национального языка. Третий контаминационный вариант предполагает воспитание позитивно-активного и максимально ответственного, законопослушного гражданина правового государства, самоактуализация которого происходит в процессе самостоятельного изучения проблем общественной жизни на основе социогуманитарных дисциплин (политология, правоведение, культурология, философия, история права, философия культуры) [Соколова А., Соколова С., 2019, с. 311].

Объясняя понятие «гражданское образование», А. Ю. Сунгуров даёт такое определение: это «общественно-государственная, социально ориентированная система непрерывного обучения и воспитания, направленная на формирование гражданской компетентности, демократической культуры, удовлетворение потребностей в социализации в интересах личности, гражданского общества и правового государства» [Сунгуров, 2018, с. 22–23].

По мнению А. Н. Мартыненко и Н. А. Еськова гражданское образование – это обучение и воспитание активного человека, осознающего себя членом

гражданского общества и чувствующего на себе ответственность за положение дел в стране [Мартыненко, Еськов, 2019, с. 56].

Наиболее близким нашим представлениям считаем позицию Т. В. Болотиной, которая понимает гражданское образование как «процесс передачи учащимся специальных знаний, формирования у них умений и навыков, служащих цели усвоения ими позитивного социального опыта и развития базовых социальных компетентностей» [Болотина, 2004, с. 1].

Понятие «гражданское образование» давно используется в международном образовательном лексиконе в качестве альтернативного по отношению к специальному и близкого к нашему «гуманитарному образованию». По мнению западных дидактов, гражданское образование включает в себя три различных элемента: гражданские знания, гражданские навыки и гражданскую предрасположенность. Гражданское знание относится к пониманию гражданами функционирования политической системы и их собственных политических и гражданских прав и обязанностей (например, права на свободу выражения мнений, право голосовать и баллотироваться на государственные должности, а также обязанности уважать верховенство закона и права и интересы других). Гражданские навыки относятся к способности граждан анализировать, оценивать, занимать и отстаивать позиции по общественным вопросам, а также использовать свои знания для участия в гражданских и политических процессах (например, для мониторинга деятельности правительства или мобилизации других граждан вокруг конкретных вопросов). Гражданские диспозиции определяются как гражданские качества, необходимые для демократии (например, терпимость, общественный дух, вежливость, критическое мышление и готовность слушать, вести переговоры и идти на компромисс) [Rietbergen-McCracken, 2010].

О гражданском образовании говорится и в концепции ЮНЕСКО «Образование для устойчивого развития»: компетенции, которые должны быть

сформированы у учащихся, представлены в рамках «глобального образования» и «образования в интересах устойчивого развития», среди данных компетенций помимо умения видеть глобальную перспективу указываются также способность к критическому самооцениванию и готовность к действию [Молодежь России: феноменология ..., 2014, с. 54].

Таким образом, объединяя все вышеназванные дефиниции и в соответствии с подходами, принятыми Советом Европы, мы определяем гражданское образование как воспитание и обучение, распространение информации, организацию практической деятельности с целью дать обучающимся знания, умения и понимание о демократическом обществе и правовом государстве, а также сформировать ценности, отношение и поведение обучающихся для того, чтобы предоставить возможность реализовывать права, принимать на себя ответственность за поведение в обществе и реализовать активную гражданскую роль в жизни.

На наш взгляд, данный вид образования может и должен быть интегрирован в программы военных вузов. Вместе с тем, мы не нашли ни одной публикации по теме гражданского образования в военном вузе. На наш взгляд это связано с противопоставительным характером значений терминов гражданское и военное образование. Чаще всего, говоря о военном образовании, гражданским называют образование «не военное», осуществляемое в гражданских (не военных) образовательных организациях высшего образования.

При фактическом отсутствии работ по гражданскому образованию курсантов военных вузов о гражданском воспитании будущих офицеров проводилось немало исследований. И, несмотря на то, что мы считаем гражданское воспитание неотъемлемой частью гражданского образования, остановимся подробнее на характеристике гражданского воспитания курсантов военного вуза для выявления его специфики.

Традиционно гражданское воспитание в военном вузе включает в себя ознакомление с законами государства, особенно с правами и обязанностями гражданина России, с функциями и правовыми основами деятельности военной организации общества, осознание положений Военной присяги, воинских уставов, требований командиров, начальников, старших должностных лиц.

Таким образом, сущность гражданского воспитания курсантов военного вуза заключается в совокупности взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, образующих единый, целостный процесс развития курсантов как субъектов гражданского общества. На наш взгляд, целью гражданского воспитания курсантов военного вуза является формирование и развитие у них качеств гражданина и патриота, военного профессионала и высоконравственной личности.

Интегрируя данные представления о гражданском воспитании курсантов и идеи гражданского образования, мы предлагаем алгоритм формирования гражданственности курсантов военного вуза в процессе образовательной деятельности, предусматривающий три этапа:

– на подготовительном этапе выявляются уровень сформированности гражданской позиции курсантов, их вовлеченность в общественную деятельность образовательной организации и военно-профессиональную среду, их теоретическая осведомленность в современных гражданских проблемах; курсанты осваивают элементы гражданского образования в рамках социально-гуманитарного модуля и включаются в мероприятия по гражданскому воспитанию, также их гражданская зрелость формируется в ходе работы на должностях младшего командного состава, предполагающей вовлечение сокурсников в данные образовательные практики (первый– второй курсы обучения);

– на основном этапе (третий–четвёртый курсы) предусматривается приобретение военно-профессиональных знаний, становление активной

позиции защитника Отечества и формирование профессионального стиля жизни. На данном этапе происходит развитие у курсантов эмоционального и мотивационного компонентов гражданской зрелости, индивидуальных качеств и способностей, гражданских качеств и навыков реализации гражданской позиции;

– на заключительном этапе (пятый курс) у курсантов сформирована активная гражданская позиция, стремление к активному применению знаний, умений и навыков в повседневной жизнедеятельности, формированию гражданско-ориентированной жизненной стратегии.

Для изучения данной динамики мы провели диагностику сформированности когнитивного, эмоционального, ценностно-смыслового и деятельностного компонентов гражданской зрелости курсантов Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. Выборку исследования составили курсанты второго и четвертого курсов в количестве 82 человек. В качестве средств диагностики были использованы: тест «Кто я?»; тест двадцати высказываний (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т. В. Румянцевой), методика «Типы этнической зрелости» (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова), методика М. Рокича «Ценностные ориентации», тест Н. Е. Щурковой «Размышляем о жизненном опыте». Значимость различий между группами второго и четвёртого курсов проверялась с помощью непараметрического критерия Манна-Уитни для несвязных выборок.

Полученные результаты показали, что подавляющее большинство курсантов (82%) осознают свою принадлежность к конкретной стране, что является непосредственной характеристикой сформированности когнитивного компонента гражданской зрелости. При этом данный компонент не имел значимых различий в выборках курсантов второго и четвертого курсов. Эмоциональный компонент гражданской зрелости у данной выборки испытуемых также сформирован на достаточно высоком уровне, при этом здесь

была выявлена статистически значимая динамика ( $U= 686$ ,  $p\leq 0,05$ ): 71% курсантов четвертого курса определенно и адекватно относятся к собственной и чужой этнической зрелости, то есть принимают себя как часть конкретного народа, государства и города, при этом проявляют толерантное отношение к другим народностям; в выборке второго курса такой уровень зрелости продемонстрировали 54% испытуемых.

Формирование ценностно-смыслового компонента гражданской зрелости курсантов можно назвать лишь частично сформированным, что в целом свидетельствует о кризисе системы ценностей в условиях современного цифрового общества: второй курс продемонстрировал сформированность данного компонента в 32% случаев, а четвертый курс в 45% ( $U= 432$ ,  $p\leq 0,05$ ). Результаты диагностики деятельностного компонента показали достаточно активную гражданскую позицию курсантов и сформированность ориентации на «другого человека»: 47% на втором курсе и 64% на четвертом курсе ( $U= 576$ ,  $p\leq 0,05$ ), что свидетельствует о присвоении ими таких ценностей как: социальная солидарность, гражданственность и человечество. Также это говорит о нравственности испытуемых, что является одним из требований к военному офицеру.

Реализация принципа коллаборативности в гражданском образовании и воспитании курсантов заключается в том, что в воспитательном процессе необходимо координированное участие всех субъектов образовательного процесса. Отсутствие воспитательной деятельности на одном из уровней может негативно сказаться на общем состоянии гражданского образования и воспитания будущих офицеров. Профессорско-преподавательский состав, курсовые офицеры, командиры подразделений, библиотекари, психолог – все сотрудники военного вуза должны постоянно и целенаправленно интересоваться тем, какие книги читают и какие фильмы смотрят курсанты. В

курсах социально-гуманитарных дисциплин следует постоянно усиливать патриотическую направленность.

### Библиографический список

1. Болотина Т. В. О состоянии гражданского образования в России Москва : Инфра-М, 2004. 160 с.
2. Бугайчук Т. В., Тарханова И. Ю. Роль образования в формировании гражданина // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. – С. 235–238.
3. Мартыненко А. Н., Еськова Н. А. Роль гражданского образования в развитии гражданского общества // Гражданское общество, власть и бизнес: роль высшей школы в диалоге взаимодействия. Сборник материалов XIX международной научно-практической конференции. Москва : Изд-во РГСУ, 2019. С. 55– 59.
4. Молодежь России: феноменология гражданственности : коллективная монография / Т. В. Бугайчук, А. В. Давыдов, Т. Г. Доссэ [и др.] ; Министерство образования и науки РФ, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. Ярославль : Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2014. 162 с.
5. Правоприменительная практика в области гражданского образования и просвещения в области прав человека : доклад / под ред. А. Ю. Сунгурова. Санкт-Петербург : Норма, 2018. 248 с.
6. Соколова А. А., Соколова С. Н. Аксиологические основы гражданского образования в современном обществе // Збірник наукових прац Академії післядипломної адукації. 2019. Т. 1. № 17. С. 308– 315.
7. Rietbergen-McCracken J. Civil education // 2012. Vol. 8. no. 30. p. 2012.

*Ю. Н. Сленко*

## **РАЗВИТИЕ САМООЦЕНКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 18-18-00157,  
<https://rscf.ru/project/18-18-00157/>

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования психологических особенностей развития представлений будущих педагогов об уровне и содержании своих педагогических способностей. Анализируются самооценочные представления молодых людей, обучающихся в педагогическом классе, студентов педагогического колледжа и педагогического университета. Показаны различия в уровне самооценки педагогических способностей, изменение вариативности представлений о себе, динамика изменения самооценки. Утверждается, что самооценка педагогических способностей является ведущим фактором развития способностей личности субъекта педагогического труда и механизмом запуска развития педагогической одаренности.

**Ключевые слова:** педагогические способности, способности личности, самооценка, педагог, вариативность представлений, педагогическое образование, педагогические способности, педагогическая одаренность.

Проблема развития и формирования педагогических способностей определяется тем, что они наиболее тесным образом связаны с общим развитием личности как до профессионального педагогического образования, так и после него. Речь идет о том, что основы отношения педагога к профессии,

к себе в ней, к другим закладываются на ранних этапах развития человека, приобретают профессионально ориентированный вид в условиях профессионального обучения, развиваются и после его окончания в условиях самостоятельной педагогической деятельности. В этом проявляется непрерывность профессионального развития педагога и его профессиональной карьеры [Поваренков, 2020; Толочек, 2017].

Психологические механизмы и закономерности развития и формирования педагогических способностей как способностей субъекта деятельности должны описываться с позиции общей теории способностей [Шадриков, 2019а, 2019б], согласно которой они развиваются на основе способностей индивида как свойств функциональных физиологических систем. При этом конкретное направление развития способностей субъекта педагогической деятельности определяется характером развития способностей личности [Шадриков, 2020], к которым относятся мотивация деятельности, духовные состояния, характеристики личности и прочее. В исследованиях, посвященных проблеме формирования педагогических способностей и педагогической одаренности [Мазилов, 2020] показано, что отношение педагога к себе, уверенность в своих возможностях, способностях является одним из ведущих факторов развития способностей и одаренности педагога.

Необходимо отметить, что уверенность в себе, в своих способностях не является фактором, исключительно важным только в профессиональном развитии педагога. Самооценка способностей определяет успешное развитие человека в условиях школьного обучения [Jindal-Snape, 2008]; позитивно влияет на развитие одаренных учащихся [Grugan, 2021]; является психологической основой формирования адекватных представлений детей о своих достижениях и успехе в будущем [Gill, 2021]. Не менее важным фактором личностного и профессионального развития являются представления окружающих (родителей, учащихся) о способностях человека [Vasquez, 2016;

Слепко, 2016]. В целом необходимо акцентировать внимание на том, что способности личности, к которым относится и самооценка способностей, играют важнейшую роль в формировании способностей субъекта деятельности, то есть являются значимым фактором успешного профессионального развития человека.

Целью нашего исследования было изучение психологических особенностей развития представлений будущих педагогов о своих педагогических способностях. Учитывая длительный, непрерывный характер профессионального развития педагога, объектом исследования выступили учащиеся общеобразовательной организации, получающие дополнительное образование в условиях педагогического класса (n=15), студенты педагогического колледжа (n=82), студенты педагогического университета (n=104). В качестве метода исследования была использована «Шкала самооценки педагогической одаренности и способностей», включающая восемь вопросов, в содержании которых отражены способности, характеризующие деятельность педагога: «какой уровень развития Ваших познавательных способностей», «какой уровень развития Вашего интеллекта», «насколько соответствует выбранной профессии уровень развития Ваших личностных черт», «насколько хорошо Вы умеете понимать других, понимать происходящие события вокруг», «уровень Вашей мотивации соответствует выбранной вами профессии», «насколько хорошо Вы умеете анализировать себя и поведение других», «насколько успешна Ваша деятельность», «как окружающие оценивают уровень Вашего профессионализма». Перейдем к описанию результатов проведенного исследования.

В первую очередь обратимся к данным, характеризующим общий уровень изменения самооценки педагогических способностей и одаренности на разных этапах педагогического образования. На рисунке 1 мы видим, что динамика самооценки носит неравномерный и соответствующий этапу педагогического

образования характер. Наиболее высокой является самооценка педагогических способностей студентов первого курса педагогического вуза. Однако после первого курса она начинает постепенно снижаться. Иная ситуация характерна для студентов педагогического колледжа: рост самооценки с первого по второй курс, снижение на третьем курсе. Самооценка способностей в педагогическом классе приблизительно равна уровню педагогического колледжа.

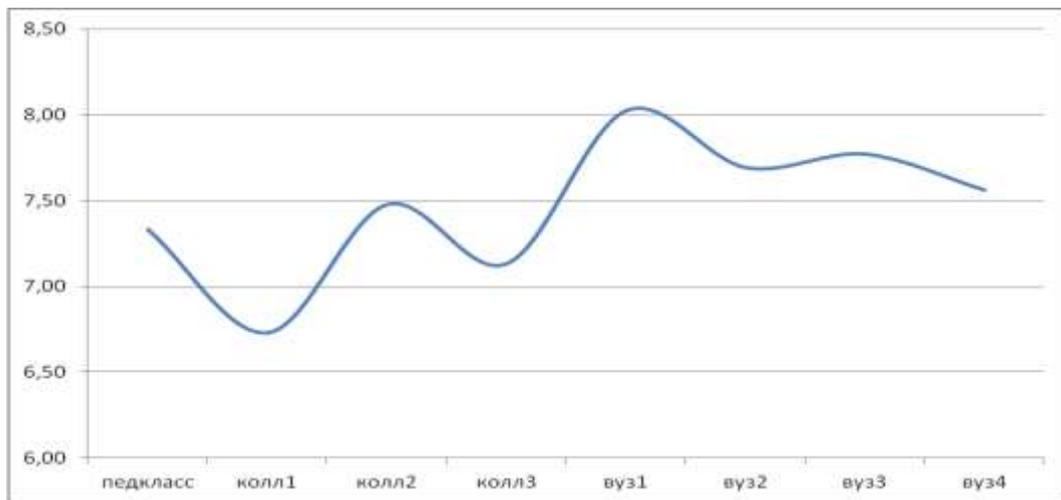


Рисунок 1. Развитие самооценки педагогических способностей

**Примечание.** педкласс — учащиеся педагогического класса; колл1 — студенты первого курса педагогического колледжа, колл2 — студенты второго курса педагогического колледжа, колл3 — студенты третьего курса педагогического колледжа; вуз1 — студенты первого курса педагогического вуза, вуз2 — студенты второго курса педагогического вуза, вуз3 — студенты третьего курса педагогического вуза, вуз4 — студенты четвёртого курса педагогического вуза.

Представленные данные позволяют говорить о специфическом влиянии условий учебно-профессионального обучения на изменение самооценки будущих педагогов. Характер данного влияния, по всей видимости, определяется возрастными особенностями профессионального самоопределения обучающихся разных уровней образования.

Педагогическое образование студентов колледжа (юношеский возраст) является психологическим средством профессионального самоопределения, то есть оно позволяет опробовать свои представления о будущей профессии в

условиях нормативного педагогического образования. При этом рост самооценки способностей связан с тем, что до полноценного выбора будущей профессии остается возможность изменить свой выбор.

Обратная ситуация характерна для студентов педагогического вуза, находящихся на этапе окончания юношеского возраста и начала ранней взрослости. Начиная профессиональное образование с высокой уверенности в своих педагогических способностях, далее студенты соотносят сделанный выбор с необходимостью его перевода в состояние реальной педагогической деятельности. Знакомство с теорией и практикой высшего педагогического образования, с реальной педагогической деятельностью на практике приводит к формированию представления о неготовности к ней. Ввиду этого и происходит постепенное снижение самооценки педагогических способностей. Хотя, конечно, уровень самооценки остается в пределах выше среднего, что также позволяет говорить о приобретении самооценкой адекватных характеристик.

Интерес также вызывает анализ вариативности (коэффициент вариации —  $C_v$ ) представлений об уровне развития отдельных педагогических способностей ( $C_v = 0—10$  баллов — низкий уровень;  $C_v = 11—25$  — средний;  $C_v = \geq 26$  — высокий). Вариативность — это показатель дифференцированности представлений о своих способностях, то есть адекватность представлений о сильных и слабых сторонах. Динамика вариативности в целом схожа с динамикой общего уровня самооценки педагогических способностей, однако лежащее за этим значение иное. В целом вариативность самооценочных представлений всех трех групп испытуемых находится на среднем уровне: в педагогическом классе  $C_v = 20$  баллов, в педагогическом колледже  $C_v = 20$  (среднее  $C_v$  на трех курсах), в педагогическом вузе  $C_v = 24$  (среднее  $C_v$  на четырех курсах). Здесь мы видим несколько более дифференцированное представление о своих сильных и слабых сторонах среди студентов педагогического вуза.

Последнее определяется тем, что на первом курсе образовательной организации высшего образования наблюдается максимальная вариативность самооценки педагогических способностей ( $C_v = 34,5$ ). Большинство первокурсников уверены в своих способностях к самоанализу и анализу поведения других людей (вопрос шкалы «Насколько хорошо Вы умеете анализировать себя и поведение других?»), а также высоко оценивают успешность своей деятельности (вопрос шкалы «Насколько успешна Ваша деятельность?»). По данным показателям наблюдается наименьшая вариативность самооценочных представлений и наиболее высокая самооценка. По всей видимости, данный результат отражает уверенность студентов первого курса в своем профессиональном выборе.

С другой стороны, выделяется группа самооценочных представлений, характеризующаяся наиболее высокой вариативностью значений среди первокурсников. К ним относится уверенность в адекватном уровне развития интеллектуальных способностей (вопрос шкалы «Какой уровень развития Вашего интеллекта?»), в развитии способностей к пониманию других (вопрос шкалы «Насколько хорошо Вы умеете понимать других, понимать происходящие события вокруг?»), уверенность в положительной оценке окружающими своих педагогических способностей (вопрос шкалы «Как окружающие оценивают уровень Вашего профессионализма?»). При этом, чем более дифференцированной является самооценка, тем более низкими значениями характеризуются данные самооценочные представления.

Полученный результат позволяет говорить о том, что студенты первого курса наименее всего уверены в соответствии уровня своих интеллектуальных способностей требованиям будущей педагогической профессии, что вполне естественно, так как они еще не приступали к решению профессиональных задач на педагогической практике. Также студенты первого курса наименее всего уверены в своих способностях по оценке поведения других людей, оценке

событий и ситуаций. Заметим, что при низкой уверенности в способности понимать других студенты первого курса уверены в своих способностях анализировать поведение других людей. То есть, они не уверены в том, что смогут установить смысл, значение, суть поведения других людей и тех или иных событий.

Также необходимо обратить внимание на высокую вариативность и низкий уровень уверенности в том, что окружающие положительно оценивают их профессиональные способности. С одной стороны, это может быть следствием знакомства первокурсников с новой системой оценки их учебной деятельности вузовскими преподавателями, с другой, следствием отсутствия положительных социальных оценок выбора педагогической профессии.

Переходя от частных результатов анализа вариативности к более общим характеристикам, отметим следующее. В процесс педагогического образования и в колледже, и в образовательной организации высшего образования наблюдается постепенное снижение вариативности самооценочных представлений студентов о своих педагогических способностях. Это хорошо отражает влияние условий профессионального обучения на формирование соответствующего профессионального самосознания студентов — будущих педагогов.

Конечно, полученные данные требуют более детального их анализа, а также соотнесения с другими психологическими характеристиками, отражающими личностное и профессиональное развитие студентов — будущих педагогов. Между тем, обобщая данное выше описание, обратим внимание на ряд важных моментов.

Во-первых, учитывая значимость позитивных представлений о своих способностях в формировании способностей субъекта деятельности, в профессиональном развитии педагога, необходимо обратить особое внимание на установленную отрицательную динамику изменения показателя самооценки

педагогических способностей студентов педагогического вуза. Снижение уверенности в себе в процессе профессионального обучения может, с одной стороны, отражать приобретение самооценкой адекватного характера, с другой, может вести к снижению уверенности в правильности осуществленного профессионального выбора и смене выбранной профессиональной карьеры.

Во-вторых, анализ дифференцированности представлений об отдельных педагогических способностях показал, что в начале профессионального педагогического образования у студентов образовательной организации высшего образования закладываются негативные тенденции, связанные с неуверенностью в своих интеллектуальных и социальных способностях, неуверенностью в поддержке окружающими осуществленного профессионального выбора. Это и может быть одной из важнейших причин не только постепенного снижения общей профессиональной самооценки, но и, как следствие, снижения мотивации педагогической деятельности и смены пути карьерного развития.

### **Библиографический список**

1. Мазилев В. А. Исследование педагогических способностей и стратегии формирования педагогической одаренности // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 4 (115). С. 96–106.
2. Поваренков Ю. П. Психологическая периодизация профессионального и карьерного развития личности. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. 179 с.
3. Слепко Ю. Н., Калинина М. Н. Авторский опросник диагностики личности и деятельности учителя начальной школы // Ярославский педагогический вестник, 2016. № 5. С. 235–240.

4. Толочек В. А. Профессиональная карьера как социально-психологический феномен. Москва : Издательство «Институт психологии РАН», 2017. 262 с.
5. Шадриков В. Д. Духовные способности. Москва : Издательство «Институт психологии РАН», 2020. 182 с.
6. Шадриков В. Д. К новой психологической теории способностей и одаренности // Психологический журнал. 2019а. Том 40. № 2. С. 15–26.
7. Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека. Москва : Издательство «Институт психологии РАН», 2019б. 274 с.
8. Gill A., Trask-Kerr K., Vella-Brodrick D. Systematic Review of Adolescent Conceptions of Success: Implications for Wellbeing and Positive Education // Educational Psychology Review. 2021. URL: <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09605-w> (дата обращения: 17.04.2021)
9. Grugan M. C., Hill A. P., Madigan D. J., Donachie T. C., Olsson L. F., Etherson M. E. Perfectionism in Academically Gifted Students: A Systematic Review // Educational Psychology Review. 2021. URL: <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09597-7> (дата обращения: 17.04.2021)
10. Jindal-Snape, D., Miller D. J. A Challenge of Living? Understanding the Psycho-social Processes of the Child During Primary-secondary Transition Through Resilience and Self-esteem Theories // Educational Psychology Review. 2008. Vol. 20. P. 217–236.
11. Vasquez A. C., Patall E. A., Fong C. J., Corrigan A. S., Pine L. Parent Autonomy Support, Academic Achievement, and Psychosocial Functioning: a Meta-analysis of Research // Educational Psychology Review. 2016. Vol. 28. P. 605–644.

*М. В. Соколова*

## **ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК КАТЕГОРИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** Целью данной статьи является попытка проанализировать современное образование как полиэтничное и поликультурное. Автор статьи отвечает на вопрос о том, как поликультурная образовательная среда влияет на обучающихся. Представленные социологические концепции задают важный вектор в изучении образовательной среды, ибо позволяют рассматривать само образование не как изолированный социальный институт, а в качестве элемента общественных отношений, обладающего своей спецификой, собственным механизмом воспроизводства и функционирования, присущими только ему противоречиями и проблемами.

**Ключевые слова:** поликультурная образовательная среда, полиэтничное общество, социальное развитие, обучающиеся, профессиональные компетенции, образовательные профессиональные компетенции, этнокультурная компетентность, национальная идентичность .

Современные условия российского общества, которое характеризуется свободным общением людей из разных социокультурных слоев и разных стран, определяют его статус как полиэтничский и поликультурный. Исходя из сложившихся обстоятельств, современное российское образование, как высшее профессиональное, так и общее, стоит перед необходимостью вызова стать многокультурным, активно влияющим на успешную интеграцию обучающегося в современную поликультурную среду единого культурного и образовательно-

ного пространства страны.

Всероссийская перепись населения 2010 года показала, что на территории нашей страны проживают более ста сорока двух миллионов человек и более 194-х национальностей, которые являются носителями ста семидесяти четырёх языков. Самые крупные этносы – русские (77,71 %), татары (3,72 %), украинцы (1,35 %), башкиры (1,11 %), чувашаи (1,01 %), чеченцы (1,00 %). На остальные 14% населения приходится более 188 национальностей. На территории России много исторически сложившихся территорий, которые живут достаточно традиционно, но есть и такие, где веками жили представители разных этнических и культурных групп. После распада СССР прошло уже почти тридцать лет, однако в сходстве исторических судеб, образа жизни, менталитета народов поликультурного региона заложены мощные основы для мирного, межэтнического сосуществования. Не случайно, система образования как в школе, так и в высшей школе содержит профессиональные компетенции и образовательные профессиональные компетенции, что является базовой основой формирования поликультурной образовательной среды.

Обратимся к теоретико-методологическим подходам к понятиям «поликультурная образовательная среда» и «образовательная среда». В традиционном и в самом общем смысле «среда» понимается как окружение. Как отмечал Л. С. Выготский, «среда выступает в смысле развития личности и её специфически человеческих свойств в роли источника развития» [Выготский, 1991, с. 76].

С точки зрения социологии, возможно сделать акцент на особенности пространственного представления среды, которая раскрывается введением категории социальное пространство в интегральной социологической теории П. А. Сорокина. «Социальное пространство – пространство отношений индивидов, определенным образом иерархизированных, где есть возможность социального

перемещения индивидов как в горизонтальном, так и в вертикальном направлениях» [Сорокин, 2005, с. 43]. Социолог Ж. Д. Маркович считает, что ряд индивидов оказывается способным группироваться в многочисленные и самые разнородные системы взаимодействия, группы. Особенностью отношений, которые связывают членов групп с социологической точки зрения, является то, что это отношения ценностно-ориентированные, идеологические, имеющие определенное социокультурное содержание. «Характеризуя более узкую степень идеологических отношений, можно сказать, что это отношения духовные (один из видов), проходящие в процессе формирования через сознание людей» [Маркович, 1998 с.26]. М. Я. Басов [Басов, 2007 с. 60-61], рассматривая «развитие человека как активного деятеля в окружающей среде», определил среду как целостную систему воздействий на человека.

С точки зрения психологии, необходимо опираться на персонификацию среды, раскрываемую через рассмотрение особенностей взаимоотношений по схемам: «субъект — объект», «субъект — субъект» и «отношение субъекта к самому себе». Г. М. Андреева опирается на персонификацию среды. Характеризуя процессы взаимоотношения человека и среды вводит понятие «персонализация среды» [Андреева, 2000, с. 88—89]. Данный термин в педагогической практике стал подчеркивать не только факт множественности воздействий на человека в процессе обучения, но и охватывать широкий спектр факторов, определяющих воспитание, обучение и развитие личности.

Образовательная среда появляется тогда, когда между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными практиками выстраиваются отношения и связи, решаются образовательные задачи.

Исходя из практики работы в системе образования, постараемся выделить некоторые особенности поликультурного образования:

– отражение в учебном материале гуманистических идей содействует

усилению чувства солидарности и равенства между людьми, взаимопониманию, диалогу между представителями различных этнических культур;

– использование языка науки, культуры и искусства является средством формирования этнокультурной компетентности обучающихся, расширяет их кругозор;

– сочетание основ национальной, русской и мировых культур в содержании образования;

– воспитание восприимчивости личности к этнокультурному разнообразию;

– разрешение конфликтных ситуаций конструктивными способами: учет потребностей других людей, этнокультурно отличных.

– формирование гражданина, заботящегося о сохранении целостности российского государства, гражданина мира, стремящегося к диалогу и солидарности со всем человечеством;

– превращение образовательной организации в открытую социально-педагогическую систему, способствующую интеграции обучающихся в поликультурную среду.

Образовательная среда появляется тогда, когда между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными практиками выстраиваются отношения и связи, решаются образовательные задачи. На наш взгляд, понятие «образовательная среда» включает не только образовательное пространство как одну из своих характеристик, но и личностно ориентированный образовательный процесс.

Любая образовательная среда определяется совокупностью локальных сред, в которых функционирует обучающийся: среда – ситуация; семья; группа; организация образования и др. Исследуя влияние образовательной среды,

нельзя не заметить также и её вариативность, когда между образовательными институтами и образовательными программами существует возможность реализовывать различные варианты развития человека [Ясвин, 2001] . Вместе с тем, по социальному влиянию на личность образовательная среда может как содействовать, так и препятствовать процессу становления личности. В рамках реализации концепции устойчивого развития возникает необходимость создания поликультурной образовательной среды как устойчивой основы для взаимодействия личности с элементами других культур.

Обобщая сказанное, можно сделать вывод о том, что с учетом сущности процесса поликультурного образования целесообразно использовать понятие «поликультурная образовательная среда» как позволяющее раскрыть более полно и всеобъемлюще соответствующий процесс. В этой связи закономерно возникает вопрос об организации поликультурной образовательной среды: должна ли она быть организована, или она обладает внутренними механизмами самоорганизации?

Выделим основные функции поликультурной образовательной среды. На наш взгляд, ими являются:

- процесс развития, который способствует профессионально-личностному развитию; помогает обучающимся быть субъектом собственного развития в многокультурном мире;
- формирование ценностных установок, так как поликультурная образовательная среда дает возможность выработки общего ценностно-смыслового контекста восприятия действительности;
- готовность к саморегуляции, так как поликультурная образовательная среда позволяет регулировать деятельность субъектов на основе выработанных общих норм и правил организации жизнедеятельности;
- формирование чувства защищенности, поскольку образовательная среда способствует благоприятному существованию для обучающегося;

– умение взаимодействовать, так как понимание ценностей интересов её субъектов облегчает процесс взаимодействия.

Таким образом, поликультурная образовательная среда, с одной стороны, способствует формированию национальной идентичности личности, а с другой – обеспечивает подготовку обучающихся к пониманию других культур, признанию и принятию культурного разнообразия. Поликультурная образовательная среда, представленная как система отношений субъектов образовательной организации, может создавать условия для развития личностных качеств обучающихся в совокупности с осознанием ими этнической принадлежности, способствует диалогу между этническими общностями и стремлению к эффективному межнациональному взаимодействию, общению и диалогу.

### **Библиографический список**

1. Андреева Г. М. Психология социального познания. Москва, 2000. 288с.
2. Басов М. Я Воля как предмет функциональной психологии. Москва : Алетейя, 2007. 544 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва: Педагогика, 1991. 348 с.
4. Маркович Д. Ж.. Социальная экология: Учебное пособие / В. Р. Бганба-Церера, В. И. Жуков, Д. Ж. Маркович. Москва : Союз, 1998. 339 с.
5. Питирим Сорокин. Социальная мобильность. Москва : Академия, 2005. 588 с.
6. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 354 с.

*И. Ю. Тарханова, А. В. Теплов*

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЕКТА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И НЕПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ**

**Аннотация.** Актуальность проблемы исследования эмоционального интеллекта студентов определяется современными требованиями к подготовке высококлассного специалиста, необходимостью овладения широким арсеналом профессиональных компетенций, среди которых имеются и так называемые «мягкие» навыки (soft skills). На успешность их приобретения и дальнейшую эффективность использования в профессиональной деятельности напрямую влияет эмоциональный интеллект. Данное исследование позволяет расширить имеющиеся данные о роли эмоционального интеллекта в профессиональном становлении студентов, выявить типичные дефициты эмоционального интеллекта будущих специалистов и способы их преодоления.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, эмоциональная саморегуляция, когнитивно-аффективная сфера, профессионально-педагогическая деятельность, высшее педагогическое образование.

О связи интеллекта и аффективной сферы говорили ещё столпы советской психологии. Так, например, Л. С. Выготский отрыв интеллектуальной стороны сознания от эмоциональной называл одним из «основных и коренных пороков всей традиционной психологии» [Выготский, с. 14]. А С. Л. Рубинштейн высказал следующую мысль: «... эмоции человека

представляют единство эмоционального и интеллектуального, так же как и познавательные процессы обычно образуют единство интеллектуального и познавательного» [Рубинштейн, с. 591].

Взаимосвязь интеллекта и аффектов была отражена и многими другими отечественными психологами: А. Н. Леонтьевым, О. К. Тихомировым, Б. В. Зейгарник, А. Р. Лурия. Но как об отдельном виде интеллекта, об эмоциональном интеллекте было заявлено относительно недавно, в 1990 году П. Сэловеем и Д. Мэйером, которые ввели сам термин «эмоциональный интеллект», и разработали первую его модель [Mayer, Salovey, Caruso, 2004, с. 197—215].

В настоящее время российские учёные существенно модернизируют имеющиеся модели эмоционального интеллекта [Андреева, 2019, с. 152—133], применяют теоретические данные в педагогической практике [Белов, Щиглинская, 2019, с. 38—53], а также проводят многочисленные исследования, носящие прикладной характер [Валиуллина, 2021, с. 78—82; Ларионова, Азарова, 2021, с. 58—62].

Существенные различия в определениях эмоционального интеллекта отечественных и зарубежных учёных отсутствуют (временно опустим разницу в подходах), и большинство из представленных определений содержат типичные структурные составляющие:

1. Эмоциональный интеллект — это способность (совокупность способностей);
2. Данная способность включает в себя когнитивный компонент, подразумевающий:
  - а) понимание собственных эмоций,
  - б) понимание эмоций других людей;
3. Способность включает также регулятивно-волевой компонент, позволяющий управлять своими эмоциональными состояниями;

4. Способность предполагает умение взаимодействовать с социумом, что выражается в управлении эмоциональными состояниями других людей.

Таким образом, большинство существующих определений релевантно содержанию понятия, а некоторая доля противоречивости объясняется «молодостью» проблематики: недостаточной теоретической и практической разработанностью. В настоящей работе мы будем апеллировать к модели эмоционального интеллекта Дж. Мейера, П. Сэловея и Д. Карузо [Mayer, Salovey, Caruso, 2004, с. 197—215].

Как показывают проведенные ранее исследования, образовательная среда образовательной организации высшего образования оказывает значительное влияние на развитие эмоционального интеллекта студентов, тем самым подготавливая их к предстоящей трудовой, и другим видам социальной деятельности [Педагогика и психология ..., 2020, с. 152]. При этом связь эмоционального интеллекта и успешности обучения студента мало изучена, а имеющиеся исследования противоречивы. На основании анализа научной литературы мы предположили, что хорошо развитый внутриличностный эмоциональный интеллект способствует высоким академическим результатам, а развитый межличностный эмоциональный интеллект, хоть и ведёт к их снижению, но это компенсируется активной общественной деятельностью, часто связанной с получаемой профессией.

Исследование было проведено на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», в период с ноября по декабрь 2020 года. Для повышения точности (чистоты) эксперимента мы выбрали студентов второго и третьего курсов обучения — первокурсники еще не вполне прошли адаптацию к образовательному процессу и их профессиональная социализация только началась, а на показатели студентов

четвёртого курса может повлиять нервозность, связанная с предстоящей сдачей государственных экзаменов и защитой выпускных квалификационных работ.

При проведении исследования были применены:

1. Анкеты для студентов педагогических и непедagogических направлений подготовки, позволяющие определить степень удовлетворённости студента выбором образовательной организации высшего образования, направления подготовки, профиля обучения; определить наличие готовности (отсутствие готовности) к профессиональной деятельности по получаемому образованию; узнать степень академической успешности и соотнести полученные данные с уровнем развития различных компонентов эмоционального интеллекта студента;

2. Психодиагностический опросник Н. Холла «Эмоциональный интеллект». Методика предназначена для выявления способности понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений.

Большая часть респондентов имеет низкий уровень эмоционального интеллекта: студенты педагогических направлений подготовки 57,5% от общего числа, а непедagogических — 72,5%. Обе выборки хоть и имеют определённые различия в каждом из компонентов эмоционального интеллекта, разброс по уровням в каждом из компонентов отсутствует. Например, у обеих выборок по компоненту «самотивация» низкие показатели эмоционального интеллекта, а по показателю «эмпатия» — средние. Высокие показатели по компонентам эмоционального интеллекта отсутствуют, интегративный уровень эмоционального интеллекта у обеих выборок низкий (средний уровень от 40 баллов). Наиболее высокие баллы обе выборки продемонстрировали по таким компонентам, как «эмоциональная осведомлённость» (осознание и понимание своих эмоций) и «эмпатия» (умение сопереживать и готовность оказать

поддержку другому человеку), а наиболее низкие — по компоненту «управление своими эмоциями» (эмоциональная отходчивость, неригидность).

В целом, представители педагогических направлений подготовки демонстрируют несколько более высокие показатели эмоционального интеллекта, за исключением компонентов «самотивация» и «распознавание эмоций других людей», где их показатели ниже на десятые доли баллов.

При анализе полученных данных были обнаружены различия в уровне интегративного эмоционального интеллекта, в связи с чем формулируем две гипотезы:

$H_0 = \{\text{студенты педагогических направлений не превосходят студентов непедагогических направлений подготовки по уровню интегративного эмоционального интеллекта}\}$  и  $H_1 = \{\text{студенты педагогических направлений превосходят студентов непедагогических направлений подготовки по уровню интегративного эмоционального интеллекта}\}$ . Для проверки статистической гипотезы был применён U-критерий Манна-Уитни. Полученное эмпирическое значение находится в зоне незначимости, таким образом, мы принимаем гипотезу  $H_0$ : студенты педагогических направлений не превосходят студентов непедагогических направлений подготовки по уровню интегративного эмоционального интеллекта.

Опираясь на собранную теоретико-методологическую базу, мы предполагаем, что полученный результат определили два фактора:

1. Одна возрастная категория (юношество) двух выборок. Соответственно, у студентов вне зависимости от направления подготовки один и тот же ведущий вид деятельности, те же психологические новообразования, развитие мышления, аффективно-когнитивной сферы и так далее. Отметим, что преобладающий (низкий) уровень эмоционального интеллекта участников также может быть связан с молодостью респондентов, с их не полностью сформированными эмоционально-регулятивной, эмоционально-мотивационной

сферами, отсюда и столь низкие результаты по компонентам «управление своими эмоциями» и «самотивация»;

2. Единая для всех участников образовательная среда. Обе выборки формировались на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», что подразумевает достаточно однородные условия становления будущих специалистов разных профессиональных направлений: это и большая часть внеучебной образовательной деятельности (совместное прохождение летней практики, участие в различных мероприятиях и так далее), и единые нормы и правила (этика) поведения в образовательной организации, и педагогический состав, и личные контакты студентов.

Но, возможно, имеются значимые различия между выборками в степени сформированности того или иного компонента. Проверка данного предположения произведена методами математической статистики, аналогично процедуре, описанной для интегративного эмоционального интеллекта, и показала следующие результаты: студенты педагогических направлений превосходят студентов непедагогических направлений подготовки по уровню компонентов «эмоциональная осведомлённость» (при  $p \leq 0,05$ ) и «управление своими эмоциями» (при  $p \leq 0,05$ ). Компоненты «самотивация», «эмпатия», «распознавание эмоций других людей» значимых различий не имеют.

При интерпретации различий мы исходим из допущения того, что большинство респондентов педагогических направлений, пусть и с различной степенью осознанности, но тем не менее реально оценивали свои ресурсы (интересы, склонности, физические и психологические возможности) при поступлении на педагогическое направление подготовки. Во всяком случае, 92,5 % опрошенных студентов данных направлений (согласно анкетным данным), самостоятельно выбрали профиль обучения.

Мы считаем, что существующие различия в компонентах эмоционального интеллекта объясняются общей направленностью личности, желанием развиваться в определённой профессиональной сфере и пониманием, какими профессиональными качествами должен обладать педагог. Большинство соответствующих качеств определяются универсальными компетенциями, которые неразрывно связаны с эмоциональным интеллектом. Данная версия подкреплена и нашим анкетным опросом: 80% студентов второго — третьего курсов педагогических направлений подготовки удовлетворены выбранным профилем обучения, и 70% планируют заниматься профессиональной деятельностью, связанной с получаемым образованием. Но данные различия между выборками минимальны, так как в педагогическом университете большинство непедagogических направлений подразумевают ведение дальнейшей профессиональной деятельности по типу «человек — человек».

Интересно сопоставить полученные результаты студентов с результатами педагогов общеобразовательных организаций, полученные с применением той же методики Н. Холла. Сравнив полученные результаты студентов педагогических направлений подготовки и действующих педагогов, мы обнаружили сходства показателей (таблица 1).

Таблица 1

**Сравнение показателей эмоционального интеллекта студентов и действующих педагогов**

<b>Компонент эмоционального интеллекта</b>	<b>Студенты педагогических направлений подготовки (средний балл по выборке)</b>	<b>Педагоги (средний балл по выборке)</b>
Эмоциональная осведомлённость	11,6	10,1
Управление своими эмоциями	1,3	0,8
Самомотивация	6,3	7,6

Эмпатия	9,9	10,3
Распознавание эмоций других людей	8,5	8,2
<i>Интегративный уровень ЭИ</i>	37,6	37,0

Как видно из таблицы 1, наиболее низкие результаты у обеих выборок выявлены по компонентам «управление своими эмоциями» и «самотивация», то есть компонентами, связанными с произвольной регуляцией эмоций. Интерпретировать полученные результаты в данной статье мы не будем, но заметим, что эмоциональное выгорание педагогов происходит именно по причине неумения справляться со своими эмоциональными состояниями. Поэтому включение развития данных компонентов в процесс учебно-профессиональной деятельности студентов педагогических направлений подготовки мы считаем целесообразным и необходимым.

### **Библиографический список**

1. Андреева И. Н. Интегративная модель эмоционального интеллекта // Журнал белорусского государственного университета. Философия. Психология. 2019. № 1. С. 125—133.
2. Белов В. В. Профессионально важные качества представителей социномических профессий: психологов и педагогов начального образования / В. В. Белов, А. В. Щиглинская // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2019. № 4. С. 38—53.
3. Валиуллина Е. В. Эмоциональный интеллект и потребности в саморазвитии в возрасте юности // Научное обозрение. Педагогические науки. 2021. № 1. С. 78—82.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. Москва : Лабиринт, 1999. 352 с.
5. Ларионова Л. И. Эмоциональный интеллект как ресурс благополучия студентов в условиях пандемии / Л. И. Ларионова, Л. Н. Азарова //

- Шамовские педагогические чтения научной школы управления образовательными системами. Сборник статей XIII Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. 2021. С. 58—62.
6. Педагогика и психология: новые векторы конвергенции знания : коллективная монография / под науч. ред. И. Ю. Тархановой. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. 303 с.
  7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Издательство «Питер», 2000. 712 с.
  8. Mayer J. D., Salovey P, Caruso D. R. Emotion intelligence: theory, findings, and implication // Psychol. Inq. 2004. Vol. 15. N 3. P. 197—215.

УДК 37.015.323

*О. С. Щербинина*

## **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ КОЛЛАБОРАТИВНОЙ СРЕДЫ**

*\*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 20-013-00656*

**Аннотация.** Среди категорий детей групп социального риска, требующих специальной работы, особое место занимают одаренные дети. Внимание к ним существенно возросло среди ученых и практиков. Преимущественно работа с ними направлена на развитие способностей, подготовку к участию в конкурсах и олимпиадах, тогда как социальная сфера развития нередко остается без должного внимания. В статье представлены результаты реализации программы сопровождения одаренных подростков «Саморазвитие – путь к успеху» на базе

Многопредметной школы Костромского государственного университета для одаренных обучающихся.

**Ключевые слова:** одаренность, одаренный ребенок, социально-педагогическое сопровождение, коллаборативная среда, социализация, социальное развитие, психолого-педагогическое сопровождение.

Социализация одаренного ребенка отличается от социализации его сверстников, и главная отличительная черта – это то, что особенный ребенок способен на саморазвитие, самосовершенствование, а также обладает способностью к нестандартным решениям проблем в различных жизненных ситуациях [Леутина, 2014]. Во время педагогического взаимодействия упор необходимо делать именно на данные качества и стараться научить одаренного ребенка самоанализу, работать над собой, над своим мышлением и воображением [Petrovici, Masari, 2014; Peyre, Ramus, Melchior, Forhan, Heude, Gauvrit, 2016]. Данный процесс поможет ребенку развить и поддержать креативные качества, такие как творческий подход, изобретательность, оригинальность и так далее.

Повысить эффективность данной работы можно в условиях коллаборативной среды, которую характеризует общение участников друг с другом и осуществление процесса обучения посредством общения. Успешность образовательного процесса заключается в создании атмосферы, позволяющей личности чувствовать себя свободно и безопасно в процессе обучения [Бектасова, 2016, с. 2].

Несомненно, одаренный ребенок получает социальный опыт взаимодействия с окружающим миром, но данный процесс происходит благодаря особым механизмам социализации одаренного обучающегося:

- традиционный – данный механизм воздействует через родных и близких одаренного ребенка (необходимо включить семью и ближайшее

окружение в помощь решения проблем одаренного ребенка, оказать ему поддержку в коммуникации с обществом, создать комфортную обстановку для общения и деятельности);

– институциональный – воздействие при помощи институтов, сообществ (данный механизм направлен на психолого-педагогическое сопровождение в специализированных и адаптированных школах, а также в организациях дополнительного образования);

– межличностный – механизм социализации через общение (необходимо включить одаренного ребенка в постоянное социальное общение с окружающими);

– рефлексивный – данный механизм направлен на социализацию через собственные переживания и осознание (необходимость в поддержке развития таких качеств, как самосознание, самооценка, стремление к самопроектированию и к оценке своих возможностей) [Мудрик, 2000].

Методология нашей деятельности основана на возрастном подходе в социальном воспитании как целенаправленном создании условий для развития человека с учетом и использованием особенностей и возможностей каждой возрастной группы. Возрастной подход позволяет выстроить социально-педагогическую работу в образовательной организации так, чтобы создать условия для эффективного решения одаренным ребенком возрастных задач социализации.

Идеи экзистенциального подхода ориентируют нас в организации работы с одаренными детьми, направленной на поиск ими самих себя, смысла и способа существования в сложном мире, свойств его неповторимой личности. Решение данных задач осуществляется нами через применение в практике работы с одаренными детьми ситуаций социального выбора.

Выявление социально-педагогических условий преодоления трудностей социального развития одаренного ребенка предполагает обращение к

рефлексивно-компенсаторному подходу, когда одаренный ребенок, оценивая себя, выявляет свои проблемы и с помощью педагога выстраивает программу компенсаторной работы, направленной на собственное социальное саморазвитие.

В формировании способностей и личностных особенностей одаренного ребенка особую роль играет влияние таких факторов, как: семейное воспитание; выбранные формы, методы и установки обучения в школьной системе; характер общения со сверстниками. Если происходит несоответствие особенностей одаренного ребенка с тем, что предъявляет ему общество, происходит возникновение трудностей социализации, и у одаренного ребенка появляются высокие нервно-психические напряжения, невротизация, а это несет за собой уже социальную дезадаптацию и агрессивность [Литвак, Бондарчук, 2012].

На основе всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что, взаимодействуя с одаренным ребенком, важно учитывать все личностные особенности и черты, свойственные ему [Психология одаренности и ..., 2017]. Именно личностные качества чаще всего выступают как причина трудностей социального развития. Можно и нужно создавать условия, способствующие самораскрытию и самореализации одаренного ребенка, его успешности в обществе сверстников. Для этого должна осуществляться специально организованная социально-педагогическая работа по предупреждению и преодолению трудностей социального развития одаренных детей.

В связи с этим социально-педагогическая работа по преодолению трудностей социального развития одаренных детей в коллаборативной среде может включать следующие направления:

– создание «поля» самореализации на основе субъектности ребенка в системе социальных отношений; основными характеристиками поля самореализации являются организация совместной деятельности детей и

взрослых, расширение сферы общения, формирование рефлексивной позиции ребенка;

- формирование лидерских качеств с основой на личностную самодостаточность;

- формирование гибкости поведения в решении ситуаций социального выбора;

- формирование адекватной самооценки через развитие способности самооценивания и адекватной оценки внешних событий;

- стимулирование саморазвития через развитие волевых и коммуникативных качеств.

Важной составляющей работы по решению проблем социального развития одаренных детей является работа с коллективом сверстников, которая может быть направлена на развитие толерантности, эмпатии, сплоченности коллектива детей.

Представленные направления работы с одаренными детьми могут быть реализованы в любой образовательной организации в соответствии с индивидуальными проблемами детей и ресурсными возможностями организации [Юркевич, 2018].

Перечисленные направления работы легли в основу разработанной нами программы по преодолению трудностей социального развития одаренных детей «Саморазвитие – путь к успеху» [Щербинина, 2019]. В процессе занятий дети учатся выделять приоритеты при планировании своих жизненных перспектив на основе позитивного самоотношения и самопринятия, осознания себя в социуме.

*Цель программы* – разработка одаренным обучающимся программы интеграции в систему социальных отношений на основе саморазвития.

В процессе занятий дети учатся выделять приоритеты при планировании своих жизненных перспектив на основе позитивного самоотношения и самопринятия, осознания себя в социуме.

Формы и методы работы на занятиях включают практикумы, тренинги, беседы, дискуссии, ролевые и деловые игры, метод анализа практических ситуаций. Преобладающим является использование интерактивных форм, предполагающих активное субъектное участие обучающихся в образовательном процессе.

Занятия проходят в логической последовательности. Постепенное знакомство с основными терминами по данной тематике позволяет плавно перейти к непосредственному изучению (и обучению) конструктивного общения.

Результаты проведения курса носят непосредственный и отсроченный во времени характер.

Непосредственные результаты выражаются в овладении навыками коммуникации и взаимодействия, бесконфликтного общения; в углублении знаний о своих личностных особенностях и возможностях; в развитии навыков самоанализа; в развитии эмпатии.

В связи с тем, что процесс социального развития происходит в течение всей жизни человека, то мы предполагаем, что результаты программы проявят себя в перспективе. Прогностически результатом работы можно считать готовность и психологическую обеспеченность готовности к позитивной жизненной самореализации, успешную социализацию одаренных обучающихся.

Критерии эффективности:

- востребованность курса одаренными детьми,
- высокий уровень мотивации при изучении курса,
- положительные оценки со стороны родителей,

– результаты первичной и вторичной диагностики участников программы.

Реализация программы осуществляется нами в течение четырех лет на базе Многопредметной школы (далее — Школа) Костромского государственного университета для одаренных обучающихся.

Работа в Школе организована с двумя группами: первая группа – учащиеся 8–9 классов; вторая группа – учащиеся 10–11 классов.

В течение всего года обучения после предметного полуторачасового занятия 30–40 минут мы работаем с ребятами по курсу «Коммуникативный практикум», на котором реализуется программа «Саморазвитие – путь к успеху». На данных занятиях мы работаем на саморазвитие одаренных обучающихся через совершенствование их навыков коммуникации, повышение самооценки, веры в собственные силы, создание условий для самоопределения и личностной идентификации.

По результатам опроса обучающиеся отмечают, что психологические занятия «помогают влиться в коллектив», «нравятся игры для группы, в которых ты знакомишься со всеми», «дают новые умения и знания о себе», «убирают стеснение выступать перед публикой», «борются с какими-то личными переживаниями, избавляют от них», «наставляют на будущий путь».

Получаемые результаты диагностики свидетельствуют об эффективности проводимой работы, об эффективности программы «Саморазвитие – путь к успеху» в работе с одаренными подростками и свидетельствуют о необходимости ее дальнейшей реализации.

### **Библиографический список**

1. Бектасова, Г. К. Коллаборативная среда как эффективная форма организации урока в условиях повышения качества образования и

- воспитания // Педагогическое мастерство : материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2016 г.). Москва : Буки-Веди, 2016. С. 3–4. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/191/10615/> (дата обращения: 19.04.2021).
2. Леутина Л. А. Социализация детей в современных педагогических исследованиях // Вопросы образования, 2014. №3. С.152–173.
  3. Литвак Р. А., Бондарчук Т. В. Закономерности социализации одаренных детей в социокультурных условиях // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – № 1(09), 2012. URL: [www.sisp.nkras.ru](http://www.sisp.nkras.ru) (дата обращения: 04.04. 2021).
  4. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов. Москва : Издательский центр «Академия», 2000. 200 с.
  5. Психология одаренности и творчества / под ред. проф. Л. И. Ларионовой, проф. А. И. Савенкова. Москва; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2017. – 288 с.
  6. Щербинина О. С. Преодоление трудностей социального развития одаренных детей: монография. Кострома : Костромской государственной университет, 2019. 179 с.
  7. Юркевич В. С. Интеллектуальная одаренность и социальное развитие: противоречивая связь // Современная зарубежная психология, 2018. Т. 7. № 2. С. 28–38.
  8. Petrovici, C., & Masari, G.-A. (2014) Aligning the Academic Teacher Training Curriculum for Preschool and Primary School Education to the Requirements of the RNCIS. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 14 August, 142. pp. 731 –737.
  9. Peyre, H., Ramus, F., Melchior, M., Forhan, A., Heude, B., & Gauvrit, N. (2016) Emotional, Behavioral and Social Difficulties among High-IQ Children

*Е. Д. Шиндикова*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ**

**Аннотация.** В статье особое внимание уделено литературе, в которой дается характеристика детей с нарушениями речи и описываются особенности речевого и познавательного развития. Данные теоретического анализа подтверждаются результатами проведенного исследования, целью которого было выяснение уровня сформированности познавательного и речевого развития детей с нарушениями речи. Полученные данные могут быть полезны педагогам в дошкольных образовательных организациях.

**Ключевые слова:** дошкольная образовательная организация, психолого-педагогическое сопровождение, социализация, познавательное развитие, нарушение речи, комплексное взаимодействие, развитие.

В настоящее время в системе образования Российской Федерации большое внимание уделяется процессам развития, обучения и социализации детей с нарушениями речи. Эффективность данных процессов во многом зависит от условий, содержания и особенностей организации психолого-

педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с нарушениями речи. В этой связи проблема психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями речи является в последние годы предметом пристального внимания ученых и практических работников системы дошкольного образования.

Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с нарушениями речи – один из наиболее сложных видов комплексной помощи, основы которой разработаны в психолого-педагогических исследованиях ряда авторов [Жукова, 2009; Левина, 1975; Никашина, 1972; Филичева, 1989; Чиркина, 2009; Иневаткина 2018].

Сложность оказания данной помощи связана с тем, что нарушение речи, как бы оно ни было выражено, никогда не существует само по себе, оно носит многосторонний характер. Это подтверждается психолого-педагогическими исследованиями Р. Е. Левиной, С. С. Ляпидевского, С. И. Маевской, С. А. Мироновой, Л. Ф. Спириной, Т. Б. Филичевой, психолингвистическими исследованиями В. К. Воробьевой, В. А. Ковшикова, Р. И. Лалаевой и медико-педагогическими исследованиями Д. Н. Исаева, В. В. Ковалева [Жирнова, 2014].

Анализ работ исследователей (Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой, Г. А. Мишиной, Е. А. Стребелевой, С. Л. Рубинштейна, Ю. А. Разенковой, Т. Б. Филичевой) позволяет утверждать, что у детей дошкольного возраста с нарушениями речи наблюдается не только снижение уровня речевого развития, но и снижение уровня развития познавательной сферы. Так, внимание детей характеризуется неустойчивостью; заметно снижена слуховая память и продуктивность запоминания. Кроме того у детей указанной категории часто обнаруживается недостаточный объем сведений об окружающем, о свойствах и функциях предметов действительности, возникают трудности в установлении

причинно-следственных связей и явлений; отмечается низкий уровень сформированности внимания и мышления [Битянова, 2001; Рогова, 2016].

Указанные данные также подтвердились в рамках констатирующего эксперимента, проведенного на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 88» города Ярославля. В исследовании приняли участие десять воспитанников с нарушениями речи в возрасте 6–7 лет. Диагностический инструментарий был представлен следующими методиками: «Последовательные картинки», «Десять картинок для запоминания», «Найди отличия», «Четвертый лишний».

Методика «Последовательные картинки» проводилась с целью исследования особенностей мыслительной деятельности ребёнка, возможности установления причинно-следственных и пространственно-временных связей, анализа речевого развития ребёнка. Оборудование: набор из шести сюжетных последовательных картинок. Инструкция: «У меня есть картинки. Разложи их по порядку, что было сначала, а что потом». После того, как ребёнок разложит картинки, предлагают составить по ним рассказ.

Целью проведения методики «Десять картинок для запоминания» было определить объём непосредственной образной памяти. Оборудование: набор из десяти картинок с изображением знакомых предметов. Картинки для запоминания: самолёт, солнце, платье, ребёнок, кот, карандаш, морковь, стул, дерево, книга. Инструкция: «Я буду показывать тебе картинки, а ты называй их. Посмотри ещё раз на все картинки и постарайся их запомнить».

С помощью методики «Найди отличия» были изучены устойчивость и концентрация внимания. Оборудование: две односюжетные карточки с изображениями инопланетян, различающимися отдельными деталями (десять отличий), часы с секундной стрелкой. Инструкция: «Посмотри внимательно на эти картинки. Постарайся как можно быстрее назвать, чем они отличаются?»

Использование методики «Четвертый лишний» помогло изучить словесно-логическое мышление детей, определить способности к обобщению, умение дифференцировать существенные и несущественные признаки предметов на невербальном уровне. Оборудование: карты с изображением четырех предметов, один из которых не может быть обобщен с другими по существенному признаку, то есть «лишний». Инструкция: «На этом рисунке изображено четыре предмета. Три из них можно объединить между собой, можно назвать одним словом, а четвертый предмет к ним не подходит. Найди, какой?»

При обработке результатов исследования мы учитывали самостоятельность детей при выполнении задания. Результаты получились следующие: у большинства детей с нарушениями речи низкий уровень сформированности внимания (71,5 %) и памяти (73,6 %). Воспитанники отвлекались при выполнении заданий по методикам, не могли сосредоточиться, задавали вопросы, не относящиеся к заданию.

В группе испытуемых имеются дети со средним уровнем сформированности внимания (29,5 %) и памяти (27,4 %). Дети при выполнении заданий допустили незначительные ошибки, для исправления которых понадобилась направляющая помощь педагога. У большинства испытуемых уровень сформированности мышления средний – 80%, а уровень сформированности познавательного процесса низкий – 10%.

В процессе выполнения испытуемыми заданий мы использовали метод наблюдения, который позволил констатировать, что большая часть ошибок возникла из-за невнимательности и отвлекаемости детей. У большинства испытуемых низкий уровень сформированности связной речи – 50,3 %. Дети с нарушениями речи не смогли разложить картинки в правильной последовательности и составить рассказ. У 50,7 % испытуемых уровень связной

речи на среднем уровне. Дети смогли самостоятельно разложить картинки и составить рассказ с незначительной помощью педагога.

По результатам констатирующего эксперимента был спроектирован формирующий эксперимент, целью которого стала разработка и реализация программы психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями речи в дошкольных образовательных организациях.

В процессе создания программы мы выделили главные направления: работа над повышением уровня сформированности познавательного развития воспитанников, коррекционная работа для развития речи детей. Составленная программа предполагала проведение четырёх фронтальных занятий (грамматика и лексика) и три индивидуальных занятия в неделю.

В рамках работы по данной программе психолого-педагогическое сопровождение рассматривается нами как процесс создания в дошкольных образовательных организациях специальных условий детям с нарушениями речи, что позволяет минимизировать имеющиеся дефициты развития ребенка и способствует его дальнейшему развитию и успешной адаптации в обществе.

Результаты проведённого нами пилотажного исследования показали, что у большинства детей дошкольного возраста низкий уровень сформированности внимания и памяти, связной речи, а также средний уровень сформированности мышления. Указанные результаты позволяют утверждать о необходимости реализации в дошкольной образовательной организации программы психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями речи.

### **Библиографический список**

1. Битянова М. Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей :

учеб. пособие. Москва : Эксмо-пресс, 2001. 576 с.

2. Жирнова О. С. Психолого-педагогическое сопровождение детей с общим недоразвитием речи в ДОУ // Психологические науки: теория и практика: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, март 2014 г.). Москва : Буки-Веди, 2014. 62–64 с.
3. Жукова Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. Москва : Просвещение, 2009. 320 с.
4. Иневаткина С. Е. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями речи / С. Е. Иневаткина, Е. Е. Форкина // Проблемы современного педагогического : сб. науч. тр. Сер.: Педагогика и психология. Ялта : РИО ГПА, 2018. Вып. 59 (1). 259–262 с.
5. Левина Р. Е. Разграничение аномалий речевого развития у детей // Дефектология, 1975. № 2. 12–16 с.
6. Никашина Н. А. Педагогическое изучение детей с задержкой психического развития // Дефектология, 1972. № 5. 7–12 с.
7. Рогова А. А. Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в условиях комбинированного дошкольного образовательного учреждения // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2016. Т. 11. 561–565 с.
8. Рубинштейн С. Л. К вопросу о языке, речи и мышлении // Вопросы языкознания, 1957. № 2. 42–48 с.
9. Стребелева Е. А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей» / Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова; под ред. Е. А. Стребелевой. Москва : Просвещение, 2004. 164 с.
10. Филичева Т. Б. Программа коррекционного обучения и воспитания детей с

общим недоразвитием речи 6-го года жизни / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина.

Москва : АПН РСФСР, 1989.

11. Чиркина Г. В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Москва : Просвещение, 2009.

УДК 37.013.32

*В. А. Ясвин*

## **АКТУАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПАРАДИГМА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА**

**Аннотация.** Показано соответствие характеристик личностного потенциала социальным результатам образования согласно официальным стратегическим документам ЮНЕСКО и личностным образовательным результатам обучающихся, предусмотренным федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования. Проведён анализ терминов, обозначающих образование за пределами системы основного общего образования. Обосновано введение термина «актуальное образование». Представлен парадигмальный характер актуального образования как наиболее адекватного запросам современного общества.

**Ключевые слова:** приоритеты образовательной политики, личностные результаты образования, личностный потенциал, дополнительное образование, актуальное образование, образовательная парадигма, институты актуального образования, задачи актуального образования.

В современном мире образование рассматривается не просто как «подготовка к жизни», а как, собственно, основа жизни – непрерывный процесс саморазвития, самосовершенствования, увлекательного и радостного потребления интеллектуальных ресурсов, предоставляемых Природой и Человечеством. Современное образование должно учить человека мечтать, проектировать, планировать, преобразовывать свою жизнь и окружающую действительность, стремясь во всех своих делах к совершенству и гармонии. Такое образование основывается на свободе мысли и действия, творчестве, партнёрстве, уважении достоинства каждой личности.

Социальная направленность и личностно-развивающая функция образования подчёркиваются в целом ряде основополагающих стратегических документов, а также психологических концепций.

В Докладе международной комиссии ЮНЕСКО по образованию для XXI века в качестве ключевых образовательных результатов рассматриваются личностные качества и ценности, инновационность и креативность, коммуникация и сотрудничество, лидерство и ответственность, а также мотивация к труду [Образование: сокрытое сокровище, 1996].

Согласно требованиям федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, обязательного при реализации основной образовательной программы, личностные результаты образования включают готовность и способность к саморазвитию и личностному самоопределению; систему значимых социальных и межличностных отношений; ценностно-смысловые установки, отражающие личностные и гражданские позиции в деятельности; социальные компетенции [Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, 2010].

Социальная ориентированность содержания личностно-развивающего образования сконцентрирована в понятии soft skills («мягкие компетенции» или

«мягкие навыки»), определяемого как совокупность знаний, умений, навыков и мотивационных характеристик в сфере взаимодействия между людьми, умения убеждать, ведения переговоров, лидерства и эмоционального интеллекта [Чуланова, Иволина, 2017]. Составляющими личностного потенциала являются автономная каузальность, жизнестойкость, атрибутивный оптимизм, самооффективность, контроль за действием, толерантность к неопределенности [Личностный потенциал: структура ..., 2011].

Совершенно очевидно, что существующая система общего образования, ориентированная на достижение предметных образовательных результатов, попросту, не готова к реальному решению личностно-развивающих образовательных задач. Попытки формального внедрения воспитания в общеобразовательную организацию носят косметический характер, поскольку просто добавляют педагогам новые функции, не изменяя существующих целей, смыслов и приоритетов, а также системных характеристик образовательных организаций.

В свою очередь, соответствующими педагогическими ресурсами и многолетним опытом успешного решения подобных образовательных задач обладает система дополнительного образования, ориентированная на свободный выбор дополнительных общеобразовательных программ, развитие мотивации к познанию и творчеству, содействие личностному и профессиональному самоопределению, адаптацию к жизни в обществе, приобщение к здоровому образу жизни и так далее. Новая социально-экономическая ситуация обуславливает необходимость разработки принципиально новых педагогических проектов в сфере образования, интеграции общего и дополнительного образования.

Термин «дополнительное образование детей» вошёл в профессиональный лексикон в 1992 году в связи с принятием Закона Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации». До этого использовался термин

«внешкольная работа», а ещё раньше, до 1917 года, – термин «внешкольное образование».

Характерно, что все эти термины построены на основе оппозиции к «главному» школьному образованию. Термин «дополнительное образование», вольно или невольно, включает значение определённой «несамостоятельности», «второстепенности» по отношению к «общему» образованию, «основному» образованию. Именно такое, своего рода, «пренебрежительное» отношение к системе дополнительного образования сформировалось у учителей, а также в органах управления образованием, что отражается, в частности, на статусе и оплате труда «педагогов-внешкольников». В свою очередь, со стороны последних отмечается некая «обида» на такое отношение и на сам термин «дополнительное образование» (кстати, подвергаемый активной критике со стороны педагогической науки), что нередко обуславливает «протестное» профессиональное мировоззрение, а также особый характер организационной культуры педагогических коллективов организаций дополнительного образования. Таким образом, вместо предполагаемой и педагогически целесообразной интеграции общего и дополнительного образования в реальности между ними часто складываются отношения неравноправия и взаимной недоброжелательной изоляции.

Кроме того возникают определённые терминологические проблемы институционального характера. Целый ряд социокультурных образовательных проектов и программ не может быть отнесён к дополнительному образованию, поскольку выходит за его институциональные рамки. Соответственно, возникает потребность в термине, «охватывающем» все возможные организационные формы педагогической работы с детьми за рамками общего образования, а также отражающем методологическую специфику данной сферы образования детей.

В результате методологического анализа сформировалась совокупность терминов, отражающих, в той или иной степени, специфику педагогической работы с детьми, направленной на выполнение задач за рамками общего образования.

*Неформальное образование* – специально организованная и систематическая образовательная деятельность, институционально осуществляемая вне системы общего и дополнительного образования. Неформальное образование, как правило, носит гибкий, кратковременный и практический характер, высоко индивидуализировано и личностно ориентировано, реализуется на основе самоуправления обучающихся, не предполагает получения официальных документов об образовании. Если формальное образование возникает вследствие стандартизации, то в неформальном образовании стандарты складываются в самом процессе образовательной деятельности. Неформальное образование осуществляется общественными организациями, предприятиями, клубами, волонтерами и так далее.

*Непрерывное образование* – целенаправленное освоение человеком социокультурного опыта с использованием всех возможных образовательных институтов, как общего и профессионального, так и дополнительного образования.

*Свободное образование* предполагает организацию образовательного процесса на основе свободы выбора места, времени, продолжительности, форм, методов, средств обучения [Свободное воспитание, 1995]. Обучающийся должен изначально определиться в выборе программ, которые были бы ему не только интересны, но и полезны в отношении профессиональной ориентации. Свободное образование подразумевает также самоконтроль обучающихся. Это значит, что обучающийся должен быть сознательной, целеустремленной и

ответственной личностью, что в современной реальности встречается достаточно редко.

*Персональное образование* – образование на основе разработки и реализации личных образовательных программ, которые формируются при участии самих обучающихся с привлечением всех доступных образовательных ресурсов [Школа персонального образования, 2003]. Предполагается осознанная целеустремлённость обучающихся в образовательном процессе.

*Социальное образование человека* – образование, направленное на формирование личностных качеств, а также на освоение знаний и умений, необходимых человеку для жизни в обществе.

*Социокультурное образование* – образование на основе организации для ребёнка социально-педагогического развивающего пространства его жизнедеятельности в макро- и микросоциуме, в частности, в рамках возрастных субкультур [Васильева, Павлова, 2008]. Социокультурное образование основано на идее развития ребенка через присвоение общекультурных ценностей, понимание им природы и человека как величайших ценностей, желание жить в гармонии с окружающим миром в соответствии с его законами. Предполагается формирование культуросообразного содержания образования, воссоздание в образовательных структурах культурных образцов и норм жизни. Это означает ориентацию педагогического процесса на общечеловеческие культурные ценности, мировую и национальную духовную культуру.

*Продуктивное образование* — инновационный вид образования конца XX – начала XXI века, где роль педагога сводится к позиции старшего партнера, консультанта и единомышленника [Организация продуктивного образования ..., 2008]. Предполагается сотрудничество детей и взрослых на основе договорных отношений. Сотрудничество педагога и обучающегося подразумевает личную свободу каждого участника учебно-воспитательного процесса и ведет к тому,

что обучение становится мотивированным процессом совместных и личных открытий.

Очевидно, что ни один из выше представленных терминов полностью не соответствует требованиям, предъявляемым к термину, способному определить педагогическую работу с детьми за рамками общего образования. Кроме того, за каждым из перечисленных терминов уже стоит сложившееся смысловое поле, закреплённое в профессиональном сообществе путём соответствующих публикаций и академических дискуссий.

Тем не менее, данные подходы в комплексе достаточно полно отражают философско-педагогическую и организационно-методическую специфику образовательной деятельности за рамками программ общего образования.

Термин, определяющий образовательную деятельность за институциональными рамками общего образования, должен принципиально соответствовать ряду критериев:

- отражать методологическую специфику социально направленной и личностно ориентированной педагогической деятельности,
- не иметь ограничений в институциональном плане,
- опираться на свободное смысловое поле, не занятое другими педагогическими концепциями и подходами,
- сохранять комплементарность с другими терминами, обозначающими методологически близкие концепции и подходы.

Представляется, что данным критериям вполне соответствует термин «актуальное образование». Согласно словарям, тезаурус слова «актуальность» включает следующие смысловые значения: злободневность, острота, жизненность, насущность, современность, важность, меткость, своевременность, значительность.

Таким образом, *«актуальное образование»* – это свободное, продуктивное образование, компонент системы непрерывного образования, как формального,

так и неформального, направленное на обеспечение персонального жизнотворчества обучающихся в контексте их социального и социокультурного образования, актуальное, как с точки зрения общественных запросов, так и для самих обучающихся, как «здесь и сейчас», так и в контексте реализации личных социально-профессиональных планов» [Ясвин, 2021, с. 33].

Соответственно, система непрерывного образования включает общее и актуальное образование. Можно говорить, например, о региональной системе актуального образования детей, системе актуального профессионального образования, центрах актуального образования, программах актуального образования, педагогах актуального образования и так далее.

Институционально актуальное образование детей включает: деятельность в рамках системы дополнительного образования, как в общеобразовательной организации, так и за её пределами; просветительскую деятельность учреждений культуры (музеев, библиотек, планетариев, зоопарков, ботанических садов); занятия с детьми спортивных клубов и обществ; техническое моделирование и исследовательско-проектную работу с детьми на базе образовательных организаций высшего образования; рекреационно-воспитательную деятельность в лагерях, клубах по месту жительства и тому подобное, осуществляемую коммерческими и общественными организациями, политическими партиями, религиозными организациями, волонтерскими объединениями; профориентационную деятельность специализированных центров, а также предприятий и учреждений; эколого-просветительскую работу национальных и природных парков и заповедников; организацию фестивалей, конкурсов, слётов, коммуникационных площадок для учащихся и тому подобное.

Таким образом, под актуальным образованием подразумевается ВСЯ педагогическая деятельность ВСЕХ возможных субъектов образовательной деятельности, осуществляемая на основе использования социальных и

культурных ресурсов региона / страны / зарубежья (материальных, финансовых, человеческих и так далее), осуществляемая за институциональными рамками общего образования.

Актуальное образование направлено на решение комплекса стратегических задач в соответствии с приоритетами национальной образовательной политики. Система актуального образования должна быть направлена на создание возможностей эффективного личностного совершенствования каждого ребёнка. Приоритетом является организация образовательно-развивающих сред, обеспечивающих возможности для формирования личностной зрелости каждого ребёнка: осмысления им своего места в обществе и своего жизненного пути, самостоятельности и ответственности, стремления к раскрытию своих способностей, постоянному самосовершенствованию и так далее.

Система актуального образования должна быть направлена на обеспечение успешной социализации и конкурентоспособности каждого ребёнка, его подготовку не только к эффективному функционированию в современной социальной среде, но и к активному позитивному преобразованию данной среды в направлении укрепления общественной морали, усиления толерантности, формирования атмосферы социального партнёрства и тому подобное.

Организация возможностей для формирования ключевых компетентностей через развитие функциональной грамотности: культуры интеллектуального и физического труда, информационной грамотности (умения эффективно использовать информационные системы и анализировать полученную информацию), коммуникативной грамотности (умения общаться с различными людьми и оказывать на них влияние), лингвистической грамотности (умения грамотно пользоваться родным и иностранными языками), психологической грамотности (умения контролировать свои

состояния и понимать состояния других людей), правовой грамотности, компьютерной грамотности, валеологической грамотности (стремления вести здоровый образ жизни), политической грамотности, экономической грамотности и так далее.

Организация возможностей для совершенствования в избранной для освоения области деятельности: общественной, экономической, технической, информационной, спортивной, художественной, научной и так далее.

Система актуального образования должна быть направлена на формирование нравственного мировоззрения и этического поведения, а также социально-значимого целеполагания молодого поколения – рассмотрения своей персональной социально-профессиональной карьеры в контексте деятельности, направленной на социально-культурное развитие своей страны, обеспечение высокого уровня качества жизни в стране, усиление обороноспособности и международного престижа России.

Система актуального образования должна способствовать достижению каждым обучающимся образовательных результатов, прежде всего, личностных и метапредметных.

Система актуального образования должна обеспечивать как эффективное использование социально-педагогического потенциала воспитания, социализации и культурного развития детей, так и стабильное наращивание данного потенциала.

Система актуального образования должна предусматривать возможность мониторинга её развития на различных уровнях:

– на уровне аутентичных ребенку образовательно-развивающих сред – педагогической организации его социального, методического и пространственно-предметного окружения;

– на уровне образовательно-развивающих микросред – педагогической организации детско-взрослых образовательных сообществ;

– на уровне локальных образовательно-развивающих сред – педагогической организации сред организаций дополнительного образования и других институциональных структур, реализующих программы актуального образования;

– на уровне региональной образовательно-развивающей макросреды – педагогической организации образовательных ресурсов регионального социума.

Система актуального образования должна включать подготовку достаточного количества педагогов и специалистов, владеющих методологией воспитания, социализации и культурного развития детей на основе современных психолого-педагогических и информационно-коммуникационных технологий; формирование соответствующего экспертно-проектного профессионального сообщества для сопровождения инновационного развития системы актуального образования.

Актуальное образование, обладающее социально значимым целеполаганием и методологией, обеспечивающей личностное развитие и самоопределение, в частности, развитие личностного потенциала обучающихся, по существу является новой образовательной парадигмой, наиболее адекватно соответствующей запросам и требованиям современного общества.

### **Библиографический список**

1. Васильева Е. Н., Павлова Н. Н. Социокультурное образование XXI века: проблемы, поиски, решения // *Фундаментальные исследования*. 2008. № 9. С. 110–112.
2. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2011. 495 с.

3. Образование: сокровитное сокровище / Ж. Делор и др. // Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. Париж: ЮНЕСКО, 1996. 102 с.
4. Организация продуктивного образования: содержание и формы, размышления и рекомендации. Книга для педагога / автор-составитель Н. Б. Крылова. Серия научно-методических изданий «Новые ценности», 2008.  
№ 3. 158 с.
5. Свободное воспитание. Хрестоматия / составитель Г. Б. Корнетов. Москва : РОУ, 1995. 224 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» декабря 2010 г. № 1897.
7. Школа персонального образования. Руководство для руководителей сферы образования, педагогов, родителей и лучших учащихся / под общ. ред. Ю. В. Крупнова. Москва : Институт учебника «Пайдеа», 2003. 389 с.
8. Чуланова О. Л. Формирование soft-skills (мягких компетенций): подходы к интеграции российского и зарубежного опыта, классификация, операционализация / Чуланова О. Л., Ивонина А. И. // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. 2017. № 1 (28). С. 53–58.
9. Ясвин В. А. Актуальное образование: опыт разработки концепций и проектов. Москва : Традиция, 2021. 276 с.

## **Сведения об авторах**

1. **Баринова Наталья Николаевна** – студент федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.
2. **Волков Сергей Анатольевич** – преподаватель федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны» Министерства обороны Российской Федерации, г. Ярославль.
3. **Волкова Марина Геннадьевна** – кандидат психологических наук, доцент; доцент кафедры физики федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны» Министерства обороны Российской Федерации, г. Ярославль.
4. **Грушецкая Ирина Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры психолого-педагогического образования федерального государственного бюджетного образовательного

учреждения высшего образования «Костромской государственной университет», г. Кострома.

5. **Гурьянчик Виталий Николаевич** – кандидат исторических наук, доцент; доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.
6. **Гущина Татьяна Николаевна** – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.
7. **Зауторова Эльвира Викторовна** – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры юридической психологии и педагогики федерального казенного образовательного учреждения высшего образования «Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний», г. Вологда.
8. **Захарова Варвара Олеговна** – студент федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.
9. **Лаврентьева Зоя Ивановна** – доктор педагогических наук, доцент; профессор кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования федерального государственного бюджетного учреждения высшего образования

«Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск.

10. **Лебедева Татьяна Александровна** – магистрант федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.
11. **Левит Александр Константинович** – заместитель директора государственного бюджетного учреждения «Московский дом общественных организаций», г. Москва.
12. **Лунёва Елена Сергеевна** – кандидат педагогических наук, методист государственного профессионального образовательного автономного учреждения Ярославской области Ярославский педагогический колледж, г. Ярославль.
13. **Макеева Татьяна Витальевна** – кандидат педагогических наук, доцент; заведующий кафедрой социальной педагогики и организации работы с молодежью федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.
14. **Некрасова Арина Романовна** – магистрант федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.
15. **Орехова Анастасия Владимировна** – студент федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.

16. **Павлова Лариса Юрьевна** – студент федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», учитель муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя школа № 27», г. Ярославль.
17. **Пятунина Вера Михайловна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.
18. **Ручко Лариса Сергеевна** – кандидат психологических наук, доцент; заведующий кафедрой воспитания и психологического сопровождения областного государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Костромской областной институт развития образования», г. Кострома.
19. **Рыбинская Светлана Николаевна** – кандидат психологических наук, руководитель Детской музыкальной школы имени Ю. А. Шапорина государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский государственный институт музыки имени А. Г. Шнитке», г. Москва.
20. **Рязанов Станислав Сергеевич** – аспирант федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Костромской государственный университет», г. Кострома.
21. **Слепко Юрий Николаевич** – кандидат психологических наук, доцент; декан педагогического факультета федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.

22. **Соколова Марина Валентиновна** – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.
23. **Степкина Милана Дмитриевна** – магистрант федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.
24. **Тарханова Ирина Юрьевна** – доктор педагогических наук, доцент; директор Института педагогики и психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.
25. **Теплов Альберт Васильевич** – студент федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.
26. **Токарева Валентина Борисовна** – старший преподаватель кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.
27. **Шишакова Алина Валерьевна** – студент федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.

28. **Щербинина Ольга Станиславовна** – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры психолого-педагогического образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Костромской государственной университет», г. Кострома.
29. **Шиндикова Евгения Дмитриевна** – учитель-логопед муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 88» г. Ярославля; магистрант федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.
30. **Ясвин Витольд Альбертович** – доктор психологических наук, доктор педагогических наук; профессор; исполняющий обязанности заведующего межфакультетской кафедрой образовательных систем и педагогических технологий федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации». Одинцовский филиал, г. Москва.

**Научное издание**

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ  
ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО  
ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ В  
КОЛЛАБОРАТИВНОЙ СРЕДЕ**

## **Сборник научных статей**