



Молодежь и государство: научно-методологические, социально-педагогические и психологические аспекты развития современного образования

Международный и российский опыт

Материалы
VIII Всероссийской
научно-практической
конференции
с международным участием
с 1 октября по 7 октября 2018 г.

ТВЕРЬ 2018

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тверской государственный университет»

**Молодежь и государство: научно-
методологические, социально-педагогические и
психологические аспекты развития современного
образования**

Международный и российский опыт

Сборник трудов VIII Всероссийской научно-практической
конференции с международным участием
с 1 октября по 7 октября 2018 г.

ТВЕРЬ 2018

УДК 37 (082)

ББК Ч 40я431

М 75

Редакционная коллегия:

кандидат психологических наук, доцент М.А. Крылова (отв. редактор),

кандидат психологических наук, доцент С.А. Травина

М 75 Молодежь и государство: научно-методологические, социально-педагогические и психологические аспекты развития современного образования. Международный и российский опыт: сб. тр. VIII Всероссийской научно-практ. конференции с междунар. участием, с 1 октября по 7 октября 2018 г., Тверь / ред. кол.: М.А. Крылова (отв. ред.). – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2018. – 115 с.

Сборник трудов конференции посвящен актуальным научно-методологическим, социально-педагогическим и психологическим вопросам развития современного образования в России, Беларуси. Издание предназначено для преподавателей вузов, учителей, аспирантов, студентов, специалистов, деятельность которых связана с указанной проблематикой.

УДК 37 (082)

ББК Ч 40я431

© Авторы статей, 2018

© Тверской государственный университет, 2018

Предисловие

Раскрытие инновационного потенциала нашего государства сейчас является одним из кардинальных направлений деятельности органов государственной власти и местного самоуправления. Несомненно, важное место в формировании и развитии данного потенциала играет российская молодежь, ведь ее деятельность скоро будет определять будущее страны. Развитие инновационного потенциала российской молодежи должно осуществляться комплексно, с учетом интересов не только государства и общества, но и самой молодежи.

Именно поэтому на кафедре педагогики и психологии начального образования (Институт педагогического образования и социальных технологий) Тверского государственного университета родилась идея проведения ежегодной Всероссийской научно-практической конференции с международным участием для регулярного обмена научными идеями, методическими находками и инновационным опытом обучения и воспитания педагогов разных стран. В 2018 году эта конференция стала восьмой.

Настоящий сборник включает статьи участников конференции 2018 года, объединенные по семи направлениям работы конференции:

1. Проблемы адаптации современной учащейся и студенческой молодежи в условиях реформирования системы образования
2. Молодежные движения и организации
3. Проблемы и перспективы инклюзивного образования молодежи
4. Духовно-нравственный потенциал, ценностные ориентиры и отношения современной молодежи

Интересные материалы, замечательные статьи и полезные результаты исследований представлены авторами из городов Республики Беларусь (г.Гомель), Российской Федерации (г.Армавир, г.Москва, г.Солнечногорск, г.Тверь).

Редакционная коллегия благодарит всех участников конференции, надеется на плодотворное сотрудничество в дальнейшем, расширение тематики обсуждений и географии участников.

Редакционная коллегия

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОТРЕБНОСТИ В БЕЗОПАСНОСТИ И ПЕРЕЖИВАНИЯ СТРАХОВ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В.Ю. Адамовская¹, Шатюк Т.Г.²

^{1,2} Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

Работа посвящена исследованию взаимосвязи потребности в безопасности и особенностей переживания страхов в юношеском возрасте. Представлены результаты эмпирического исследования по «Опроснику иерархической структуры актуальных страхов личности» (Ю. Щербатых и Е. Ивлевой) и опроснику типа отношения к опасности (В.Г. Маралов, Е.Ю. Малышева, О.В. Смирнова, Е.Л. Перченко, И.А. Табунов).

Ключевые слова: потребность в безопасности, страх, фобия, юношеский возраст, взаимосвязь потребности в безопасности и переживания страхов.

Согласно пирамиде потребностей А. Маслоу, потребность в безопасности стоит на втором месте после естественных физиологических потребностей. В своем труде «Теория о человеческой мотивации», опубликованном в журнале *US Psychological Review* он писал:

«Здоровый, нормальный, удачливый взрослый в нашей культуре в основном удовлетворен в его потребностях безопасности. Мирное, гладко управление, хорошее общество обычно заставляет своих участников чувствовать себя достаточно в безопасности от диких животных, экстремальных значений температуры, преступников, нападения и убийства, тирании, и т.д. Поэтому в очень реальном смысле, у него больше нет потребностей безопасности как активных факторов мотивации. Так же, как пресыщенный человек больше не проголодался, безопасный человек больше не чувствует себя подвергаемым опасности. Если мы хотим видеть эти потребности непосредственно, и ясно мы должны обратиться к невротическим или почти невротическим людям, и экономическим и социальным проигравшим. Промежуточный эти крайности, мы можем чувствовать, что для выражений безопасности нужно только в таких явлениях как, например, общее предпочтение работы со сроком пребывания и защиты, желания сберегательного счета, и страховки от различных видов (медицинский, зубной, безработица, нетрудоспособность, старость).

Другие более широкие аспекты попытки искать безопасность и стабильность в мире замечены в очень общем предпочтении знакомых, а не незнакомых вещей, или известного, а не неизвестного. Тенденция иметь некоторую религию или мировую философию, которая организует вселенную и мужчин в ней своего рода удовлетворительно

последовательное, значащее целое, также частично мотивирована поиском безопасности [1].

Когда человек недостаточно уверен в своей безопасности у него развиваются страхи и фобии. Страх существует независимо от культуры и уровня развития народа или его отдельных представителей; единственное, что изменяется, - это объекты страха. Мы уже не боимся грома и молнии, затмений солнца и других небесных тел, относясь к ним просто как к интересным явлениям природы. Сегодня мы испытываем страх перед угрозой новых болезней, терроризмом, возможными несчастными случаями на транспорте, страх старости, бедности и одиночества [2].

На протяжении человеческой истории объекты, вызывающие страх претерпевают значительные изменения, их круг расширяется, происходит их интериоризация: к внешнему страху прибавляется страх перед своей внутренней природой, перед самим собой [3].

Отечественные психологи, такие как А.И. Захаров, А.В. Петровский, К.К. Платонов, М.Г. Ярошевский, рассматривают страх как одну из фундаментальных эмоций, возникающую в ситуациях угрозы биологическому и социальному существованию индивида с целью избежания опасности. Многие авторы, такие как С.С. Степанов, Р.В. Овчарова, А.О. Прохоров считают, что страх как эмоционально насыщенное ощущение способствует формированию у индивида устойчивого и постоянного беспокойства, которое готовит человека к ответной реакции на реальную или воображаемую угрозу для жизни и благополучия человека [4].

Как считает А.И. Захаров, страх подрывает уверенность человека в себе, решительность в действиях и поступках. Без веры в свои силы, человек не может эффективно бороться, отстаивать свои права, он заранее настраивает себя на неудачу и, как результат, часто терпит поражение. Постепенно страх начинает диктовать человеку особую линию поведения в любой ситуации, ограничивать его активность и свободу [5].

Несмотря на существенный вред, который причиняет страх, он несет еще и положительное значение для человека, так как первоначально эмоция страха возникла в процессе эволюции с целью защиты организма человека от всевозможных опасностей первобытной жизни.

Во-первых, страх, проявляясь в активно-оборонительных реакциях, мобилизует силы человека для активной деятельности, что зачастую необходимо в критической ситуации. Это происходит за счет выброса адреналина в кровь, улучшающего снабжение мышц

кислородом и питательными веществами, что позволяет им развивать большую мощность. Во-вторых, страх несет в себе функцию самосохранения организма. В-третьих, положительное значение страха заключается в том, что через преодоление его может происходить совершенствование человека. В этом смысле Ф. Риман рассматривает страх в позитивном, творческом аспекте, выступающем в роли инициатора перемен.

Таким образом, проведенный теоретический анализ в области изучения функций страха, позволяет говорить о его двойственном воздействии на человека: с одной стороны, страх активизирует нас, выступая в качестве активно-оборонительной реакции, с другой - парализует, проявляясь в пассивно-оборонительных реакциях, таких как оцепенение, ступор и т.д. Страх всегда есть сигнал предупреждения об опасности, содержащий импульс к преодолению этой опасности. Однако, страх также может держать человека в постоянном напряжении, порождая неуверенность в себе и не позволяя реализоваться в полную силу [2].

В старшем школьном и студенческом возрасте по данным В.Р. Кисловской, на первое место выходят престижные опасности, затем реальные и только потом – мнимые. Из престижных страхов, связанных с учебной деятельностью, выделяют: страх экзаменов и контрольных, страх одиночества, безразличие со стороны товарищей, выступления перед большой аудиторией. Из реальных страхов преобладает тревога за здоровье или потерю родных и близких, страх перед хулиганами, бандитами, страх перед большой высотой, глубиной, страх войны, бедности и др. Мнимые опасности связаны с насекомыми, мышами, крысами, медицинскими процедурами. Отмечается боязнь покойников, вида крови, новой обстановки, темноты.

У взрослых, по данным А.И. Захарова, из детских страхов остаются страхи высоты (больше у мужчин) и смерти родителей (больше у женщин). У женщин в значительно большей степени выражены также страх войны, страх сделать что-либо неправильно или не успеть.

Теоретический анализ проведенной взаимосвязи отношения к опасности и переживание страхов в юношеском возрасте актуализировал проведение эмпирического исследования.

Для выявления взаимосвязи были выбраны следующие методики:

- опросник «*Тип отношения к опасности*» В.Г. Маралова, Е.Ю. Малышевой, О.В. Смирновой, Е.Л. Перченко, И.А. Табунова;

- «Опросник иерархической структуры актуальных страхов личности» Ю.Щербатых и Е.Ивлевой.

Выборку исследования составили 160 студентов ГГУ имени Ф. Скорины, средний возраст которых составил 18 лет.

По опроснику «Тип отношения к опасности» выявляется тип отношения к опасности: адекватный, тревожный или игнорирующий. Методика состоит из 17 вопросов – утверждений, моделирующих поведение человека в реальных стандартных ситуациях, которые могут представлять угрозу. По каждому вопросу предлагается 4 варианта ответов, соответствующих 4 типам поведения личности: адекватному, преувеличивающему опасность, игнорирующему их, неопределенному.

На основе результатов диагностики сензитивности к опасностям и выбора способов реагирования в ситуациях угрозы выделялись типы отношения студентов к опасностям.

Опросник включает в себя описание поведения человека в опасных ситуациях и варианты поведения, соответствующие четырем типам реагирования на опасность – адекватное, преувеличивающее опасность, игнорирующее ее и неопределенное.

«Опросник иерархической структуры актуальных страхов личности» Ю. Щербатых и Е. Ивлевой включает в себя 24 вопроса, выявляющих у студента наличие страха, либо фобии. Эти страхи и фобии можно условно разделить на шесть групп.

Результаты исследования типа отношения к опасности студентов ГГУ им. Ф. Скорины с помощью опросника на выявление типа отношения к опасности, разработанного В. Г. Маралов, Е.Ю. Малышева, О. В. Смирнова, Е.Л. Перченко, И.А. Табунов представлены в таблице 1 и на рисунке 1.

Таблица 1
Результаты исследования типа отношения к опасности (В. Г. Маралов, Е.Ю. Малышева, О. В. Смирнова, Е.Л. Перченко, И.А. Табунов)

Тип отношения к опасности	Количество человек		Достоверность различий по U-критерию Манна-Уитни
	Женский(n=80)	Мужской(n=80)	
Адекватный	13	22	U_{эмп} = 4 при p<0,5
Тревожный	49	43	
Игнорирующий	18	15	

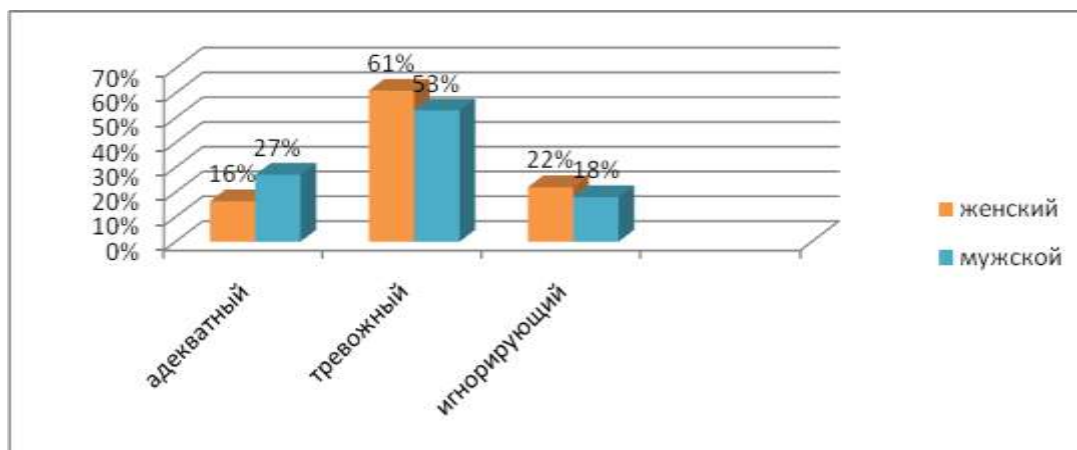


Рис. 1. Результаты исследования по типу отношения к опасности (В. Г. Маралов, Е.Ю. Малышева, О. В. Смирнова, Е.Л. Перченко, И.А. Табунов)

Согласно данным, представленным в таблице 1 и на рисунке 1, 13% девушек имеют адекватный тип реагирования на опасность, в то время как у юношей он составляет 27%. К тревожному типу девушек относится 61% и юношей 53%, а к игнорирующему типу – 22% девушек и 18% юношей. Таким образом, делаем вывод о том, что девушки и юноши одинаково тревожны к своей безопасности, и тревожный тип характерен большей части студентов, адекватный тип реагирования больше свойственен юношам.

Для расчета статистически значимых различий между студентами женского и мужского пола был использован U-критерия Манна-Уитни. С помощью U-критерия Манна-Уитни не были выявлены статистически значимые различия между женским и мужским полом в типе отношения к опасности, так как $U_{эмп}$ (4) попало в зону незначимости.

Результаты исследования по «Опроснику иерархической структуры актуальных страхов личности» Ю.Щербатых и Е.Ивлевой в таблице 2 и рисунке 2.

Таблица 2

Результаты исследования уровня выраженности страхов с помощью «Опросника иерархической структуры актуальных страхов личности» Ю. Щербатых и Е. Ивлевой

Уровень выраженности фобии	Количество человек		Достоверность различий по U-критерию Манна-Уитни
	Женский (n=80)	Мужской (n=80)	
Низкий	19	29	$U_{эмп} = 4,5$ при $p < 0,5$
Средний	13	13	
Высокий	48	38	

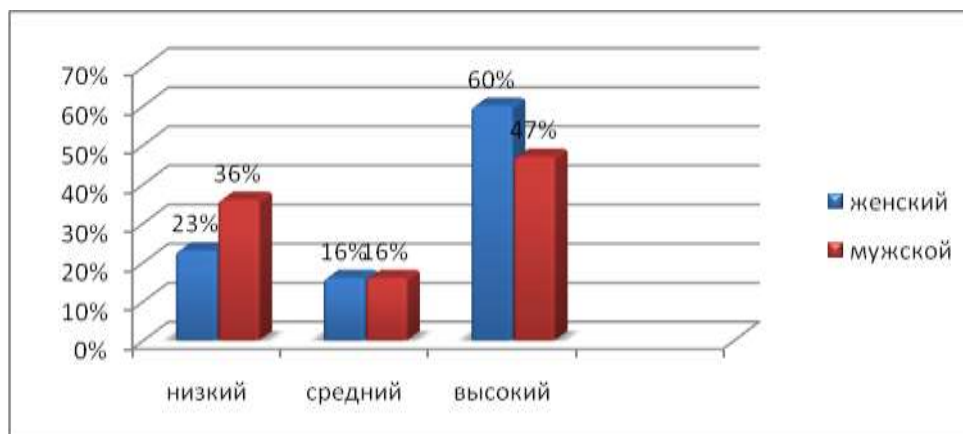


Рис. 2 Результаты исследования уровня выраженности страхов помощью «Опросника иерархической структуры актуальных страхов личности» Ю. Щербатых и Е. Ивлевой

Согласно данным, представленным в таблице 2 и на рисунке 2, 23% девушек и 36 % юношей имеют низкий показатель уровня склонности к страхам, средние показатели одинаковы у обоих полов. Высокие же показатели больше у девушек их 60%, а у юношей 47%.

Таблица 3
Результаты взаимосвязи между типом отношения к опасности и уровнем выраженности страхов у студентов.

Уровень выраженности страхов	Тип отношения к опасности			Достоверность взаимосвязи по критерию χ^2 Пирсона
	Адекватный	Тревожный	Игнорирующий	
Низкий	10	6	32	$\chi^2_{эмп} = 13,277$ При $p < 0,01$
Средний	18	8	0	
Высокий	4	82	0	

Для проверки достоверности был рассчитан критерий χ^2 Пирсона, который равен $\chi^2_{эмп} = 13,277$ при $p < 0,01$.

Таким образом, взаимосвязь между выраженностью страхов и типом отношения к опасности существует. У студентов с адекватным типом отношения к опасности преобладает средний или низкий уровень выраженности страхов, а у студентов с тревожным типом отношения к опасности – высокий уровень выраженности страхов.

Сделанный подробный анализ эмпирического исследования, позволяет выявить взаимосвязь между отношением к опасности и переживанием страхов в юношеском возрасте. Таким образом, студент с игнорирующим типом к опасности имеет низкую выраженность фобий и менее подвержен страхам, напротив, если тип отношения тревожный, то преобладает высокая выраженность фобий и большая

подверженность страхам. Гипотеза подтверждена и подробным анализом по каждой методике. Такие студенты производят впечатление человека достаточно уверенного, но внутри не совсем таковы. Уровень тревожности в норме, но в некоторых сферах и в некие времена выходит за ее пределы: бывают состояния мнительности и тревоги, не вполне оправданные обстоятельствами. Свое беспокойство они скрывают, иногда становятся чересчур суетливы, а когда хотят скрыть страх от себя самих, появляется агрессивность. От окружающих они это могут скрывать, но от себя скрыть не могут. Свою жизнь строят либо по принципу наименьшего риска, либо, наоборот, по принципу наибольшего, чтобы компенсировать внутреннее избыточное присутствие страха. При реальных угрозах могут проявлять несоразмерное неистовство, а иногда – отступить.

У большинства студентов выявлены социальные страхи, то есть страх перед публичными выступлениями, экзаменов, вызова на «ковер», болезни близких, бедности и страх агрессии по отношению к близким.

Избавится от страха и фобии можно методами арт-терапии, используя её различные направления: изотерапия, мандалотерапия, музыкотерапия, песочная терапия, МАК (метафорические ассоциативные карты), сказкотерапия, куклотерапия, коллажирование, тестопластика. Эти методы позволяют избавиться от психических и физиологических проявлений. После терапии клиенту становится проще совладать с агрессией, раздражительностью, напряжением, избавиться от сонливости, вялости, уныния, а также развить творческое мышление и фантазию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Freud, A. The ego and the mechanisms of defense / A. Freud. - London: Hogarth, 1937. – 451 p.
2. Вагин, И. Победы свои страхи / И. Вагин. – СПб.: Питер, 2003. – 251 с.
3. Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции / А. И. Зеличенко, И. М. Карлинская, С.Р. Пантिलеева и др. – Москва: Академический проспект, 2005. – 340 с.
4. Рейковская, Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковская – Москва: Прогресс, 1999. – С. 262- 274.
5. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. - СПб.: Питер, 2002. – 752 с.

INTERRELATION OF NEED FOR SAFETY AND EXPERIENCES OF FEARS AT YOUTHFUL AGE

Vitalia Y. Adamovskaya¹, Tatiana G. Shatyuk²

^{1,2} Francisk Skorina Gomel State University

The article is devoted to a research of interrelation of need for safety and features of experience of fears at youthful age. The results of an empirical research on "The questionnaire of hierarchical structure of relevant fears of the personality" (Yu. Shcherbatykh and E. Ivleva) and to the questionnaire like attitude towards danger (V.G. Maralov, E.Yu. Malysheva, O.V. Smirnova, E.L. Perchenko, I.A. Tabunov) are presented.

Keywords: need for safety, fear, phobia, youthful age, interrelation of need for safety and experiences of fears.

Сведения об авторах:

АДАМОВСКАЯ Виталия Юрьевна – студентка 4 курса учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», Республика Беларусь, e-mail: missis.adamovskaya@bk.ru

ШАТЮК Татьяна Георгиевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной и педагогической психологии учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», Республика Беларусь, e-mail: tashageorg@gmail.com

УДК 159. 922

**ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СРЕДЫ**

Будилева А.В.^{1,2} Крылова М.А.²,

¹ средняя школа № 34 ² Тверской государственный университет,
г. Тверь, Россия

Изучено современное состояние инклюзивного образования в теории и практике начального общего образования. Предложены некоторые пути решения возникающих проблем в социально-психологической адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: инклюзивное образование, социально-психологическая адаптация, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

В марте 2016 года письмом Министерства образования и науки утвержден ФГОС ОВЗ [6], в котором закреплено право на обучение в общеобразовательной школе всех детей независимо от их индивидуальных особенностей, что в свою очередь повлекло за собой появление множества проблем, решать которые приходилось в ходе реализации предписаний ФГОС. Специфика возникающих затруднений связана с особенностями ребенка, включенного в общеобразовательный класс. Наиболее часто у таких детей возникают трудности в общении, дети с ОВЗ не всегда принимаются одноклассниками, неопытный

педагог часто акцентирует внимание класса на особенностях их одноклассников [2].

Адаптация как таковая изучается различными науками, каждая из которых дает свое определение и выделяет специфическую структуру, но во всех случаях общим остается понимание адаптации как процесса и/или результата взаимного приспособления человека и среды [7]. Х. Хартманн отмечал важность адаптации человека на протяжении всей его жизни, в том числе – и социальной [7]. Социальная адаптация традиционно рассматривается как усвоение индивидом норм и ценностей общества, в котором он проживает [4]. Социально-психологическая адаптация подразумевает приобретение человеком того или иного социально-психологического статуса, то есть определенного положения личности в системе отношений, которое определяет его права и обязанности [5, с. 11]. В процессе социально-психологической адаптации личность стремится достигнуть гармонии между внутренними и внешними условиями жизни и деятельности. Социально-психологическая адаптация – это процесс приспособления личности к ситуации новизны, что традиционно всегда является для человека в той или иной степени напряженным моментом. Достаточно длительное психическое напряжение может закончиться школьной дезадаптацией и ребенок становится тогда недисциплинированным, невнимательным, безответственным, отстаёт в учебе, быстро утомляется и уже не хочет идти в школу. Соматически ослабленные дети, дети с ограничениями возможности здоровья являются наиболее подверженными возникновению дезадаптации. Особенно остро стоит проблема социально-психологической адаптации в инклюзивных классах. Наиболее часто в инклюзивные классы включаются обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР, с задержкой психического развития (ЗПР), дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Рассмотрим специфику социально-психологической адаптации учащихся первого класса каждой группы.

Так, детьми с ТНР, согласно стандарту, считаются дети с нарушением речевого развития, но с сохранным слухом, дефекты речи у них оказывают влияние на становление психических функций [9]. Часто при сохранном интеллекте у детей с ТНР встречаются вторичные нарушения психики, что может привести к ошибочному выводу об их неполноценности. Но, что наиболее важно, при надлежащей и своевременной помощи вторичные нарушения также достаточно легко компенсируются. В общеобразовательной школе они обучаются по программам 5.1 и 5.2 [9], которые направлены на формирование у детей

с ТНР общей культуры, обеспечивающей разностороннее развитие их личности (нравственно-эстетическое, социально-личностное, интеллектуальное, физическое), овладение учебной деятельностью в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями. Результатом освоения программ является получение обучающимися с ТНР тех же знаний, что и нормативными детьми, а также формирование у них всех универсальных учебных действий, по программе 5.2 – за более длительный период (повторное обучение в одном из классов начальной школы).

Основные особенности социально-психологической адаптации указанной категории детей связаны с тем, что их речь не всегда членораздельна, они часто понимают, что обладают значительными недостатками в речи и поэтому избегают общения. Нередко дети с дефектами речи подвергаются насмешкам со стороны сверстников, что снижает их коммуникативность и тормозит адаптацию. В некоторых случаях, при особенно тяжелых нарушениях речи (когда она совершенно бессвязная и нечленораздельная) может возникать полное не понимание сверстниками и учителем речи школьника [3].

Именно поэтому для детей с ТНР учителем должны быть созданы некоторые специфические условия для их социально-психологической адаптации. Необходимо оказывать дополнительную поддержку обучающемуся, если он выражает желание что-то сказать, иногда необходимо выступить «переводчиком» и помочь наладить контакт. При работе со всем классом желательно помочь детям сделать вывод, что ни одна особенность человека не дает нам права смеяться над ним. При возникновении конфликтов нужно проводить дополнительные беседы. Важно помнить, что нельзя слишком выделять ребенка на фоне класса, нужно наоборот искать в нем то, в чем на уровне с классом. Часто ТНР является вторичным дефектом развития, как, например, у детей с ЗПР [8].

Дети с задержкой психического развития – это до 50 % обучающихся, неуспевающих по школьной программе. К основным особенностям детей с ЗПР можно отнести отставание речевого развития, несамостоятельность, трудности в соблюдении правил поведения, ведущая деятельность – игровая (в норме она должна постепенно заменяться учебной), мотивация к учебной деятельности и внутренняя позиция школьника не сформированы, мыслительные процессы заторможены, повышенная утомляемость, эмоциональная неустойчивость, тревожность, сниженная потребность в общении, рассеянное внимание и др. [1]. Как правило, дети с ЗПР не способны

освоить образовательную программу в требуемом объеме и в установленные для этого сроки, поэтому, если диагноз установлен психолого-медико-педагогической комиссией, эти дети обучаются по адаптированным образовательным программам 7.1 и 7.2. В работе учителя по этим образовательным программам требуется более детальная подготовка, разработка индивидуальных контрольно-измерительных материалов, например, предоставление обучающемуся с ЗПР отдельных карточек с функцией дополнительной помощи (с иными формами представления задания, наглядности, степенью детализации). Определяется отдельная система оценивания для каждого ребёнка с ЗПР. Следовательно, такие обучающиеся выделяются учителем в ходе образовательного процесса, и это привлекает внимание всех участников образовательного процесса (в том числе и родителей). Программа 7.2 предполагает возможность повторного обучения ребенка в одном из классов начальной школы (чаще в первом или втором) [8]. Работая с детьми с ЗПР, важно помнить, что этот диагноз – лишь задержка психического развития, а, значит, есть возможность ее скомпенсировать, грамотно организовав обучение ребенка.

Приоритетным направлением работы по сопровождению детей с ЗПР в их социально-психологической адаптации является формирование эмоциональной сферы: необходимо учить ребенка правильно понимать свои эмоции и выражать их соответственно ситуации. Очень часто неудача может вызвать взрыв эмоций, сопровождающийся криками «у меня не получается!», «больше не буду ничего делать!» – о таком случае нужно учить ребенка сдерживать эмоции, выражать их более спокойно, учиться просить о помощи. Если грамотно организовать работу ребенка с ЗПР и его соседа по парте – получится двойная выгода: во-первых, ребенок с ЗПР будет включаться в общение, во-вторых, его сосед по парте сможет почувствовать свою необходимость и значимость. Иногда наоборот, эмоциональные реакции могут быть не выражены или выражены слабо вследствие дисфункции отдельных уровней эмоциональной сферы. В таком случае важно организовывать общие игры, способствующие поднятию эмоционального настроения, объединению детей, их общению [1].

Немаловажным является обучение детей с ЗПР элементарным навыкам личной гигиены, так как несоблюдение ими некоторых правил может отталкивать детей, к этому так же можно привлекать одноклассников. При работе в этом направлении важно учить ребенка планировать свои действия и создавать план или распорядок дня. Это может помочь в обучении планированию деятельности в целом.

Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (не имеющие других особенностей) традиционно обучались в общеобразовательных классах [10]. В отличие от имеющих ОВЗ рассмотренных выше категорий, эти обучающиеся могут не иметь проблем в освоении образовательной программы, поэтому и трудности в их социально-психологической адаптации в рассматриваемых условиях заключаются чаще не в самих детях с ОВЗ, а в их окружении. Инклюзия предполагает работу со всем классом по развитию толерантности ко всем членам общества, независимо от каких-либо их признаков, но в этом конкретном случае важность такой работы очевидна.

Ребенку с нарушениями опорно-двигательного аппарата и его одноклассникам необходимо показать, что ограниченность его возможностей относительна, а техническое обеспечение может способствовать расширению его возможностей. Именно поэтому нужно проявлять осторожность в выборе подвижных игр (а они должны присутствовать обязательно), при организации групповой работы, создании ситуаций взаимопомощи.

Таким образом, при работе с обучающимися с ОВЗ в условиях инклюзивной развивающей образовательной среды, а также при организации помощи в прохождении социально-психологической адаптации можно выделить два основных направления: работа с самими детьми с ОВЗ и с их окружением. К первому направлению можно отнести: формирование у ребенка с ОВЗ адекватной самооценки, чувства собственной значимости и полноценности, развитие коммуникативных навыков и умения просить о помощи, ликвидацию пробелов в знаниях. Ко второму направлению можно отнести: повышение статуса ребенка в глазах одноклассников, развитие чувства толерантности, формирование умений оказывать помощь, общаться на равных с любым собеседником, осознание ценности человека. При планомерной и регулярной работе по указанным направлениям, обучающиеся с ОВЗ или просто с некоторыми особенностями в развитии станут полноценными членами общества, а их одноклассники – культурными и толерантными людьми, способными принять личность другого человека такой, какая она есть.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Батуева С.В. Социализация младших подростков с задержкой психического развития арт-терапевтическими средствами социокультурной деятельности / С.В. Батуева // Вестник СМУС 74 – 2014. – №5 – с. 47-52

2. Владельщикова Д.Н., Обухова О.А. Проблема социально-психологической адаптации детей-инвалидов // Вестник СМУС74. 2016. №1 (12). С.19-22

3. Воронич Екатерина Аркадьевна Особенности развития речи детей в условиях инклюзивного образования // Вестник Череповецкого государственного университета. 2014. №4 (57). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-rechi-detey-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya>(дата обращения: 10.04.2018).

4. Красильников И. А., Константинов В. В. Социально-психологическая адаптация личности и стратегии разрешения внутренних конфликтов //Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2009. – Т. 11. – №. 4-4.

5. Крысько В.Г. Социальная психология: словарь-справочник. Мн.:Харвест, М.: АСТ, 2001. – 526 с.

6. Методические рекомендации по вопросам внедрения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и федерального образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью // Письмо МИНОБР О введении ФГОС ОВЗ от 11 марта 2016 года. URL: <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/8021> (дата обр. 10.04.2018).

7. Немов Р. С. Общая психология. – Издательский дом" Питер", 2008.

8. Примерна адаптированная образовательная программа начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития. URL: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obshheobrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-obuchayushhixsya-s-zaderzhkoj-psixicheskogo-razvitiya/> (дата обр. 20.09.2018)

9. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. URL: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obshheobrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-obuchayushhixsya-s-tyazhelyimi-narusheniyami-rechi/> (дата обр. 10.04.2018)

10. Примерна адаптированная образовательная программа начального общего образования обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата. URL:<http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obshheobrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-obuchayushhixsya-s-narusheniyami-oporno-dvigatel'nogo-apparata/>(дата обр. 20.09.2018)

FEATURES OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF TRAINING INITIAL CLASSES IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE DEVELOPMENTAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

A.V Budileva²M.A. Krylova^{1,2},

^{1,2} school № 34, Tver State University, ² Tver State University Tver, Russia

The current state of inclusive education in the theory and practice of primary general education is studied. Some ways of solving the arising problems in the socio-psychological adaptation of students with disabilities are proposed.

Keywords: inclusive education, socio-psychological adaptation, students with disabilities.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

КРЫЛОВА Марина Андреевна – кандидат психологических наук, доцент, Тверской государственный университет, Россия, г. Тверь, e-mail: fabmarine@rambler.ru;

БУДИЛЕВА Алена Владимировна – учитель начальных классов МБОУ СОШ № 34 г. Твери, магистрант 2 курса очной формы обучения ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: alena.budileva@mail.ru

УДК 378.146

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

Е.В. Вальтеран¹, В.В. Хван²

^{1,2} Московский институт стали и сплавов

В статье отражены основные теоретические положения, являющиеся основополагающими для исследования особенностей социальной адаптации студенческой молодежи.

Ключевые слова: социальная адаптация, студенческая молодежь, исследования адаптации.

В условиях реформирования системы высшего образования показателем эффективной учебно-профессиональной деятельности студентов является их адаптация к новым условиям жизни, связанными с началом обучения в ВУЗе.

Своевременное изучение специфики и результативности адаптационного процесса первокурсников – это актуальная задача психологической службы высшей школы.

Данные исследования должны базироваться на фундаментальных теоретических положениях об адаптации как о психолого-педагогическом явлении.

В работах физиологов адаптация – это процесс перестройки функций и систем организма, направленный на поддержание внутреннего гомеостаза [2, 7]. В работах психологов «это процесс и

результат установления соответствия между потребностями личности и требованиями социальной среды» [14, с. 20].

Исходя из представлений о личности и среде, различают следующие виды адаптации:

- биологическая (адаптация человека как представителя вида *HomoSapiens*);
- физиологическая (адаптация на уровне функционирования организма);
- психофизиологическая (адаптация на уровне психической сферы);
- психическая (адаптация на уровне психических функций и их интегральной связи);
- социально-психологическая (адаптация человека в группе, освоение новой системы отношений, сложившейся в ней);
- социальная (адаптация к общественным отношениям, ценностям);
- профессиональная (адаптация к новым условиям и требованиям профессии).

В данной классификации социально-психологическая и социальная адаптации рассматриваются как разноуровневые. Хотя во многих работах отечественных психологов они обобщены, имеют идентичные характеристики и противопоставлены физиологической адаптации.

Например, М.А. Шабанова характеризует социальную адаптацию, как «процесс и результат взаимодействия индивида со средой, в ходе которого согласуются требования и ожидания обеих сторон, так что индивид получает возможность выживания (процветания), а макросреда – воспроизведения и вступления в иную, восходящую стадию» [17, с. 82]. А.А. Реан исследует социально-психологическую адаптацию, как активное самоизменение личности в соответствии с требованиями ситуации [13].

К пониманию сущности адаптации человека к новым условиям существует два подхода:

- узкий – подчинение индивида практически не зависящей от него среде;
- широкий – единство противоположно направленных процессов аккомодации и ассимиляции. Аккомодация обеспечивает действие субъекта в соответствии со свойствами среды. Ассимиляция изменяет те или иные компоненты этой среды, включая их в схемы поведения субъекта [4].

С нашей точки зрения, адаптация студенческой молодёжи может протекать в приспособительной и в активной форме. Она раскрывается как процесс, характеризующий взаимодействие человека и социальной среды и как результат этого процесса.

Как процесс, наиболее точно охарактеризовал адаптацию А.Н. Налчаджян. С его точки зрения, это «сложный, динамический, многосторонний процесс, при благоприятном течении которого, личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свои основные социальные потребности, в полной мере идёт навстречу тем ожиданиям, которые предъявляет к ней эталонная группа, переживает состояние эмоционального благополучия и свободного выражения своих творческих способностей» [11, с. 18].

Если в контексте биологической адаптации, суть данного процесса отражает термин «приспособление», то содержание социальной (социально-психологической) адаптации личности раскрывает термин «взаимодействие».

Характеристика адаптации, как взаимодействия, связана с признанием активной роли личности, с повышением статуса сознательного преобразующего поведения [10].

По мнению С.Л. Рубинштейна, «способность человека не только находиться в определённых отношениях к миру и определяться им, но и самому, относиться к нему и определять своё отношение к окружающему составляет сущность сознательного самоопределения. Активность такого типа характеризует человека как субъекта жизни» [15, с. 227].

Правомерно отмечает К.А. Абульханова-Славская, что «субъект жизненного пути отличается по характеристикам от субъекта деятельности, от субъекта общения и субъекта познания мерой активности, глубиной противоречий между своими потребностями и возможностями, условиями их удовлетворения» [1, с. 115].

Расширение сфер активности личности обуславливает специфику адаптации на каждом возрастном этапе. Поскольку в юношеском возрасте доминантными сферами проявления активности личности являются учебно-профессиональная деятельность и межличностное общение, исследуя особенности адаптации студентов, возможно оперировать понятиями субъект учебно-профессиональной деятельности и субъект межличностных отношений.

По мнению В.Ф. Сафина «субъект деятельности – это «обладатель сознания и самосознания, который характеризуется способностью саморегуляции, самореализации своих знаний, умений, навыков, соответственно своим намерениям, замыслам, идеям» [16, с. 50].

Давая характеристику субъекту деятельности (межличностных отношений), важно акцентировать внимание на его способности не только осознавать изменения, происходящие с предметом деятельности, но и с ним самим. «Субъектом можно назвать того, кто способен вступить в особые отношения с самим собой, обратиться к самому себе. Его характеризует гордое «само...», самосознание развитое до уровня рефлексии, самостоятельность, самодеятельность, за которым стоит более общее качество – открытость к самосовершенствованию и саморазвитию» [6, с. 17].

Поэтому, значимым аспектом исследования социальной адаптации является выявление двух её форм – активной и пассивной.

Адаптация является непрерывным и изменчивым процессом, так как человеку приходится проявлять активность в различных сферах: в деятельности, в общении, в самосознании.

«В сфере деятельности адаптация обозначает освоение нового её вида.

В сфере межличностного общения – расширение круга общения, включение новых способов его осуществления.

В сфере самосознания – признание личностных изменений» [3, с. 27].

Для того чтобы акцентировать внимание на результате адаптации, часто в исследованиях употребляется термин «адаптированность» личности» [8].

Адаптированность, с точки зрения Л.Л. Шпак – «это такое состояние субъекта, которое позволяет ему чувствовать себя свободно в социально-культурной среде, включаться в основную деятельность, углубляться во внутриличностные духовные проблемы, обогащая собственный мир путём более совершенных форм и способов социокультурного взаимодействия» [18, с. 35].

Раскрывая содержание процесса адаптации, оценивая её результат, отечественные психологи по-разному классифицируют её виды.

По сфере адаптации она бывает дидактической (содержательной), бытовой, темповой.

По степени согласования ценностей личности и среды – добровольной, вынужденной [8, 9].

По течению адаптационного процесса – нормальной, девиантной, патологической [11].

По результату адаптации для индивида она бывает прогрессивной, регрессивной [8, 9].

Характеризуя состояние адаптированности, неизбежно встает вопрос о её критериях. Традиционно, анализу подвергаются внешние и внутренние критерии адаптированности.

В исследованиях А.А. Реана внутренние критерии связаны с личностной комфортностью, психоэмоциональной стабильностью, с возможностью удовлетворения индивидуальных потребностей, самовыражения, сохранения внутренних энергетических ресурсов.

Внешние отражают соответствие реального поведения личности установкам общества, требованиям среды [12].

«Именно нахождение социально одобряемого, продуктивного и социально полезного способа актуализации и выражение внутреннего потенциала личности определяет возможности самореализации и, соответственно, высшую форму адаптации» [10, с. 35].

Субъективные критерии адаптированности личности отражают её изменения на всех уровнях личностной сферы – когнитивном (информированность о новой среде), эмоциональном (удовлетворенность различными сторонами жизни), ценностном (изменении в системе отношений), поведенческом (достижения в области деятельности и общении, проявление социальной активности).

Характеризуя результативность адаптации личности, необходимо учитывать детерминанты (факторы) адаптационного процесса.

В научной литературе распространённым является дихотомичное разделение факторов адаптации на внешние и внутренние, где под объективными факторами понимают условия социальной среды, а под субъективными – индивидуальные особенности и возможности человека.

С нашей точки зрения, рассмотренные выше, теоретические положения являются основополагающими для исследования особенностей социальной адаптации студенческой молодежи и организации разноплановой деятельности по оптимизации данного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абульханова-Славская К.А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. – М.: МПСИ, Воронеж: НПО «Модек», 1999. – 224 с.
2. Алдашева А.А. Особенности личностной адаптации в малых изолированных коллективах: автореф. дис. ... канд. психол. наук, Ленинград, 1984. – 19 с.

3. Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. – М.: Изд-во МГУ. – 1990. – 135 с.
4. Глоточкин А.Д. О личностной, социально-психологической адаптации // Актуальные психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания в школе и в вузе. – Тверь, 1994. – С. 102 - 105.
5. Георгиева И.А. Социально-психологические факторы адаптации личности в коллективе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Л., 1985. – 22 с.
6. Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К. Субъект деятельности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 2001. – №4. – С. 14-30.
7. Медведев В.И. Адаптация человека. – СПб.: Институт мозга человека РАН, 2003. – 584 с.
8. Милованова Н.Ю. Воспитание, социальное воспитание и социальная адаптация личности в контексте социализации // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Выпуск 1 (117). – 2013. – С.108-113.
9. Милославова И.А. Понятие и структура социальной адаптации: автореф. дис. ... канд. философ. наук. – Л., 1974. – 24 с.
10. Нагоркина О.В. Социально-психологическая адаптация студентов в вузы в условиях развития студенческого самоуправления: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Саратов, 2006. – 21 с.
11. Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). – Ереван: Изд-во АН Арм. ССР, 1988. – 262 с.
12. Реан А.А. Человек как субъект воспитания // Стратегия воспитания в образовательной системе России. Подходы и проблемы / Под ред. И.А. Зимней. – М.: Агентство «Издательский сервис», 2004. – С. 319-331.
13. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 479 с.
14. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека. – СПб.: Речь, 2006. – 356 с.
15. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., Педагогика, 1973. – 416 с.
16. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности. – Свердловск: СПИ, 1986. – 142 с.
17. Шабанова М.А. Социальная адаптация в контексте свободы // Социс. – 1995. – № 9. – С. 81-88.
18. Шпак Л.Л. Социокультурная адаптация: сущность, направление, механизмы реализации: автореф. дис. ... д-ра социол. наук: 02.03.92. – Кемерово, 1992. – 42 с.

THEORETICAL BASES OF RESEARCH OF SOCIAL ADAPTATION OF STUDENT YOUTH

Valteran E.V., Khwan V.V.

The article reflects the basic theoretical principles that are fundamental for the study of the social (socio-psychological) adaptation of students and the organization of diverse activities to optimize this process.

Keywords: social and psychological adaptation, student youth, adaptation studies.

Сведения об авторах:

ХВАН Вячеслав Валентинович – проректор по развитию общежитий и связям со странами СНГ ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС», e-mail: vykhvan@mail.ru.

ВАЛЬТЕРАН Елена Витальевна – кандидат психологических наук, психолог студенческого городка «Металлург» ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС», e-mail: Elena-valteran@yandex.ru

УДК 374

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ШТАБА СТУДЕНЧЕСКИХ ОТРЯДОВ АРМАВИРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

И.В. Герлах,¹ Л.Н. Зайцева²

^{1,2} Армавирский государственный педагогический университет,
Россия, г.Армавир

В статье рассматривается работа студенческих трудовых отрядов, анализируются их место и роль в реализации государственной молодежной политики Российской Федерации. В качестве примера представлена деятельность Штаба Студенческих Отрядов ФГБОУ ВО «Армавирского государственного педагогического университета». Раскрыто содержание деятельности педагогического, спасательного, сервисного, археологического и волонтерского отрядов.

Ключевые слова: студенческие отряды, молодежное общероссийское общественное движение «Российские Студенческие Отряды», Штаб студенческих отрядов.

Движение студенческих отрядов России насчитывает более чем полувековую историю своего развития. Всего через школу студенческих отрядов прошло около 14 миллионов человек. Это движение повлияло на судьбы нескольких поколений граждан нашей страны. Дало возможность закалить характер, научиться работать в коллективе, приобрести верных друзей, найти свою любовь, узнать страну, научиться любить и уважать Труд [6].

Российские Студенческие Отряды (далее - РСО) — крупнейшая общероссийская организация студентов, добровольное объединение

студенческой молодежи, образованное для совместной производственной, общественно-воспитательной и культурной деятельности [1]. Целью деятельности РСО является организация временной занятости обучающихся в образовательных организациях среднего профессионального и высшего профессионального образования, изъявивших желание в свободное от учебы время работать в различных отраслях экономики [7].

Датой возрождения движения современных студенческих отрядов следует считать 17 февраля 2004 года, когда в Москве был проведен Всероссийский Форум студенческих отрядов, посвященный 45-летию существования движения. В Форуме приняли участие свыше 5 тысяч молодых людей со всех субъектов Российской Федерации. В рамках Форума было учреждено молодежное общероссийское общественное движение «Российские Студенческие Отряды». С появлением РСО была разработана система окружных штабов студенческих отрядов в восьми Федеральных округах [2]. На сегодняшний день РСО действует на территории 72 субъектов Российской Федерации и объединяет более 236 тысяч студентов ежегодно. РСО имеет четкую организационную структуру, состоящую из Центрального штаба, 8 Окружных штабов студенческих отрядов Федеральных округов 5 Российской Федерации, 72 региональных отделений, местных отделений и вузовских штабов [6].

В 2015 году по инициативе студентов начал свою работу Штаб Студенческих Отрядов Армавирского государственного педагогического университета (далее – АГПУ). Его основной целью является пропаганда трудового движения в университете и помощь в подготовке студентов к работе по различным направлениям Студенческих Отрядов.

В его состав входят командиры студенческих отрядов вуза и самые активные бойцы этих отрядов. Всего в АГПУ функционируют 5 студенческих отрядов:

- педагогический (самый многочисленный, в связи с профилем вуза);
- спасательный;
- сервисный;
- археологический;
- волонтерский (добровольческий).

Каждый из отрядов работает в рамках своего направления. Особо отличившиеся в работе бойцы и члены вузовского штаба имеют членские билеты краевого регионального отделения МООО «РСО». Руководство Штаба активно сотрудничает с федеральной организацией

МООО «РСО» и руководством ее регионального отделения, регулярно проходит обучение на краевых и окружных слета и форумах, участвует в профильных мероприятиях по заданию края и города: Международном форуме вожатых во Всероссийском детском центре "Смена", II Спартакиаде студенческих отрядов ЮФО в Республике Адыгея, г. Майкоп, Слете лидеров студенческого трудового движения Краснодарского края, I Фестивале студенческих трудовых отрядов г. Армавира, городском круглом столе "Комсомолу - 100", Окружной школе командиров и комиссаров Штабов студенческих отрядов в г. Астрахани, Краевой школе подготовки руководителей вузовских и местных штабов РСО КК.

Кроме того Штаб проводит на базе вуза свои мероприятия, такие как конкурс вожатского мастерства «Я - вожатый», круглый стол «Трудоустройство СТО», «Вожатская неделя», ряд мероприятий, объединённых под названием «Вожатские посиделки».

В настоящее время студенческие педагогические отряды являются самым популярным направлением МООО «Российские Студенческие Отряды». Современные студенческие педагогические отряды составляют основной кадровый потенциал страны в сфере детского отдыха и оздоровления. Сохраняя традиции, бойцы педагогических отрядов, как и в прежние времена, работают в загородных лагерях и детских центрах вожатыми, организуют акции в поддержку социально незащищённых слоёв населения, участвуют в масштабных мероприятиях, акциях государственного значения. Студенческие педагогические отряды, помимо обеспечения вторичной занятости студентов, позволяют приобрести дополнительные профессиональные навыки, пройти практическую школу будущему педагогу, подготовить учащуюся и студенческую молодежь к вступлению в социально-экономические отношения на рынке труда [5].

Поэтому ежегодно бойцами и руководством Штаба организуется проведение Школы вожатых АГПУ, которое включает в себя разработку занятий на разные темы, касающиеся работы в летних оздоровительных лагерях на побережье Чёрного моря: ДОК «Сигнал» (пос. Кабардинка), ВДЦ «Смена» (г. Анапа), ВДЦ «Орленок» (Туапсинский район), МДЦ «Артек» (Крым) и иных детских оздоровительных учреждениях.

В целом все студенты АГПУ, работающие вожатыми в различных летних лагерях, составляют сводный общеуниверситетский педагогический отряд «Волна». В этом году в период с 26 мая по 15 сентября 2018 года в ДОК «Сигнал» (пос. Кабардинка), ВДЦ «Орленок», ВДЦ «Смена» и

МДЦ «Артек» вожатыми от АГПУ работали 160 человек. Некоторые из них (уже не первый год) трудились по несколько смен подряд.

Бойцы сервисного отряда в сотрудничестве с педотрядом работают в летний период в ДОК «Сигнал» официантами.

Бойцы спасательного отряда также активно работают в рамках своего направления. Вместе с командиром студенты участвуют в тренировках и соревнованиях по туризму, а летом выезжают в ДОК «Сигнал» спасателями.

Бойцы волонтерского (добровольческого) отряда, как и бойцы педотряда, работают с детьми на городских площадках, созданных при клубах по месту жительства, и пришкольных лагерях, а также принимают участие в различных благотворительных акциях и социальных проектах, осуществляя сотрудничество с Межрегиональной общественной организацией «Ресурсный социально-правовой центр», Краснодарской краевой социально-патриотической общественной организацией «Клуб интеллектуальных игр» и Краснодарской общественной организацией «Лёгкое дыхание». При активном участии студентов-добровольцев АГПУ успешно реализован ряд краевых социально полезных проектов: «Россия – Родина моя!», «Свет добрых сердец», «Духовность, здоровье и нравственность детям», «Люблю мой край, мою Россию», «будь здоровым! Будь успешным!», «Добровольцы за чистую Кубань». Бойцы волонтерского отряда оказывают помощь учащимся коррекционных школ, воспитанникам детских социально-реабилитационных центров, детям из приёмных семей, ветеранам. Ежегодно принимают участие в крупных федеральных и региональных добровольческих акциях, таких как «Волонтерский космический забег», «Кубанский трудовой десант», «Георгиевская лента», «Чистые берега - чистая вода!» и других.

Археологический отряд самый молодой из названных. Бойцы этого отряда, студенты исторического факультета АГПУ, каждый год выезжают на археологические раскопки. Их активный труд приносит свои научные плоды. Например, в 2017 году в п. Вольном они открыли погребения бронзового века.

Анализ работы студенческих отрядов АГПУ показал, что студенты на протяжении всего периода обучения в ВУЗе имеют уникальную возможность активного включения во внеучебную деятельность, которая будет приносить не только моральное удовлетворение, удовольствие, но и позволит улучшить материальное положение, заработав собственные финансовые средства, потратить их по своему усмотрению [3]. Именно работа в студенческих отрядах позволяет будущему выпускнику овладеть определенными практическими

навыками, коммуникативными умениями, социально полезными личностными качествами. В современных условиях студенческий трудовой отряд, как трудовой коллектив, формирует не только практические, но и управленческие навыки и положительно сказывается на дальнейшем трудоустройстве. Полученные практические навыки в совокупности с теоретическими, повышают уровень конкурентоспособности молодого специалиста в рамках поставленных задач конкретной организации [4].

Таким образом, движение студенческих трудовых отрядов занимает важное место в реализации государственной молодежной политики Российской Федерации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Информация об РСО [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.shtabso.ru/928.html>
2. История студенческих отрядов с 2003 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.shtabso.ru/14.html>
3. Лобанова Е.Ю., Тумакова Н.А. Студенческий отряд как способ становления и формирования личности будущего выпускника вуза // Молодой ученый. — 2015. — №10. — С. 1203-1205. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/90/19102/>
4. Никулина Ю.Н., Никлус М.П. Российские студенческие отряды как инструмент профессиональной адаптации студентов // Актуальные вопросы экономических наук и современного менеджмента: сб. ст. по матер. VI междунар. науч.-практ. конф. № 1(4). – Новосибирск: СибАК, 2018. – С. 18-22. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sibac.info/conf/economy/vi/95911>
5. Педагогические отряды [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.shtabso.ru/21.html>
6. Стратегия развития движения студенческих отрядов в Российской Федерации на период до 2020 года: утв. решением правл. МООО «РСО» от 14 декабря 2013 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.shtabso.ru/docs/pdf/%D0%A1%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D0%B8%D1%8F%20%D0%A0%D0%A1%D0%9E%20%D0%B4%D0%BE%202020%20%D0%B3%D0%BE%D0%B4%D0%B0%20%D1%83%D1%82%D0%B2%D0%B5%D1%80%D0%B6%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D0%B0%D1%8F%20%D0%BE%D1%82%2014.12.2013.pdf>
7. Устав Молодежной общероссийской общественной организации «Российские Студенческие Отряды» (Утвержден в новой редакции 3-им очередным Съездом 21 февраля 2015 года).

FROM THE EXPERIENCE OF STUDENT STAFF WORK ARMAVIR STATE REGIONS PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Gerlach I.V., Zaitseva L.N.

In the process, the article examines the work of student labor groups, analyzes their place and role in the implementation of the state youth policy of the Russian Federation. As an example, the activities of the Headquarters of the Student Teams of the Armavir State Pedagogical University are presented. The content of the activities of the teaching, rescue, service, archaeological and volunteer units.

Keywords: student teams, youth all-Russian public movement "Russian Student Groups", Headquarters of student groups.

Сведения об авторах:

ГЕРЛАХ Ирина Витальевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВПО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир). e-mail: irina_gerlah@mail.ru

ЗАЙЦЕВА Лилия Николаевна - студентка 1 курса магистратуры, кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», (г. Армавир), e-mail: li_brokkoli@mail.ru

УДК 377.352

ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ФОРМАЛЬНОГО, НЕФОРМАЛЬНОГО И ИНФОРМАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Голубева Т.А.¹

¹Тверской государственный университет, Россия, г. Тверь

В статье анализируется опыт оценки и признания результатов обучения, освоенных разных контекстах, стран ЕС. Рассматриваются возможности его применения в отечественном непрерывном профессиональном образовании в условиях модульного обучения.

Ключевые слова: *непрерывное профессиональное образование. формальное обучение, неформальное обучение, информальное обучение, результаты обучения.*

Одним из приоритетов государственной политики России в настоящее время является непрерывное образование, которое представлено преемственностью программ среднего, высшего, дополнительного профессионального образования [1, ст.10, п.7].

Горизонтальную и вертикальную мобильность в этом процессе обеспечивают результаты обучения, освоенные в различных контекстах образования. Именно поэтому чрезвычайную актуальность приобретают вопросы, связанные с оценкой и признанием результатов обучения в формальном, неформальном и информальном образовании.

Понятие «результат обучения» в современном профессиональном образовании является центральным и свидетельствует о качестве профессиональной подготовки выпускника учебного заведения. «Результаты обучения – это утверждение относительно того, что человек знает, понимает и в состоянии продемонстрировать по завершении процесса обучения» [3].

В связи с изменениями национальных концепций образования, появлением новых образовательных услуг и программ, новых подходов к организации образовательного процесса, возникла проблема признания результатов новых видов образования. ЮНЕСКО введена специальная терминология: формальное, неформальное и информальное образование.

Формальное, неформальное и информальное обучение отличаются друг от друга по следующим признакам:

Формальное обучение реализуется в учебных заведениях и приводит к признанию квалификации и получению диплома.

Неформальное обучение происходит за пределами системы общего и профессионального образования и обучения и не обязательно приводит к приобретению формального признания в виде диплома или другого свидетельства. Оно может осуществляться на рабочем месте и в рамках деятельности организаций и групп гражданского общества (например: молодежные организации, профсоюзы и политические партии). Организации или услуги, созданные для дополнения формальных систем, могут также служить местом неформального обучения (например: курсы по искусству, музыке и спорту или частное преподавание для подготовки к экзаменам).

Информальное обучение является естественным спутником повседневной жизни. В отличие от формального и неформального, информальное обучение не обязательно является преднамеренным обучением, поэтому даже сами обучающиеся не всегда могут воспринимать его как расширение своих знаний и навыков» [5].

Посредством отрицания «не» подчеркивается нетождественность терминов «формальное обучение» и «неформальное обучение». Такое понимание связано с практической целью привлечения внимания к образовательной политике в тех областях обучения, которые не имеют официального статуса или имеют определенные ограничения. В

условиях обучения в течение всей жизни это относится, прежде всего, к вопросу о повышении роли рынка труда в отношении оценки и признания освоенных на рабочем месте результатов обучения.

Известно, что обучение в неформальной сфере в определенной степени организовано и имеет большую близость к формальной системе образования.

В качестве мер по поддержке неформального образования следует назвать: развитие инфраструктуры дополнительного образования, консультирование, финансирование и меры по повышению информационной ценности и статуса дополнительного образования. Сертификаты участников присуждаются в существующих структурах.

Информальное обучение, в отличие от неформального, происходит в контексте жизни и работы и часто индивидуально и социально не воспринимается. Диапазон возможных мер поддержки со стороны общества достаточно ограничен.

Процесс признания результатов неформального и информального обучения является частью обучения в течение всей жизни. В странах ЕС для этого используются следующие методы: тесты, экзамены, «портфолио», наблюдения, имитационные задания [2, с. 21-22].

В международной практике профессионального образования и обучения существует три принципиальных подхода к системе оценки результатов обучения, приобретенных вне формальной системы образования и вне формальных образовательных организаций:

1) «Точечное включение в формальную систему образования». При таком подходе результаты информального и неформального обучения проходят проверку, оценку и сертификацию в соответствии со стандартами и критериями в области формального обучения. Форматы сертификации формальной системы остаются неизменными. Эта процедура соответствует той, которая в настоящее время реализуется в некоторых странах Европейского Союза, например, в Германии и Австрии.

2) «Параллельная система». Такая система называется также «дополнительной», так как в дополнение к существующей официальной системе создается система оценки на основе компетенций, которая делает результаты прозрачными в неформальном и информальном обучении на основе определенных стандартов (в настоящее время реализуется, например, в Финляндии, Франции, Великобритании и Швейцарии).

3) «Система на основе компетенций»: стандарты и критерии для описания содержания образования, определения результатов обучения, их проверки и оценки, а также сертификации существуют во всех

уровнях системы образования и ориентируются на компетенции. Это относится также к формальному, неформальному и информальному обучению [4, с.48].

Первый подход (внешние аудиты) открывает путь для формального завершения обучения и получения диплома на основе неформального и информального обучения, но оставляет значительную часть компетенций, приобретенных вне формальной системы за порогом оценивания: только результаты обучения, которые охватывают весь уровень формальной квалификации, могут быть оценены.

Второй подход (реализация процедур проверки в параллельной системе) может противодействовать этому. При этом «исчезает страх, что результат обучения может быть оценен выше или ниже в глазах общественности или появится новый вариант традиционной дихотомии профессионального и общего образования», оценки могут сопоставляться с опытом других стран [4, стр. 60].

То же самое относится к проблемам, связанным с третьим подходом. Переход к интегрированной системе на основе компетенций представляется желательным в долгосрочной перспективе по внутренним причинам обеспечения качества в отдельных учебных заведениях. Тем не менее, целью может быть «постепенное внедрение инноваций, которые при сохранении и дальнейшем создании образовательных и отраслевых структур обеспечивают единую квалификационную структуру на основе компетенций» [4, с. 59-60].

В настоящее время во многих областях профессионального образования и обучения можно определить направления развития системы, основанной на компетенциях. В этой связи следует назвать развитие мер, направленных на укрепление модульной системы обучения: разработка концепции тестирования, процедуры для определения профессиональных квалификаций мигрантов и т.д.

Важным шагом к укреплению неформального и информального обучения является, помимо прозрачного представления компетенций, приобретаемых в этих областях, создание возможности для их оценивания. В обоих случаях особое значение имеет концепция обучения, основанного на компетенции

Полного или даже широкого равенства компетенций, приобретенных на практике, с формальной квалификацией, как правило, не существует. Формы признания, описывающие неформальное обучение исключительно по отношению к формальной системе обучения, могут, следовательно, только очень избирательно делать видимым изученное на практике. При индивидуальном выявлении компетенций без какой-либо точки отсчета в формальной

системе существует, наоборот, риск того, что создается ситуация, которая ограничивает роль рынка труда в процессе оценки компетенций [7].

Процедуры оценивания, связанные с построением системы модульного обучения, позволят решить данную проблему, если они будут отображать отдельные аспекты профессионального развития обучающегося и его способности выполнять трудовые действия в процессе освоения профессионального модуля. Таким образом, становится возможным привязать оценку к процессу обучения. Обучающийся, освоивший часть результатов посредством неформального или информального обучения, может использовать дополнительные модули для повышения своей профессиональной компетенции, чтобы освоить полный блок обучения. Таким образом, формальное обучение дополняется неформальным и информальным обучением. Например, если обучающийся в своей профессиональной деятельности освоил несколько результатов обучения, соответствующих ряду учебных модулей, то они могут быть оценены в рамках формального обучения. Следовательно, посредством модульного обучения осуществляется связь между формальным и неформальным/информальным обучением и реализуется стратегия непрерывного профессионального образования за счет признания результатов обучения, освоенных разными способами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации"
2. Муравьева А.А. Опыт европейских стран в реализации признания неформального и спонтанного обучения. - М.: Центр изучения проблем профессионального образования, 2009. – 88 с.
3. Руководство по использованию европейской системы переноса и накопления зачетных единиц (ECTS), 2015, стр.13. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/metod/2015.pdf>
4. Dehnbostel/Seidel/Stamm-Riemer 2010: Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise, erstellt von Peter Dehnbostel (HSU), Sabine Seidel (IES), Ida Stamm-Riemer (HIS) unter Mitarbeit von BekjeLeykum (IES), Bonn, Hannover im Marz 2010 URL: http://ankom.dzhw.eu/material/dokumente/Expertise_Dehnbostel_StammRiemer_Seidel_2010.pdf
5. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000: Memorandum über Lebenslanges Lernen, SEK (2000) 1832, Brussel URL: https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf

6. Reglin Thomas. Anerkennung und Anrechnung informellen und non-formalen Lernens. Systemfragen und Konsequenzen für die politische Umsetzung. URL:

https://www.bibb.de/dokumente/pdf/stst_foko_120330_anerkennung_informellen_non_formales_lernen_reglin.pdf

7. Thomas Reglin Anerkennung und Anrechnung informellen und non-formalen Lernens. Systemfragen und Konsequenzen für die politische Umsetzung. URL:

https://www.bibb.de/dokumente/pdf/stst_foko_120330_anerkennung_informellen_non_formales_lernen_reglin.pdf.

APPROACH TO EVALUATION THE RESULTS OF FORMAL, NON-FORMAL AND INFORMAL LEARNING

T. A. Golubeva

The article deals with the experience of evaluation and recognition of learning outcomes, mastered in different contexts, on the example of the EU countries. Possibilities of its application in the domestic continuous professional education in the conditions of modular training are considered.

Key words: continuing professional education. formal learning, non-formal learning, informal learning, learning outcomes.

Сведения об авторе:

ГОЛУБЕВА Тамара Алексеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: tamaragolubeva@mail.ru.

УДК 159.9

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Зайцева О.В.¹, Травина С.А.²

^{1,2} Тверской государственный университет, Россия, г. Тверь

В статье рассматривается понятие и структурные компоненты психологической готовности к профессиональной деятельности выпускников-педагогов, а также проблемы и условия, необходимые для ее формирования в процессе обучения в вузе.

Ключевые слова: психологическая готовность, профессиональная деятельность, компетентность выпускников.

Социальная значимость педагогической деятельности не требует долгого обоснования. Современному обществу необходим разносторонний, креативный, профессионально компетентный педагог. Интерес к категории «психологическая готовность» в отечественной

психологической науке возник еще в середине двадцатого века, однако на сегодняшний день однозначного подхода к ней не существует. Различные трактовки и определения этой дефиниций часто связаны со спецификой рассматриваемой деятельности в каждом конкретном случае.

В современной психологической науке в отношении понятия «готовность» отсутствует общепринятое толкование.

Платонов К.К. выделил три значения термина «готовность к труду», которые определили подходы к исследованию готовности: как результат трудового воспитания, выражающийся в желании трудиться, осознании необходимости участвовать в совместной трудовой деятельности; как готовность к определенному труду, ставшему профессией, как результат профессионального обучения, воспитания и социальной зрелости личности; как готовность к непосредственно предстоящей в известных или возможных условиях деятельности, как состояние психологической мобилизации [2].

В современной психологии имеются данные, характеризующие готовность человека к выполнению определенной деятельности. Эти исследования свидетельствуют также о том, что возможно выделение, с одной стороны, общей или длительной, а с другой – временной или ситуативной готовности, где первая связана с готовностью к выполнению тех или иных задач деятельности, представляет собой устойчивую систему профессионально важных качеств, знаний, навыков, умений и мотивов деятельности.

По мнению Е.С. Романовой, категория «готовность» является «психологической основой для определения стадий развития профессионализма». Она отмечает следующие виды готовности: готовность к школе, профессиональному выбору, профессиональному обучению, к профессиональной деятельности, к продолжению профессиональной деятельности (профессиональному совершенствованию), к перемене профессии (перемене рабочего места)» [3].

Проведенный анализ позволил определить готовность к профессиональной деятельности как совокупное психологическое новообразование начальных этапов профессионализации (довузовского и вузовского), состоящее в направленности и способности субъекта выполнять избранную профессиональную деятельность в соответствии с нормативными требованиями, которое возникает к концу профессионального обучения.

Это позволяет характеризовать готовность, во-первых, как категорию теории деятельности, указывающую на функциональные и

личностные характеристики субъекта, необходимые для успешного выполнения профессиональной деятельности; во-вторых, как категорию профессионального развития, указывающую на достижение субъектом начального уровня профессионального развития с соответствующей степенью владения деятельностью, составляющих психологическую основу проявления компетентности и формирования профессионализма; в-третьих, как категорию профессионального образования, выражающую цель и совокупный результат начальных этапов профессионализации и указывающую на качество профессиональной подготовки.

В современной отечественной психологии выполнено много исследований, посвященных различным психологическим аспектам личностного развития студентов, профессиональной деятельности и профессионализации личности. Эти вопросы рассматривались в контексте:

1. Специфики студенческого возраста как важного этапа личностного развития (Б.Г. Ананьев, П.И. Бабочкин, М.Д. Дворяшина, А.И.Крупнов, Н.М. Пейсахов, Н.И. Рейнвальд, Е.Ф. Рыбалко, Е.И. Степанова, и др.),

2. Выявления сущности, этапов и детерминирующих факторов процесса становления профессионала и субъекта деятельности (К.А.Абульханова - Славская, В.А. Бодров, А.А. Деркач, Г.М. Зараковский, В.П. Зинченко, Е.А. Климов, Е.Н. Кузьмин, А.К. Маркова, В.Д. Шадриков и др.),

3. Определения роли и места способностей, интересов, мотивов и личностно-индивидуальных особенностей студентов в формировании профессионально важных качеств специалиста, а также оптимизации профессиональной подготовки и условий осуществления успешной профессиональной деятельности (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, В.А. Бодров, А.В. Зеер, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлин, К.К.Платонов, В.Д. Шадриков, В.В. Чебышева и др.).

Вместе с тем, несмотря на значимость и результативность проведенных исследований, существует ряд проблем формирования психологической готовности студентов-выпускников педагогических вузов к профессиональной деятельности, поскольку основу профессионализма составляют не только сформированные компетенции, но и личностные качества и способности.

Таким образом, мы видим два аспекта рассмотрения проблем формирования психологической готовности выпускников педагогических вузов к профессиональной деятельности: содержание, формы и методы формирования профессиональных компетенций в ходе

обучения в вузе и формирование общей и специальной социально-психологической готовности в сфере профессий «человек-человек».

Исследования, выполненные по компетентностной проблематике, показали; что наиболее продуктивно рассматривать так называемые профессиональные компетентности, характеризующие потенциал, который наиболее востребован у специалистов определенного направления деятельности. Образуясь на основе некоторого массива, знаний, умений и навыков, потенциал данного рода формирует своеобразное «ядро» эффективности специалистов, позволяющее им на высококачественном уровне реализовывать свои профессиональные функции. Притом, что виды компетентности могут повторяться, у специалистов разных видов деятельности они приобретают свою содержательную и структурную специфику, обусловленную конкретным предметным наполнением определенных профессий.

Общая социально-психологическая готовность – это проявленные готовность и стремление эффективно взаимодействовать с окружающими, понимать себя и других при постоянном видоизменении психических состояний, межличностных отношений и условий социальной среды.

Содержание специальной социально-психологической готовности представляют качества личности, обеспечивающие продуктивность непосредственной трудовой деятельности специалиста.

Развести общую и специальную социально-психологическую готовность субъекта деятельности иногда бывает очень сложно в силу полифункциональности её компонентов. В то же время коммуникативная готовность менеджера даже в сфере образования и учителя будут отличаться друг от друга как по уровню и содержанию, так и по количественным и качественным характеристикам.

В.А. Пономаренко в психологическую готовность включает две составляющие:

- психофизиологическую устойчивость, обусловленную состоянием организма;

- психологическую устойчивость, обусловленную профессиональной подготовкой, включающую в себя общий функциональный уровень психологических свойств личности (сюда входят специфическая подготовленность к действиям в нестандартных ситуациях, способность к оперативному мышлению, к срочной актуализации знаний для принятия решения, наличие высокой мотивации и установки на благополучный исход, чувство долга и ответственности) [1, с. 64].

С нашей точки зрения, психологическая готовность к

профессиональной деятельности достигается также в процессе и в результате развития способностей и их обогащения. Здесь речь в основном идет о так называемых сложных и частных способностях как качествах личности, определяющих успешность овладения определенной деятельностью и совершенствование в ней. Среди сложных и частных способностей особая роль принадлежит интеллектуальным, которые как бы обладают системным свойством, так как основой всякого развития является прежде всего развитие интеллектуальное. Развитие способностей может совершаться без каких-либо серьезных ограничений. Особое значение в подструктуре профессионализма личности будущих педагогов придается способностям к прогнозированию (возможно даже как проявление интуиции), саморегуляции, а также принятию решений (смелость, креативность, своевременность, точность), креативность личности, ставшие личностно-профессиональными качествами.

При выделении профессионально значимых качеств личности педагога-психолога мы акцентировали внимание на то, что профессиональное и личностное в его деятельности находится в очень тесной взаимосвязи, т.к. происходит глубокое слияние профессии и жизни, включенность внутренних переживаний и напряженного духовного поиска в контекст профессиональной деятельности и, наоборот.

Таким образом, проблемы формирования психологической готовности выпускников педагогических вузов обусловлены следующим:

- неоднозначностью подходов к определению понятия и критериев психологической готовности в целом, и в частности к деятельности педагога;
- сопряженностью форм и методов обучения в вузе с процессом формирования профессионально необходимых компетенций и личностных качеств будущих педагогов
- сложностями актуализации личностного ресурса и путей личностного саморазвития и профессионального самосовершенствования каждого студента в процессе обучения в вузе как основу психологической готовности к будущей педагогической деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пономаренко В.А. Практическая психология. М.: Наука, 1995. 287 с.
2. Платонов К.К. Проблемы способностей. – М., Наука, 1972.

3. Романова Е.С. 147 популярных профессий: Психологический анализ и профессиограммы. 3-е изд, перераб. и доп. / Е. С. Романова. - М.: Аспект Пресс, 2011. - 416 с.

PROBLEMS OF FORMATION OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF GRADUATES OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES TO PROFESSIONAL ACTIVITIES

Zaitseva O.V., Travina S.A.

Tver state University

The article deals with the concept and structural components of psychological readiness of graduates-teachers for professional activities, as well as the conditions necessary for its formation in the process of training at the University.

Key words: psychological readiness, professional activity, competence of graduates.

Сведения об авторах:

ЗАЙЦЕВА Ольга Викторовна, ст.преподаватель кафедры педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: Zaitseva.OV15@tversu.ru

ТРАВИНА Светлана Анатольевна, зав.кафедрой педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», к.психол.н, доцент, e-mail: svetlana2311@yandex.ru

УДК 377.018

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ УЧАЩЕЙСЯ И СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Игнатенко Н.В.¹

¹ ГКОУ «Тверская школа №3» г. Тверь, Россия

В статье рассмотрены проблемы адаптации современной учащейся и студенческой молодежи в условиях реформирования системы образования. Отражен авторский взгляд с позиции инвалида зрению и учителя, работающего с инвалидами по зрению

Ключевые слова: инвалид по зрению, высшее образование, толерантность к людям с ограниченными возможностями, трудоустройство лиц с ОВЗ

«Образование — среднее специальное или высшее — для инвалидов может быть даже более важным, чем для обычного здорового человека, потому что социализироваться инвалид фактически может только с его помощью. По понятным причинам он вряд ли сможет выполнять физическую работу, и единственной возможностью найти свое место в жизни, обеспечивать себя, чувствовать себя полноценным членом общества для него становится приобретение специальности, предполагающей преимущественно умственный труд», — говорит член

Общественной палаты РФ, директор «Особого мнения» Екатерина Курбангалеева [1].

За последние десятилетия развития российского общества усилилось внимание государства к проблемам инвалидов. Свидетельством этого служит, в частности, принятие в 1995г. Закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», которым государство зафиксировало свои обязательства перед этой категорией граждан и определило ряд соответствующих гарантий, в том числе - гарантию их права на получение высшего профессионального образования.

Проблема высшего профессионального образования инвалидов по зрению приобретает в настоящее время очевидную актуальность как в социальном, так и в научном плане. Она становится выше, потому что при реализации своего неотъемлемого права на получение высшего профессионального образования лица с глубоким нарушением зрения испытывают значительные трудности. Для инвалидов с заболеваниями зрения на первом месте стоит развитие доступной среды. Этот вопрос уже несколько лет активно решается, существует государственная программа «Доступная среда», на которую выделяются значительные средства (424,6 млрд рублей на 2011–2020 годы). О наличии доступной среды заявили 89% участвовавших в мониторинге вузов. Правда, похвастаться разнообразием и количеством ее элементов могут только 15% учебных заведений, а больше четверти — 28% — имеют только один или несколько однотипных элементов.

При сборе необходимых документов для поступления по квоте абитуриентов-инвалидов поджидает особые «Преграды»: учреждения медико-социальной экспертизы (МСЭ). Справка об инвалидности и индивидуальная программа реабилитации или абилитации (ИПРА) с заключением об отсутствии противопоказаний для обучения в вузе входят в состав обязательных документов при поступлении в вуз по квоте. Инвалиды в очередной раз — ведь они и так чуть ли не ежегодно проходят процедуру переосвидетельствования — должны пройти большое количество обследований, а их итогом часто становятся попытки снять инвалидность, урезать льготы либо наложить необоснованные ограничения или даже запрет на изучение определенных специальностей или вообще на получение высшего образования (классический пример — направление слепых в массажисты). Бывает, что в ИПРА вопреки здравому смыслу указывают конкретные вуз и специальность, что лишает инвалидов свободы выбора места обучения и будущей профессии.

Чаще всего, говоря о доступности высшего образования для инвалидов, имеют в виду необходимость обеспечить им возможность

поступления в вузы, в том числе за счет введения льготной квоты. Но при этом часто забывают, что после зачисления им необходимо еще несколько лет учиться и еще неизвестно, что сложнее для инвалида: поступить в вуз или выйти из него с дипломом.

Я являюсь инвалидом по зрению. Окончила школу- интернат 3-4 видов. Получила Высшее образование в Тверском государственном университете. А далее мне удалось трудоустроиться в коррекционной школе 3-4 видов. Я считаю это большой удачей, так как трудоустраиваются после окончания вуза к сожалению не многие инвалиды. Работая в школе, я очень переживаю за будущих выпускников. Невольно сравниваю с собой. Вспоминаю те переживания, которые испытывала я, когда заканчивала школу. Передо мной так же стоял вопрос. А что дальше? Необходимо задуматься о получении специальности.

Специфические проблемы встают перед слепыми и слабовидящими студентами уже собственно в процессе их повседневной профессионально-образовательной деятельности, отмечает Г.В. Никулина [3]. Среди этих проблем, лежащих в разных плоскостях - в частности, технологической (отсутствие специальных информационных технологий и технических средств, отсутствие вузовских учебников и пособий, напечатанных рельефно-точечным шрифтом Брайля и др.), трудности ориентировки в помещении вуза, ограничения мобильности, затрудненность передвижения по учебным корпусам и территории высшего учебного заведения и т.п.) Здесь инвалид зависит от микросреды, от близких ему людей, которые могут сопровождать его. Особое место занимают проблемы психологического, в частности - социально-психологического, порядка.

На существование проблем подобного рода и их остроту указывает ряд авторов как из числа ученых-тифлологов, так и из числа практиков. В частности, ставятся вопросы о маргинальном положении студентов - инвалидов по зрению в социально-психологической структуре студенческого коллектива, отмечается осложненная идентификация слепых и слабовидящих студентов с социально-психологическим окружением в вузовской среде, констатируется существование ощутимых барьеров коммуникативного плана, препятствующих эффективному межличностному взаимодействию слепых и слабовидящих студентов с нормально видящими (Плаксина Л. И.[2], Никулина Г. В. [3], Денискина В. З. [4]) , так как выпускники окончившие закрытые коррекционные учебные заведения часто имеют ограниченный опыт общения и взаимодействия со здоровыми сверстниками.

Все эти данные, между тем, указывают на то, что студенты с глубоким нарушением зрения испытывают специфические социально-психологические трудности в процессе адаптации к условиям обучения в вузе. (1) По мнению некоторых специалистов, успешность адаптации незрячего студента к обществу здоровых определяется тем, насколько сам он идентифицирует себя с полноправным членом этого общества.

Взаимоотношения студентов с инвалидностью и их сверстников без отклонений в здоровье могут усложняться тем, что молодёжное сообщество часто оказывается неготовым к восприятию не типичности как таковой. Поэтому необходимо прививать толерантность к людям с ограниченными возможностями начиная с дошкольного образования.

Обучаясь в вузе помимо приобретения специальности студент с ограниченными возможностями здоровья получает возможность общения со сверстниками, а, стало быть, и возможность обогащения своего социального, коммуникативного опыта, способствующего активному включению данной категории в систему социальных отношений.

Образовательный аспект социальной адаптации студентов с ОВЗ к условиям высшего учебного заведения может рассматриваться в дидактическом и организационном контекстах. Во-первых, организация работы со студентами, имеющими ограничение возможностей здоровья, требует наличия соответствующих компетенций и навыков преподавательского состава. Так, выделяются несколько компетенций, которыми должен обладать преподаватель при работе с нетипичными студентами: социально-личностные, общенаучные, инструментальные. Важен и такой критерий, как наличие опыта общения преподавательского состава со студентами, имеющими инвалидность. В настоящее время лишь в некоторых городах (например, Москва, Саратов, Санкт-Петербург, Челябинск, Владимир) есть вузы, накопившие опыт высшего образования людей с ограниченными возможностями. Это побуждает часть абитуриентов с инвалидностью обращаться в такие вузы. Однако поступление в них для лиц из отдаленных регионов связано с рядом организационных и финансовых сложностей, преодолеть которые способен не каждый потенциальный студент с инвалидностью. Это обстоятельство препятствует получению высшего образования.

Во-вторых, вузовская подготовка инвалидов (в первую очередь, с нарушениями зрения) требует применения специальных технологий, в том числе таких, как информационно-коммуникативные и интерактивные средства. В настоящее время имеется арсенал средств организационного сопровождения учебного процесса, внедряются различные информационно-коммуникативные, мультимедийные и

интерактивные технологии. Их применение активно пропагандируются в литературе. Комплекс этих технологий может рассматриваться как необходимый в образовательном и пространственном аспектах адаптации.

Без системной поддержки на протяжении всего периода обучения, обеспечения студентов соответствующими специализированными методиками и особым оборудованием, штатом сопровождающих специалистов и многим другим, поступления в вуз не делает образование инвалидов доступным.

Доступность высшего образования — тема многомерная. Ведь для инвалидов диплом вуза не самоцель. Их интересует получение профессии, которая даст возможность содержать себя и свою семью. В этом же заинтересовано и государство, вкладывающее средства в их образование, Высшее образования для лиц с ОВЗ — является возможностью их дальнейшего трудоустройства. Без этого результаты реформы в этой сфере нельзя признать удовлетворительными, а госрасходы — эффективными. Последующее трудоустройство, как выясняется, проблема очень острая. По официальным данным, полученным при проведении комплексного мониторинга, только 58% вузов занимаются трудоустройством студентов-инвалидов, но знают об этом лишь 33% этих студентов. И хотя трудоустраиваются 69% выпускников-инвалидов, половина из них (34% от общего числа) находит работу самостоятельно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Доронин С. В программисты или в массажисты? // «Эксперт» №16 (1026) 17 апреля 2017 Электронный ресурс. Режим доступа: <http://expert.ru/expert/2017/16/v-programmistyi-ili-v-massazhistyi/>
2. Исторические истоки проблемы социальной адаптации и реабилитации инвалидов по зрению. // Материалы международной научно-практической Интернет- конференции, посвященной 10-летию факультета коррекционной педагогики ЧГПУ им. А.М. Горького, – Челябинск: ЧГСГА, 2012 г. – С 12- 58
3. Никулина Г.В., Кантор В.З., Никулина И.Н.. Дополнительное образование как социально-педагогический фактор развития реабилитационного потенциала инвалидов по зрению // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. – Октябрь 2013, ART 2064. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2013/2064.htm>
4. Основы тифло – и сурдопсихологии: учебно-метод. пособие для студентов /Модуль: Специальная психология. Серия 1. /Р.Г. Аслаева, В.З. Денискина, Е.Я. Диденко. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2012.

**THE PROBLEMS OF ADAPTATION OF MODERN STUDENTS AND STUDENT
YOUTH IN THE CONDITIONS OF REFORMING THE EDUCATIONAL SYSTEM**
Ignatenko N.V.

The article considers the problems of adaptation of modern student and student youth in the conditions of the education system reform. The author's view is reflected from the perspective of the visually impaired and the teacher working with the visually impaired

Key words: visually impaired, higher education, tolerance to people with disabilities, employment of persons with HIA

Сведения об авторе:

ИГНАТЕНКО Надежда Вячеславовна – учитель ГКОУ «Тверская школа №3», г. Тверь, адрес электронной почты: ignatenko_n_v@mail.ru

УДК 372.3

**О СОДЕРЖАНИИ ПОНЯТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРИМЕНИТЕЛЬНО К УРОВНЮ
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

М.Г. Корнакова

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение № 32, РФ, г.
Солнечногорск

Статья посвящена проблеме педагогического сопровождения обучающихся в условиях дошкольного образования. Представлены результаты сравнительного анализа понятий «педагогическая поддержка» и «педагогическое сопровождение». Уточнены ключевые понятия применительно к дошкольному образованию.

Ключевые слова: дошкольное образование, педагогические условия, педагогическая поддержка, педагогическое сопровождение, педагогическое обеспечение.

Преобразования в общественно-политической, экономической и социокультурной жизни современного общества ставят актуальные задачи перед сферой образования, решение которых требует новых образовательных принципов, форм, методов, технологии. В ряду педагогических новаций в последние годы появилось новое понятие – *педагогическое сопровождение*, которому в научной литературе предшествовало понятие *педагогическая поддержка*. В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [12], содержание основных образовательных программ включает раздел, посвященный педагогической поддержке позитивной социализации и индивидуализации развития личности детей дошкольного возраста, а также призывает обеспечивать педагогическую поддержку развития детей во всех взаимодополняющих образовательных областях с учетом их потребностей.

Употребление в общем контексте смежных понятий *педагогическое сопровождение* и *педагогическая поддержка* настораживает. Проблема заключается в том, что окончательно не определены различия между ними, не уточнено понятие педагогического сопровождения, а также, несмотря на востребованность, не конкретизированы цели и задачи педагогического сопровождения для отдельных образовательных областей дошкольного образования, в том числе для художественно-эстетической образовательной области.

Корни понятий *педагогическая поддержка* и *педагогическое сопровождение* лежат в основе личностно-ориентированного подхода, который вобрал в себя принципы «педагогической антропологии» К.Д. Ушинского, требовавшего всестороннего изучения человека для соотнесения педагогической теории с его природой [11], а также гуманной педагогики Ш.А. Амонашвили, разработавшего педагогическую концепцию, ориентированную на личность ребенка, где главный принцип — уважение личности ребенка, понимание детства как важнейшего жизненного этапа. О.С. Газман и Т.В. Анохина, основатели коммунарской педагогики, впервые предложили понятие педагогической поддержки в 1970-1980-е гг. По мнению О.С. Газмана, «педагогическая поддержка — это процесс совместного определения с ребенком его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, которые мешают ему в развитии, саморазвитии и обучении» [5, с.58]. Таким образом, педагогическая поддержка требуется ребенку для разрешения трудностей, которые препятствуют его продвижению вперед.

Отмечая важность педагогической поддержки, современные исследователи считают, что это особый вид профессиональной деятельности взрослого, направленный на решение определенных проблем личности ребенка. Так, Н.Н. Абашина подчеркивает, что педагогическая поддержка основана на принципах гуманизации образовательного процесса, педагогического оптимизма, сотрудничества, успешности и индивидуальной направленности [2, с. 12]. М.П. Орлова и Ю.В. Пужливая видят в педагогической поддержке «перманентную готовность взрослого адекватно отреагировать на запрос ребенка о взаимодействии, утверждения собственной его состоятельности» [8, с.74]. Таким образом, главный принцип педагогической поддержки состоит в том, чтобы в случае необходимости, при возникающих в процессе обучения трудностях прийти на помощь обучающемуся.

Современное дошкольное образование, которое регламентируется ФГОС ДО, в качестве одного из основополагающих принципов провозгласило принцип индивидуализации. Личностно-ориентированная парадигма развития, которая лежит в основе индивидуализации образования, по мнению А.В. Хуторского, «определяет учителю сопровождающую позицию по отношению к ученической деятельности, помощь ученику в постановке и достижении его образовательных целей» [12, с.114]. Понятие *сопровождающая позиция учителя* мы понимаем как факт педагогического сопровождения. В исследованиях Е.И. Казаковой, Е.А. Александровой, О.А. Сергеевой, О.А. Трофимовой, М.Н. Иваненко появилось понятие педагогического сопровождения, в которое вкладывается новое смысловое содержание [7; 4; 8; 9; 6]. Е.И. Казакова подразумевает под педагогическим сопровождением «взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на решение жизненно важных проблем», где взаимодействие – это отношение субъектов в деятельности [7, с. 73]. Е.А. Александрова полагает, что педагогическое сопровождение – это постоянное нахождение педагога рядом с учеником, сопровождая его в индивидуальном освоении получаемых знаний, это «перманентная готовность взрослого адекватно отреагировать на физический и эмоциональный дискомфорт ученика и/или окружающих его людей, на его запрос о взаимодействии» [4, с. 11]. Как видим, в этом определении автор соглашается с позицией Е.И. Казаковой о взаимодействии как методе педагогического сопровождения, но при этом не определяет степень продолжительности и постоянства педагогического сопровождения, а также видит отличие от педагогической поддержки в том, что педагогическое сопровождение предоставляет ученику большую свободу выбора.

Сопровождающая функция педагога, по мнению Е.А. Александровой, характеризуется как аналитически-проектирующая, консультирующая, координирующая и организующая [4, с. 9]. О.А. Сергеева понимает педагогическое сопровождение как создание условий для успешной адаптации человека к условиям его жизнедеятельности: «сущностью системы педагогического сопровождения развития эмоционально-чувственной сферы старшеклассников является организация помощи и поддержки в эмоциональном развитии старшеклассников при одновременном обеспечении целей их личностного развития». Система педагогического сопровождения, согласно О.А. Сергеевой, включает следующие методы: 1) методы актуализации эмоциональных состояний; 2) рефлексивные методы; 3) методы формирования навыков самоуправления эмоциями

[9, с. 11]. О.А. Трофимова рассматривает педагогическое сопровождение как «процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения максимальной самостоятельности ребенка, проявляющейся в его активности» [10, с. 11]. М.А. Иваненко полагает, педагогическое сопровождение – «это комплексная технология поддержки и помощи ребенку, которая является особым видом взаимодействия сопровождаемого и сопровождающего с изменением ценностно-смысловых ориентаций и установок взрослых», при этом оптимизируются условия обучения и обеспечивается социально-личностное развитие ребенка [6, с. 12].

Таким образом, педагогическое сопровождение включает в себя:

- 1) требование к взаимодействию между педагогом и обучающимся;
- 2) постоянную готовность прийти на помощь при возникновении эмоционального или физического дискомфорта, и оказать помощь при трудностях в обучении;
- 3) создание условий для успешной адаптации к условиям жизнедеятельности ребенка;
- 4) обеспечение достижения целей эмоционального и социально-личностного развития;
- 5) поощрение максимальной самостоятельности ребенка.

На наш взгляд, разница в понятиях заключается в том, что педагогическая поддержка направлена от педагога к обучающемуся, а педагогическое сопровождение – это взаимодействие всех участников педагогического процесса. Кроме того, педагогическая поддержка осуществляется периодически, по мере необходимости, в связи с возникающими трудностями обучающихся, а педагогическое сопровождение носит систематический характер.

Для того чтобы сформулировать определение педагогического сопровождения применительно к дошкольному образованию, мы обратились к содержанию понятий *педагогические условия* и *педагогическое обеспечение*. Так, Г.Б. Абаева дает следующее определение педагогических условий эстетического воспитания: «Это система организационно-содержательных мер, обеспечивающих целенаправленный отбор, конструирование и практическое применение элементов содержания, методов, а также организационных форм эстетического воспитания», а под педагогическим обеспечением понимает профессиональную деятельность и активизирующие ресурсы, необходимые для реализации эстетического воспитания детей [1, с. 11, 12]. Таким образом, мы считаем возможным дополнить наше определение педагогического сопровождения вышеперечисленными компонентами.

Исходя из вышеизложенного, мы пришли к выводу, что педагогическое сопровождение, в соответствии с задачами дошкольного

образования, представляет собой педагогическую деятельность по созданию организационно-содержательных условий, в том числе диагностических, прогностических и рефлексивных, направленных на осуществление постоянного взаимодействия всех участников педагогического процесса и достижения целей познавательного, социально-коммуникативного, физического и художественно-эстетического развития. Педагогическая же поддержка, в отличие от педагогического сопровождения, осуществляется периодически, в случае возникновения трудностей в обучении, в решении проблем в образовательных областях, а так же в создании благоприятных социально-психологических условий.

Поскольку для формирования художественно-эстетической компетенции дошкольников требуется педагогическое сопровождение, дальнейшей целью нашей работы становится разработка модели педагогической поддержки как особого вида взаимодействия с обучающимися, их родителями и всем педагогическим коллективом дошкольного учреждения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абаева Г.Б. Педагогическое обеспечение эстетического воспитания детей среднего школьного возраста во внеучебной деятельности общеобразовательного учреждения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.10. Тверь, 2014. 178 с.
2. Абашина Н.Н. Педагогическая поддержка развития коммуникативной культуры детей старшего дошкольного возраста в культурно-игровом пространстве дошкольного учреждения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Ростов н/Д, 2009. 168 с.
3. Александрова Е.А. Виды педагогической поддержки и сопровождения индивидуального образования в условиях мультикультурного общества // Личность в социокультурном измерении: история и современность. М.: Индрик, 2007. С. 298-308.
4. Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуального образовательного маршрута: дис. ... д. пед. наук: 13.00.01. Тюмень, 2006. 375 с.
5. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. М.: изд-во Инноватор, 1995. Вып. 3. С. 58-64.
6. Иваненко М.А. Педагогическое сопровождение социально-личностного развития ребенка в период детства: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Екатеринбург, 2005. 23 с.

7. Казакова Е.И. Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение развития ребенка / под ред. Е.И. Казаковой, Л.М. Шипицыной. СПб.: Питер, 1998. 245 с.
8. Орлова М.П., Пужливая Ю.В. Анализ аналоговых проектов, направленных на оказание психолого-педагогического сопровождения детей // Модель психолого-педагогической поддержки социализации и индивидуализации развития ребенка с разными возможностями и потребностями: материалы городского обучающего научно-практического семинара (Санкт-Петербург, сентябрь 2015) / под общ. ред. Н.А. Вершининой. СПб: Свое издательство, 2015. С. 74-78.
9. Сергеева О.А. Система педагогического сопровождения эмоционально-чувственной сферы старшеклассников: дис. ... д. пед. наук: 13.00.01. М., 2013. 310 с.
10. Трофимова О.А. Педагогическое сопровождение формирования мотивационной готовности к обучению у старших дошкольников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Екатеринбург, 2007. 23 с.
11. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии: в 2 т. Т. I [электронный ресурс]. URL: http://dugward.ru/library/pedagog/ushinskiy_chelovek1.html. Дата обращения 28.09.2018. Загл. с экрана
12. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки РФ №1155 от 17 октября 2013 г. [электронный ресурс] URL: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/doshkolnoe-obrazovanie/fgos/fgos-do.html>. Дата обращения 26.09.2018. Загл. с экрана.
13. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя. М.: ВЛАДОС–ПРЕСС, 2005. 383 с.

ABOUT THE CONCEPT OF THE CONCEPT PEDAGOGICAL SUPPORT APPLIED TO THE LEVEL OF PRESCHOOL EDUCATION

M.G. Kornakova

The article is devoted to the problem of pedagogical support of students in conditions of preschool education. The results of a comparative analysis of the concepts "pedagogical support" and "pedagogical accompanying " are presented. Key concepts are clarified with reference to preschool education.

Key words: preschool education, pedagogical conditions, pedagogical support, pedagogical support, pedagogical support.

Корнакова Марина Георгиевна, аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», музыкальный руководитель МБОУ № 32 г. Солнечногорск МО, e-mail: marina-baltika@mail.ru

УДК 373

КРЕАТИВНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК НЕОБХОДИМОЕ КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ

Т.А. Креславская ¹

¹ Тверской государственный университет, Россия, г. Тверь

В статье предложен анализ современных подходов в определении сущности и содержания развития креативности личности. Дается характеристика основным чертам креативности, как личностной способности к творчеству.

Ключевые слова: Закон об образовании, креативность, креативные способности

В соответствии с законом об образовании [1, статьи 34, 43, 45] обучающимся предоставляются академические права на развитие своих творческих способностей и интересов

В ФГОС ООО определено, что «образования, помимо эффективного освоения обучающимися образовательной программы, должно обеспечивать рост творческого потенциала, познавательных мотивов школьников» [2].

Таким образом, согласно «Закону об образовании», Федеральному государственному образовательному стандарту, образование направлено не только на подготовку ученика, имеющего определенные знания и умения, а на подготовку ученика, творческого, креативного, способного находить нетривиальный подход к решению различных задач.

В современном мире, человек, способный выйти за рамки привычных сценариев, стандартных наборов действий, ценится гораздо выше, чем прежде. Именно поэтому, одной из наиболее главных социальных задач школы является развитие креативных способностей школьников в процессе обучения и воспитания.

Креативные способности – это способности, благодаря которым процесс создания чего-либо человеком не опирается на стереотипное мышление или устоявшееся общественное мнение.

К креативным способностям можно отнести: оригинальность, беглость, гибкость, открытость, восприимчивость, образность, абстрактность, детальность, стрессоустойчивость

Оригинальность – это способность создавать новые, необычные, нестандартные идеи, которые отличаются от стандартных и общепринятых. Если данная способность является хорошо развитой, то человек гораздо быстрее отказывается от стандартных шаблонов, использование которых подразумевает, что оригинальные идеи бесполезны и нереальны в применении. Беглость – эта способность заключается в умении создавать множество различных идей за единицу времени. Данная способность позволяет находить большое количество способов решения какой-либо проблемы и выделять лучший из них, используя минимальное количество времени. Гибкость – эта способность заключается в умении использовать разнообразные пути для создания новых, оригинальных идей, а также способность быстро переключаться с одного пути на другой, с одной идеи на другую. Открытость – эта способность заключается в умении воспринимать новую информацию в течении длительного времени, а не использовать привычные схемы и предыдущий опыт, при решении проблемы. Восприимчивость – эта способность заключается в умении видеть что-то новое в обычной ситуации. Это могут быть какие-либо противоречия, некая неопределенность, необычные детали на которые до этого не обращали внимание. Эта способность помогает видеть в обычном – необычное, а в сложном – простое. Образность – эта способность заключается в умении создавать идеи целиком, единым образом. Абстрактность – эта способность заключается в умении создавать более крупные, сложные, общие идеи, основываясь на простые элементы. Данная способность помогает объединять различные, не связанные друг с другом идеи и знания, в единое целое для решения проблемы. Детальность – эта способность позволяет детализировать имеющуюся проблему до понимания любого ее элемента. Эта способность позволяет разделять проблему на составные части и анализировать их до тех пор, пока проблема не будет решена. Стессоустойчивость – эта способность заключается в умении действовать и создавать новые идеи в любой обстановке [4].

Перечисленные выше креативные способности, как совокупность индивидуальных особенностей личности, представляют собой ее креативность. Также, формирование креативных способностей возможно через формирование креативности.

Впервые понятие «креативность» в своих работах употребил психолог Д.Симпсон в 1922 году имея в виду способность личности не использовать стереотипные способы мышления.

В различных словарях дается различная трактовка этого понятия. Например, в большом толковом психологическом словаре под редакцией Артура Ребера дается такое определение: «Креативность – это умственные процессы, которые ведут к решениям, идеям, осмыслению, созданию художественных форм, теорий или любых продуктов, которые являются уникальными и новыми» [3, с. 388].

В кратком психологическом словаре под редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского креативность определяется в качестве уровня творческой одаренности, способности к творчеству, которые составляют достаточно устойчивую характеристику личности [11].

В общем виде креативность – это общая способность к творчеству. Креативность (от латинского creatio – созидание) – способность личности создавать оригинальные идеи, отыскивать незаурядные решения, отходить от привычных схем мышления. Однако, несмотря на то, что креативность в настоящее время широко изучается, имеется большое количество качественного материала, посвященного изучению креативности, а также накоплен огромный практический материал, на сегодняшний день не существует единой теории креативности, единого определения и общепризнанных методик, применяющихся для определения креативных способностей.

Русский психолог Марина Александровна Холодная отмечает, что креативность может рассматриваться как в узком, так и в широком смысле. В узком смысле, креативность является дивергентным мышлением (по Дж.П. Гилфорду), которое отличается готовностью выдвигать больше количество одинаково верных идей, которые относятся к одному и тому же объекту. В широком смысле, креативность – это «творческие интеллектуальные способности», а также способность обогащать опыт чем-то новым (по Ф. Баррону); способность создавать нестандартные идеи в ситуациях решения одних проблем и одновременной постановки других, новых проблем (по М. Валлаху); способность понимать наличие недочетов и противоречий, кроме того способность создавать гипотезы, которые касаются отсутствующих элементов сложившейся ситуации (по Э.П. Торренсу); способность избегать использование общепринятых, стандартных способов мышления (по Дж. Гилфорду) [14].

Также креативность может рассматриваться как деятельность. Например, американский психолог и исследователь креативности

Элис Пол Торренс определял креативность как процесс, в котором проявляется восприимчивость к проблемам, нехватке знаний, их несоответствию, противоречию и т.д.; обнаружение проблем; поиск решения этих проблем; выдвижение предположений; формулировка решения и информирование о результатах [8].

Психолог Хелен Гейвин в своих работах под креативностью понимает способность приобретать важные результаты оригинальным способом. Творческие личности не просто действуют нестандартно, их результаты рациональны и практичны [6].

Отечественный исследователь Н.В. Козленко представляет креативность в виде необходимости в исследовательской деятельности, которая свойственна абсолютно любому человеку начиная с рождения и может проявлять себя в виде рефлекса: «Что я могу с этим сделать?». При этом креативность, в данном случае, является сравнительно независимым фактором присущим одаренности [10].

Креативность – это способность к разумному, конструктивному, оригинальному мышлению, поведению, также это способность осмыслению и формированию собственного опыта. Так ее определяют ученые С.И. Макшанов и Н.Ю. Хрящева [13].

Н.Ю. Хрящева, в свою очередь, обращает свое внимание на то, что креативность способна проявляться «в богатом воображении, чувстве юмора, приверженности высоким эстетическим ценностям, умении детализировать образы проблемы». Данная способность может актуализироваться при наличии самообладания и уверенности в себе. Отмечается также способность к нешаблонному поведению, и понимание и формирование собственного опыта [15, с. 171].

Для исследователей В.Г. Каменской и И.Е. Мельниковой креативность – это свойства личности творческого человека, которые связаны с рождением новейших материальных и идеальных творений [9].

Психолог Л.Б. Ермолаева-Томина под креативностью понимает «личностное качество, базирующееся на развитии высших психических функций, когда творчество, как автоматизированный навык, включается во все виды деятельности, поведения, общения, контакта со средой. Точно так же, как внимание – процесс, который может или нет включаться в деятельность, в то время, как внимательность – личностное качество, которое характеризуется постоянством и проявляется по мере необходимости в разных ситуациях» [7, с. 27].

Таким образом, можно заметить, что все авторы добавляют к определению креативности все больше нюансов, не противореча друг другу. Исследователь О.В. Буторина постаралась систематизировать все

имеющиеся определения. Разными исследователями креативность понимается следующим образом:

- креативность это способность к творчеству;
- креативность это интеллектуальное творчество;
- креативность это что-то новое, нестандартное;
- креативность это некие отдаленные ассоциации;
- креативность это реструктуризация единой системы;
- креативность это нестандартное кодирование информации;
- креативность это дивергентное мышление;
- креативность это следствие внутриличностных разногласий (или их отсутствие)
- креативность это выход за границы существующих знаний;
- креативность это нестандартное мышление, которое позволяет мгновенно разрешить проблемную ситуацию и т.д. [5].

Таким образом, понятие креативности становится очень объемным, охватывает большое количество специфических особенностей, и поэтому размывается. Вследствие этого, когда говорят о креативности, необходимо уточнить, речь идет о креативности как способности или креативности как свойстве личности. При этом, некоторые исследователи рассматривают креативность как когнитивный процесс, тип мышления. Другие исследователи рассматривают креативность как тип личности. Остальные рассматривают креативность как объединение обоих подходов, при этом не анализируя, что является реальной креативностью, а что лишь особенности личности, которые способствуют проявлению креативности.

Понятие креативности имеет большое количество определений и практически каждый автор рассматривает ее со своей точки зрения. Одни исследователи рассматривают креативность в качестве типа мышления, другие – подразумевая под ней тип личности, а остальные в своих исследованиях объединяют оба этих подхода, не разделяя их.

Таким образом, можно сделать вывод, что изучение креативных способностей и креативности всегда было интересно ученым-психологам и исследователям, и в современном мире эта проблема как никогда актуальна, так как современное общество требует подготовки креативных личностей, способных нестандартно мыслить в различных ситуациях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://>

www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_165887/ (Дата обращения 27.12.2017)

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» декабря 2010 г. № 1897) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/922/> (Дата обращения 27.08.2018)

3. Большой толковый психологический словарь под ред. Ребера Артура.–М: Вече: Аст, 2003 – 591с. – 1 т.

4. Бутенко Н. Креативные способности.[Электронный ресурс]. Режим доступа - <https://istokblag.ru/kreativnyie-sposobnosti/> (Дата обращения 15.08.2018)

5. Буторина О. В. Кросскультурное исследование креативности в управленческом потенциале руководителя: Психология XXI века: Материалы Международной научно-практической конференции студентов и аспирантов. СПб., 2003. С. 276–278.

6. Гейвин Х. Когнитивная психология. 5 – СПб. : Питер, 2003. – 268 с.

7. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества: – М.: Академический Проект, 2003.–304с.

8. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности – СПб.: Питер, 2012.– 448 с.

9. Каменская В. Г., Мельникова И. Е. Психология развития: общие и специальные вопросы. – СПб.: Детство-Пресс, 2008. – 368 с.

11. Козленко В. Н. Проблема креативности личности: Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная – М., Просвещение 1990. – 210 с.

12. Краткий психологический словарь под ред. Петровского А.В., Ярошевского М.Г. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1999 – 505с.

13. Макшанов С. И., Хрящева Н. Ю. Барьеры проявления и пути развития креативности //Педагогическое обозрение. – 1994. – № 2.

14. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

15. Хрящева Н. Ю. Креативность как фактор самореализации личности в изменчивом мире: Психологические проблемы самореализации личности. СПб., 1998. С. 171–175.

CREATIVITY IN MODERN EDUCATION AS A NECESSARY QUALITY OF THE PERSON

T. A. Kreslavsky

In the article the analysis of modern approaches in definition of essence and content of development of creativity of the personality is offered. The characteristic of the main features of creativity as personal ability to creativity is given.

Keywords: Law on education, creativity, creative abilities

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

КРЕСЛАВСКАЯ Татьяна Алексеевна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: kreslavsky1@rambler.ru

УДК 376.3

ОСОБЕННОСТИ ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СЛАБОВИДЯЩИХ И НЕЗРЯЧИХ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Крылова М.А.¹

¹ Государственное казенное

общеобразовательное учреждение «Тверская школа №3», г.Тверь, Россия

В статье представлено понимание рассмотрены признаки школьной адаптации учащихся в ограничениями возможностей здоровья в учебной деятельности и в общении. Весь процесс школьной адаптации в статье отнесен к двум сферам – наиболее значимым областям жизни учеников (учебная деятельность и общение). И в учебной деятельности, и в общении тесно сплетаются универсальные проблемы адаптации: идентичности и иерархии. При этом процесс успешной адаптации в любой из указанных областей предполагает положительный эмоциональный фон, наличие осознаваемой благоприятной перспективы жизни, «эффективные» способы психологической защиты, дающие возможность ребенку с ОВЗ, не только сгладить свой дефект, но и «усилить себя» за счет включения в совместную деятельность или изучения узких аспектов науки или искусства, где такой ребенок начинает чувствовать себя превосходящим других.

Ключевые слова: социально психологическая адаптация, слабовидящие и незрячие учащиеся, инклюзивное образование, универсальные проблемы адаптации, механизмы психологической защиты

В условиях модернизации российского образования особую остроту приобретает проблема школьной адаптации учащихся в условиях инклюзивного образования. Сам по себе процесс школьной адаптации – трудный процесс. Новые условия учебной деятельности требуют мобилизации всех сил учащихся. В этом плане проблема школьной адаптации хорошо освещена в работах Битяновой М.Р., Реана А.А., Дубровиной И.В., Григорьевой М.В. и др. Но условия инклюзивного образования усиливают напряженность процесса

приспособления и приспособливания всех участников учебно-воспитательного процесса. Особенно у учеников. Чаще всего это происходит из-за заметного расхождения в скорости и способе адаптации, обусловленных степенью выраженности особой образовательной потребности ученика и ограничения его возможностей здоровья. Ограниченность возможностей человека всегда запускает у него механизмы психологической защиты, не всегда высоко конструктивные, а также при стечении неблагоприятных социальных воздействий формирует чувство неполноценности и способы их компенсации. На такие виды компенсации чувства неполноценности указывал А.Адлер: неполная компенсация и мнимая компенсация, или уход в болезнь. Наличие рядом человека с каким-либо недостатком затрудняет процесс приспособления людей без таковых: возможен внутренний конфликт, связанный с неприятием инвалидов как полноправных членов социума и необходимостью относиться к ним на равных, либо жалость по отношению к ним и эмоциональный дискомфорт от совместной деятельности, нахождения рядом [2].

В настоящее время нет данных о том, проходит ли процесс адаптации учащихся тяжелее в бывших коррекционных школах (ныне переведенных в разряд общеобразовательных, но остающихся и по контингенту, и по учебным планам скорее коррекционными) или в обычных общеобразовательных школах. Для того чтобы провести такое исследование, требуется программа изучения школьной адаптации учащихся с учетом инклюзивного характера обучения и годы до окончания такими детьми школ и вхождения их во взрослое общество.

Рассмотрим признаки разных степеней адаптации учащихся в условиях инклюзии на разных ступенях образования в условиях бывшей коррекционной школы 3-4 вида (для слепых и слабовидящих учащихся) г. Твери. Инклюзию выступает как условие, отягчающее процесс социально-психологической адаптации учащихся. При этом мы ни коей мере не принижаем значимость инклюзивного образования, имеющего ряд положительных моментов: доступ к обществу сверстников для детей с ОВЗ, расширение их круга общения, увеличение разносторонности жизни детей как с ОВЗ, так и без, возможность включения детей с ОВЗ в совместную трудовую и познавательную деятельность.

Вместе с тем, несмотря на все провозглашенные и реально действующие достоинства инклюзивного образования, оно пока не решает, а даже обостряет ряд общих (универсальных, по терминологии Р. Плутчика) адаптационных проблем. Данный вид проблем адаптации в

русской психологии был подробно рассмотрен в связи психологическими защитами личности Е.С. Романовой [1].

Среди универсальных проблем адаптации особенно в условиях инклюзии наиболее остро выступают проблемы иерархии и идентичности.

В жизни любого человека проблема иерархии связана именно с различиями людей и осознанием их. Как указывает Е.С Романова, «основным выражением высоких позиций в иерархии является приоритетный доступ к еде, жилищу, удобствам и сексу... Иерархические организации отражают тот факт, что некоторые люди знают больше других, некоторые сильнее или подготовленнее других, и что все люди различны по своим динамическим характеристикам» [1. С. 27]. Проблема иерархии во все времена решалась людьми с помощью включения механизмов психологической защиты, которые позволяют подавить возникающие негативные эмоции, а именно эмоции – показатель благополучной или неблагополучной адаптации. При решении проблемы иерархии человеку чаще всего приходится сдерживать эмоции гнева и/или страха, для чего предназначены защитные механизмы замещения и подавления. В условиях инклюзивного образования эта универсальная проблема адаптации усиливает неблагополучие школьной адаптации. Можно сколько угодно винить взрослых, которые навязывают подрастающему поколению предубеждения к любому отклонению от среднего, нетерпимо относятся к слабостям других людей. Эта реальность пока неискоренима: идола пещеры, площади, театра Ф.Бэкона – ложные представления и предрассудки – все так же живы, как и 400, и 4000 лет назад. Эти предубеждения не отменить простым принятием 6-го правила Стандартных правил ООН по обеспечению равных возможностей для людей с ограничениями. Массовая культура и поп-культура по-прежнему навязывают стандарт иерархии и различий людей, культ поклонения супергероям без единого недостатка.

Проблема идентичности связана с осознанием личностью своей принадлежности к той или иной социально-личностной позиции в рамках социальных ролей и эго состояний. Эта проблема может быть выражена в двух взаимосвязанных вопросах: кто я есть, и к какой группе я принадлежу. Поскольку изолированные от общества индивиды обычно не выживают, то групповое объединение является базисом выживания. Генетическая программа выживания требует, чтобы организм узнал другие организмы того же вида, с которыми он может контактировать. Те, кто являются частью нашей группы, принимаются, допускаются в нее, а те, кто не из нашей группы, выгоняются или

отвергаются. Очевидно, что две базисные эмоции, связанные с идентичностью, – это принятие и отвержение, которые для человека на определенных стадиях развития «Я» равнозначны самопринятию и самоотвержению. Эти две пары эмоций контролируются такими механизмами защиты как отрицание и проекция. В рамках инклюзивного образования происходит бессознательная идентификация учащимися себя с имеющими отклонения и не имеющими их.

Указанные механизмы психологической защиты для решения обеих универсальных проблем бытия являются конструктивными только в том случае, если могут позволить личности удовлетворить базисные потребности индивида: в свободе и автономии (иерархия); в признании и самоопределении (идентичность).

Как отмечает Е.С. Романова, Р. Плутчик предпринял в свое время попытку определить уровень развития «Я», отражаемый каждым механизмом защиты, с помощью рейтинговых оценок опытных экспертов-клиницистов. Эксперты пришли к полному согласию по поводу того, что отрицание, регрессия и проекция – это очень примитивные механизмы защиты, а интеллектуализация и компенсация представляют более высокие уровни личностного развития. Поэтому об уровне социально-психологической адаптации будем судить, исходя из того, какие механизмы психологической защиты использует ученик.

Весь процесс школьной адаптации можно рассматривать в двух сферах – наиболее значимых областях жизни учеников: учебная деятельность и общение. И в учебной деятельности, и в общении тесно сплетаются универсальные проблемы адаптации: идентичности и иерархии. При этом процесс успешной в любой из указанных областей предполагает положительный эмоциональный фон, наличие осознаваемой благоприятной перспективы жизни, «эффективные» способы психологической защиты, дающие возможность ребенку с ОВЗ, не только сгладить свой дефект, но и «усилить себя» за счет включения в совместную деятельность или изучения узких аспектов науки или искусства, где такой ребенок начинает чувствовать себя превосходящим других.

Нами было выявлены признаки высокого и низкого уровней школьной адаптации учеников младшего школьного (3 – 4 классы) и подросткового возраста (7 – 9 классы) с ОВЗ и без ограничений.

Признаки высокой адаптации в сфере учебной деятельности: стабильно адекватная самооценка и уровень притязаний в сфере учебной деятельности, сочетающиеся с положительным эмоциональным фоном и эффективностью деятельности соответственно способностям, а также наличие высокого уровня психологических защит при неудачах

(сублимация, забота о других). *Признаки низкой адаптации в сфере учебной деятельности:* неадекватная самооценка и завышенный или заниженный уровень притязаний в сфере учебной деятельности, всегда отрицательный эмоциональный фон (злость, гнев, страх), использование малоэффективных психологических защит (регрессия, вытеснение, замещение, уход в болезнь).

Признаки высокой адаптации в сфере общения: имеет реальных и виртуальных друзей, деловые и дружеские отношения с родителями и учителями, положительный эмоциональный фон, наличие высокого уровня психологических защит при неудачах (сублимация, забота о других).

Признаки низкой адаптации в сфере общения: не имеет ни реальных ни виртуальных друзей ни в школе, ни вне школы, напряженные отношения со взрослыми и сверстниками, часто отрицательный эмоциональный фон (злость, гнев, страх), использование малоэффективных психологических защит (регрессия, вытеснение, замещение, уход в болезнь).

По результатам наблюдений, признаками высокой адаптации в сфере учебной деятельности учащихся с ОВЗ можно считать развитое умение использовать «эффективные» психологические защиты. *Например, Стас К. (ученик 6 класса, зрение в пределах свето- и цветоощущения), имеет выше среднего адаптацию в учебной деятельности. Учится на 3,4,5, но имеет любимые предметы. В школу ходит с явным удовольствием. Любит осваивать компьютерные программы и использовать их по назначению (как вариант сублимации). При собственных неудачах, пытается анализировать причины и наметить план действий, чтобы избежать подобных ошибок впредь.*

В сравнении с ним Аня Е. (ученица 9 класса, сходящееся косоглазие, ДЦП) дезадаптирована в сфере учебной деятельности. Учится на 3 и 4. Повышенный уровень школьной тревожности, постоянные обиды на учителей и зависть к более успешным одноклассникам. Декларируют как любимый предмет английский, но не использует его ни для собственных развлечений, ни для самообразования, ни для общественно полезной деятельности. Как способ борьбы с отрицательными эмоциями использует вытеснение («У меня все нормально») и разделение мира на черное и белое («В других школах хорошие учителя. А у нас только домашними заданиями заваливают... Вот за границей хорошо учиться, там смотрят на то, что ты инвалид. А в России будто не замечают, что мне трудно»). На неудачи реагирует стандартно – плачем, обвинением других. Будущее

не планирует дальше следующей недели (ограничивается лишь учебными планами - что задано, что самое страшное и непосильное).

Таким образом, ученики с высокой адаптацией могут быть не очень успешны академически, но являются субъектами деятельности, они «хозяева» собственной жизни. Они знают: что им нравится, чего хотят добиться сами, а не из-под палки родителей или учителей. Они могут быть не очень общительны, иметь одного-двух друзей, при этом им комфортно. Скорее всего, стабильный положительный эмоциональный фон при небольших с внешнего взгляда успехах обеспечивается у таких учеников эффективными психологическими защитами: сублимация, забота о других.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Романова Е.С., Гребенников Л.Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика. – Мытищи, 1996. – 144 с.

2. Цыренов В.Ц. Социально-педагогическая адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья в учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук, Улан-Удэ, 2006. Режим доступа: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/socialno-pedagogicheskaja-adaptacija-detej-s-ogranichennymi-vozmozhnostjami-zdorovja-v.html>

THE FEATURES OF SCHOOL ADAPTATION OF WEAKNESS AND IMPRESSIVE STUDENTS IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Krylova.M.A.¹

¹State public educational institution "Tver School № 3"

The article presents an understanding of the signs of school adaptation of students in the limitations of health opportunities in educational activities and in communication. The whole process of school adaptation in the article is related to two areas - the most significant areas of pupils' life (learning and communication). Both in educational activity and in communication, universal problems of adaptation are closely intertwined: identity and hierarchy. At the same time, the process of successful adaptation in any of these areas implies a positive emotional background, the presence of a perceived favorable life prospects, "effective" psychological defense methods that enable a child with disabilities not only to smooth out their defect, but also "strengthen themselves" by including in working together or studying the narrow aspects of science or art, where such a child begins to feel superior to others.

Keywords: socially psychological adaptation, visually impaired and blind students, inclusive education, universal adaptation problems, psychological defense mechanisms

Об авторе:

КРЫЛОВА Марина Андреевна – кандидат психологических наук, педагог-психолог ГКОУ «Тверская школа №3», Россия, г. Тверь, e-mail: fabmarine@rambler.ru

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВОЕННОГО ВУЗА

А.А. Кулагина¹

¹ Тверской государственной университет, Россия, г. Тверь

В статье обсуждается проблема формирования у курсантов ценностных ориентиров в высших военных учебных заведениях. Описываются итоги исследования, направленного на выявление приоритетных ценностей курсантов и офицеров. Рассматривается понятие личностных ценностей и ценностных ориентаций.

Ключевые слова: личностные ценности, ценностные ориентации, курсант, офицер.

Русских невозможно победить,
Мы убедились в этом за сотни лет.
Но Русским можно привить лживые ценности,
И тогда они победят сами себя!»
Отто фон Бисмарк
Первый канцлер Германской империи

Проблема ценностной ориентации остается до настоящего времени центральной для большинства наук о человеке. Интерес к этой проблеме не случаен. По мнению А.Г. Здравомыслова мир ценностей человека определяется уровнем культуры, его нравственного сознания [2]. Ценностная сфера человека представляется иерархизированной системой ценностей. Осознанная идентичность в юношеском возрасте позволяет юношам и девушкам определить свое место в социальном мире и на этой основе развить систему ценностей и убеждений. Вместе с тем, как отмечает Д.В. Босов: «Значительная часть студенческой молодёжи, сориентированная современной социокультурной ситуацией в обществе на материальные и потребительские ценности, не любит свою будущую профессию, не идентифицирует себя с будущим специалистом-профессионалом» [1, с.120]. Возможно ли такое в военном вузе, если ценности выступают показателем направленности личности, интересов и потребностей человека, а также уровня духовного развития?

По мнению Н.Н. Ивкова, система личностных ценностей выступает «в качестве высшего контрольного органа (с позиции нравственной оценки) регуляции всех побудителей активности человека, определяя приемлемые формы их реализации, с другой – в качестве внутреннего источника жизненных целей человека, выражает то, что является для него наиболее важным и обладает личностным смыслом» [4, с.17].

На уровне сознания человека личностные ценности существуют в форме ценностных ориентаций и ценностных отношений.

Ценностные ориентации – это «фиксированная в психике человека и социально обусловленная общая направленность на цели и средства деятельности в какой-либо сфере» [2, с.117].

Система ценностных ориентаций, как считает А.А. Дергач:

- является основой межличностных и внутриличностных отношений, влияющих как на связь с социумом, так и на характер самооценок;

- приобщает человека к системе норм и ценностей данной социальной среды;

- способствует самоутверждению личности, реализации ее дарований, социальных ожиданий;

- обеспечивает «гармонизацию» внутреннего мира личности, систематизацию ее знаний, норм, стереотипов [2].

Процесс осознания и принятия материальных, духовных и социальных ценностей требует включения человека в процесс открытия для себя субъективно значимого смысла каждой ценности, формирования опыта созидательной реализации ценностного отношения к труду, другим людям, природе и т.д.

В 2017-2018 учебном году было проведено анкетирование курсантов Военной Академии Воздушно-Космической Обороны им. Маршала Советского Союза Г.К. Жукова с целью выявления у обучающихся значимых ценностей. Разработанная анкета содержала задание: проранжировать ценности в порядке предпочтений респондентов от самой важной – 1 балл до наименее значимой 20 баллов. Список ценностей предложенный для ранжирования респондентам включал материальные, духовные и социальные ценности: отдых, свобода, укрепление и сохранение здоровья, дружба, образованность, умение побеждать, добиваться поставленной цели, любовь, труд, вера, уважение личности любого человека, приоритет закона, верность своему Отечеству, семья, сексуальные отношения, деньги, порядочность, связи, совершенствование своей физической подготовленности, внешняя красота, духовность человека. Материальные ценности предназначены для удовлетворения витальных потребностей человека. Социальные ценности служат основой гармоничных отношений человека в обществе, они очень динамичны, во многом зависят от уровня развития общества и характера социальных отношений в нем. Духовные ценности – это ориентация человека на саморазвитие. При этом надо понимать, что деление ценностей на группы очень условно.

В анкетировании приняли участие курсанты 1-го – 5-го курса и офицеры ВА ВКО им. Г.К. Жукова. Для обработки результатов исследования мы использовали методы математической обработки данных. Каждой ценности был присвоен рейтинг от 1 до 20. При обработке анкет ты суммировали рейтинги ценностей согласно анкет заполненных курсантами и офицерами, далее мы воспользовались формулой: $N_{\max} - N_{\text{суммированное}} = N_{\text{ценности}}$. При этом $N_{\max} = 20 \text{ ценностей} * 25 \text{ респондентов в каждой группе} = 500$. Данная методика позволила нам обработать результаты исследования в Excel. Результаты проведенного исследования представлены на рис.1.

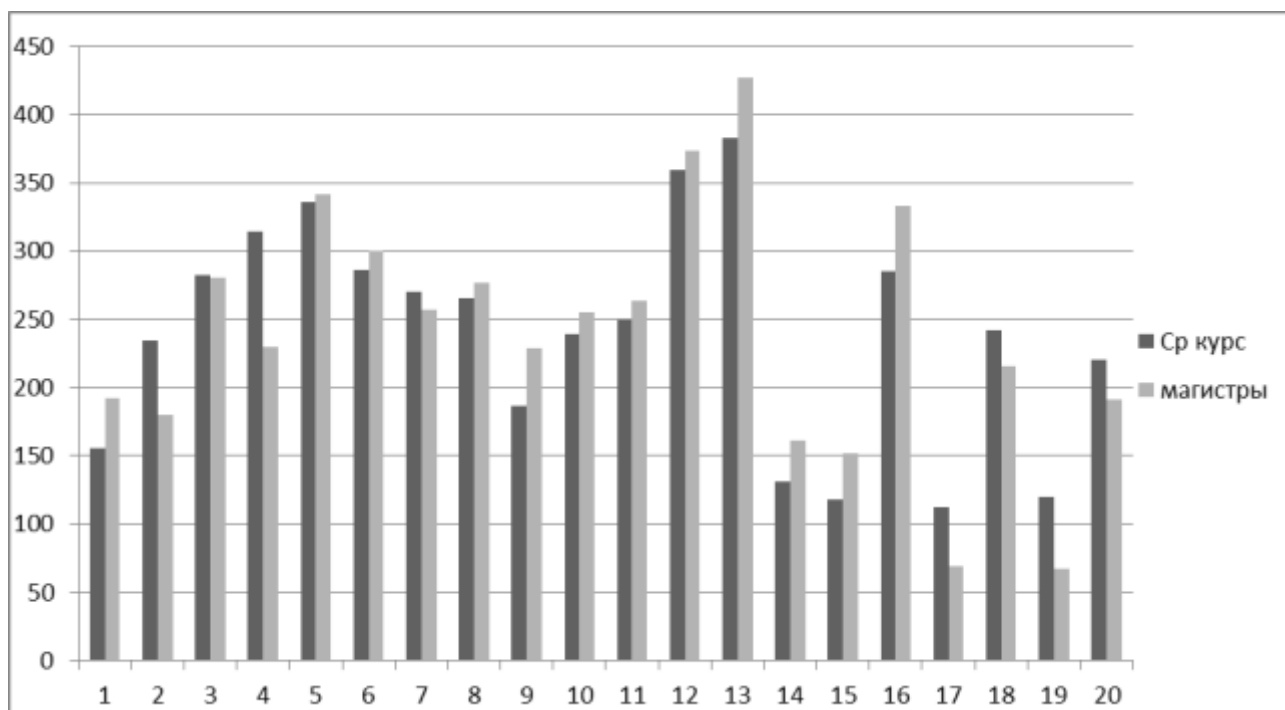


Рис. 1. Сравнительная диаграмма ценностного самоопределения курсантов и офицеров

Условные обозначения:

1. Отдых	11. Приоритет закона
2. Свобода	12. Верность своему Отечеству
3. Укрепление и сохранение здоровья	13. Семья
4. Дружба	14. Сексуальные отношения
5. Образованность	15. Деньги
6. Умение побеждать, добиваться поставленной цели	16. Порядочность
7. Любовь	17. Связи
8. Труд	18. Совершенствование своей физической подготовленности
9. Вера	19. Внешняя красота
10. Уважение личности любого человека	20. Духовность человека

Проведенное исследование показало, что приоритетными ценностями курсантов и офицеров в ВА ВКО им. Г.К. Жукова являются семья, верность своему Отечеству, образованность и дружба. И это, с нашей точки зрения, свидетельствует о качестве воспитательной работы и качестве построения образовательного процесса в ВА ВКО им. Г.К. Жукова. Семья как ценность занимает лидирующее положение в группе ценностей курсантов ВА ВКО. Это на наш взгляд неслучайно. Активно идет процесс адаптации к новой социальной ситуации развития как в процессе изучения учебных дисциплин, так и на практике и стажировке в войсках. И поддержка членов семьи очень важна для курсантов, принципиальное значение поддержка семьи имеет конечно прежде всего для первокурсников. На втором месте стоит такая ценность как Верность своему Отечеству. Для профессионального развития и самосовершенствования это имеет, на наш взгляд, принципиальное значение и показывает достаточно высокий уровень мотивации на выбранную профессию и понимание молодыми людьми необходимости постоянного самообразования как необходимого условия успешной профессиональной самореализации и реализации в личной жизни.

При этом ценностями, имеющими низкие ранги, явились: связи, внешняя красота, сексуальные отношения и деньги. Что, по нашему мнению, свидетельствует о понимании курсантами и офицерами важности расстановки приоритетов в личной жизни и профессиональной деятельности.

Вместе с тем из рисунка 1 видим, что офицеры придают особое значение таким ценностям как семья, порядочность. Это возможно объяснить тем, что офицеры имеют не только опыт профессионального становления в процессе обучения в военном вузе, но и опыт профессиональной деятельности в воинских подразделениях, а также опыт создания собственной семьи. Курсанты присвоили ранги выше, чем офицеры таким ценностям как связи, внешняя красота, свобода и дружба, что можно объяснить, с нашей точки зрения, возрастными стереотипами и желанием найти друзей в новом социальном окружении в качестве агентов социализации в процессе обучения в вузе. Осознание курсантами потребности сохранить верную дружбу связано с формированием воинского коллектива и воспитанием в образовательной деятельности этой ценности как основы осуществления успешной воинской службы.

Ценности, которые респонденты выделили как наиболее значимыми для них, являются основой морально-психологического портрета офицера Вооруженных Сил Российской Федерации, это

показывает, что курсант, вступая в новую социальную ситуацию развития, главным образом, нацелен на будущую профессию и образ жизни кадрового офицера. В процессе общения и взаимодействия курсантов с профессорско-преподавательским составом вуза и сверстниками благодаря специфическим свойствам образовательной среды военного вуза у обучающихся происходит осмысление и переосмысление значимости жизненных ценностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Босов Д.В. Современный студент как «массовый человек»// Высшее образование в России. – 2009. - № 4. – С. 120 – 122.
2. Дергач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека: В 5 кн. - М., 2000. – Кн.4: Развитие ценностной сферы профессионала. – 483 с.
3. Здравомыслов А.Г. Потребности, интересы, ценности. М., 1986. – 224 с.
4. Ивков Н.Н. Условия и динамика разрешения ценностных противоречий в зрелости: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. -26 с.

VALUABLE INDICATORS OF TRAINING MILITARY HIGH SCHOOL

A.A. Kulagina

Tver State University

The article discusses the problem of the formation of cadets value values in higher military educational institutions. The results of a study aimed at identifying the priority values of cadets and officers are described. The concept of personal values and value orientations is considered. *Key words: personal values, value orientations, cadet, officer.*

Сведения об авторе

КУЛАГИНА Анна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: Kulagina.AA@tversu.ru

МОТИВАЦИОННАЯ СТРУКТУРА ЛИЧНОСТИ И СТРЕМЛЕНИЕ К САМОАКТУАЛИЗАЦИИ У СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ТИПАМИ ОТНОШЕНИЯ К ОПАСНОСТИ

Лимонтова Т.И.¹, Шатюк Т.Г.²

^{1,2} Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

Аннотация. Работа посвящена исследованию взаимосвязи мотивационной структуры личности и стремление личности к самореализации с типом отношения к опасностям у студентов. Представлены результаты эмпирического исследования по опроснику на выявление типа отношения к опасности у студентов (В.Г.Маралов, Е.Ю.Малышева, О.В.Смирнова, Е.Л.Перченко, И.А.Табунов), диагностика мотивационной структуры личности (В.Э.Мильман) и тест по оценке уровня самоактуализации личности («САМОАЛ») (Л.Я.Гозман, Ю.Е.Алешина, А.В.Лазукин).

Ключевые слова: мотивационная структура личности, самоактуализация, опасность, тип отношения к опасности.

Внимание к проблеме самоактуализации личности в современной психологии обусловлено актуальностью вопросов, связанных с исследованием внутренней активности личности, максимального использования ресурсов для полного самоосуществления личности в процессе развития.

В рамках деятельности студенческой научно-исследовательской лаборатории «Альянс» было запланировано изучение взаимосвязи мотивации и стремления личности к самоактуализации с типом отношения к опасностям у студентов.

Выборку исследования составили 150 студентов ГГУ имени Ф.Скорины, средний возраст которых составил 19 лет.

Для выявления взаимосвязи мотивации и стремления личности к самоактуализации с типом отношения к опасностям у студентов были использованы следующие методики: опросник на выявление типа отношения к опасности (В.Г.Маралов, Е.Ю.Малышева, О.В.Смирнова, Е.Л.Перченко, И.А.Табунов), диагностика мотивационной структуры личности (В.Э.Мильман) и тест по оценке уровня самоактуализации личности («САМОАЛ») (Л.Я.Гозман, Ю.Е.Алешина, А.В.Лазукин).

Результаты проведенного исследования о взаимосвязи мотивации и стремления личности к самоактуализации с типом отношения к опасностям отражены в таблицах 1 и 2.

Взаимосвязь между результатами исследования уровня самоактуализации личности («САМОАЛ») и выявления типа отношения к опасности у студентов, результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследований взаимосвязи уровня самоактуализации личности («САМОАЛ») и выявления типа отношения к опасности

Уровень самоактуализации	Тип отношения к опасности	Количество человек	Достоверность взаимосвязи по критерию χ^2 Пирсона
Высокий	Адекватный	39	$\chi^2_{эмп} = 0.090$ при $p > 0,05$
	Тревожный	0	
	Игнорирующий	12	
Нормальный	Адекватный	51	
	Тревожный	9	
	Игнорирующий	12	
Низкий	Адекватный	21	
	Тревожный	3	
	Игнорирующий	3	

Согласно результатам исследования, представленным в таблице 1, из всех испытуемых 26% имеют высокий уровень самоактуализации и адекватный тип реагирования на опасность. 8% имеют высокий уровень самоактуализации и игнорирующий тип реагирования на опасность и 0% с высокой самоактуализацией имеют тревожный тип реагирования. 34% имеют нормальный уровень самоактуализации и адекватный тип реагирования на опасность. 8% имеют нормальный уровень самоактуализации и игнорирующий тип реагирования на опасность и 6% с нормальной самоактуализацией имеют тревожный тип реагирования. 14% имеют низкий уровень самоактуализации и тревожный тип реагирования на опасность. 8% имеют низкий уровень самоактуализации и адекватный тип реагирования на опасность и 2% с низкой самоактуализацией имеют игнорирующий тип реагирования.

Результаты исследования взаимосвязи диагностики мотивационной структуры личности и теста по оценке уровня самоактуализации личности («САМОАЛ») представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты взаимосвязи диагностики мотивационной структуры личности и теста по оценке уровня самоактуализации личности

Уровень самоактуализации	Направленность мотивации	Количество человек	Достоверность взаимосвязи по критерию χ^2 Пирсона
Высокий	Жизнеобеспечение	0	$\chi^2 = 21,026$ При $p < 0,05$
	Мотив комфорта и безопасности	3	
	Статусность-престижность	9	
	Общение	24	

	Общая активность	0	
	Творческая активность	12	
	Общественная польза	9	
Нормальный	Жизнеобеспечение	0	
	Мотив комфорта и безопасности	0	
	Статусность-престижность	3	
	Общение	36	
	Общая активность	0	
	Общественная польза	12	
Низкий	Жизнеобеспечение	3	
	Мотив комфорта и безопасности	0	
	Статусность-престижность	3	
	Общение	12	
	Общая активность	0	
	Творческая активность	3	
	Общественная польза	3	

У студентов с *высокой самоактуализацией* ярко выражены «мотивация общения» и «творческая активность», также у них более выражена «статусно-престижная направленность» мотивации. Студентам с *нормальной самоактуализацией* также свойственна «мотивация общения» и «творческая активность», и выявлен в большей степени такой тип мотивации как «общественная польза». А вот у студентов с *низкой самоактуализацией* выражается только «мотивация общения».

Результаты исследования диагностики мотивационной структуры личности (В.Э. Мильман) и типа отношения к опасности у студентов представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты исследования диагностики мотивационной структуры личности (В.Э. Мильман) и типа отношения к опасности у студентов

Тип отношения к опасности	Направленность мотива	Количество человек	Достоверность взаимосвязи по критерию χ^2 Пирсона
Адекватный	Жизнеобеспечение	0	$\chi^2=21,026$ При $p<0,05$
	Мотив комфорта и безопасности	0	
	Статусность-престижность	12	
	Общение	60	
	Общая активность	0	
	Творческая активность	24	
	Общественная польза	18	

Тревожный	Жизнеобеспечение	0
	Мотив комфорта и безопасности	0
	Статусность-престижность	0
	Общение	6
	Общая активность	0
	Творческая активность	3
	Общественная польза	0
Игнорирующий	Жизнеобеспечение	3
	Мотив комфорта и безопасности	3
	Статусность-престижность	0
	Общение	9
	Общая активность	0
	Творческая активность	6
	Общественная польза	6

Исходя из полученных результатов, можно утверждать, что между типами отношения к опасности и типом мотивации имеется связь. Студенты с *адекватным отношением* к опасности более мотивированны, им свойственна мотивации направленности на «общение», «статусности-престижности», «общественной пользы». Далее по показателям мотивации идёт *игнорирующий тип*, им присуща «мотивация жизнеобеспечения», «мотива комфорта и безопасности», и также, как и остальным, направленность на «общение», а также «творческая активность». А вот у студентов с *тревожным типом* меньше, чем у других, выражены направленности мотивации.

Сделанный в исследовании подробный анализ данных, позволяет утверждать, что самоактуализация зависит от направленности мотивации, более самоактуализированным студентам свойственны такие направленности мотивации как: «*мотивация на общение*», «*статусно-престижная*» и «*творческая*». Также в ходе исследования было выявлено, что направленность мотивации имеет взаимосвязь с типом отношения к опасности: студенты с *адекватным реагированием* на опасность более мотивированны, а студенты с *тревожным типом* реагирования, имеют слабо выраженные направленности мотивации.

MOTIVATIONAL PERSONALITY STRUCTURE AND THE DESIRE FOR SELF-ACTUALIZATION OF STUDENTS WITH DIFFERENT TYPES OF RELATION TO DANGER

Tatiana I. Limontova ¹, Tatiana G. Shatyuk ²

^{1,2} Francisk Skorina Gomel State University

The work is devoted to the study of the relationship of the motivational personality structure and the desire for self-actualization among students with different types of relation to danger. The results of an empirical research on the questionnaire on the identification of the type of relation to danger among students (V.G. Maralov, E.Yu. Malysheva, O.V. Smirnova, E.L. Perchenko, I.A. Tabunov), diagnostics of the motivational structure of the personality (V.E. Milman) and the test for assessing the level of self-actualization of the personality (SAMOAL) (L.Y. Gozman, Y.E. Aleshina, A.V. Lazukin) are presented.

Keywords: motivational structure personality, self-actualization, danger, the type of relation to danger, students.

Сведения об авторах:

ЛИМОНТОВА Татьяна Игоревна – студентка 4 курса Учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», e-mail: tanai_limontova@bk.ru

ШАТЮК Татьяна Георгиевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной и педагогической психологии учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», Республика Беларусь, e-mail: tashageorg@gmail.com

УДК 364.65(470.331)

АГРЕССИВНОСТЬ, КОНФЛИКТНОСТЬ, СКЛОННОСТЬ К РИСКУ У СТУДЕНТОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ТИПА ОТНОШЕНИЯ К ОПАСНОСТИ

Лопухов С.И.¹, Шатюк Т.Г.²

^{1,2} Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

В статье обсуждаются проблемы агрессивности, конфликтности, склонности к риску и их взаимосвязь с типом отношения к опасностям у студентов. Показаны результаты проведенного исследования. Выявлены взаимосвязи агрессивности, конфликтности, склонности к риску с типом отношения к опасностям у студентов.

Ключевые слова: агрессивность, конфликтность, склонность к риску, тип отношения к опасностям, студенты.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что проблемы агрессивности, конфликтности и склонности к риску являются одними из наиболее острых проблем во всем мире. В современном обществе имеется тенденция роста числа преступлений, совершаемых с применением насилия, с жестокостью, увеличением конфликтов, как межличностных, так и межгрупповых, рискованности молодых людей.

В психологии термины «агрессия» и «агрессивность» трактуются по-разному. Многие авторы предпочитают им давать негативную оценку. Агрессия – это поведение, направленное на нанесение вреда, вызванное какими-либо мотивами [1]. Агрессивность – это черта личности либо кратковременное эмоциональное состояние, которое проявляется в

открытой злобе, недовольстве, стремлении к самоутверждению за счет других. Это жизненная энергия, направленная в неправильное русло. Агрессия может появиться в силу разных причин. Ими может выступать фрустрация, и стресс, общее физическое и психологическое состояние [2].

Агрессивное поведение зачастую становится причиной конфликтов. Конфликтность личности определяется действием таких психологических факторов, как особенность темперамента, уровень агрессивности, компетентность в общении, эмоциональное состояние. А также рядом социальных факторов – условиями жизни и деятельности, среды и социального окружения, общего уровня культуры. Таким образом, конфликтность – это комплексный показатель, который связан с личностными предпосылками. По мнению Л.И. Уманского конфликтность – это интегральное свойство личности, которое отражает частоту ее вступления в межличностные конфликты. Мерой конфликтности является микроклимат, который характеризуется эмоциональной удовлетворенностью членов группы, групповой психологической атмосферой, общим тоном и стилем групповых отношений, социальных ценностей, взаимодействием [3].

Склонность к риску – это личностные качества индивида, связанные с такими чертами характера, как независимость, склонность доминировать, импульсивность, желание достичь успеха, независимость. Это способность человека принимать нестандартные «рискованные» решения, не бояться потерять существующие материальные или духовные блага ради чего-то большего.

К чертам рискованной личности относят экстремально выраженную, некорректируемую потребность доминировать над другими людьми. Психологические особенности могут охватывать довольно широкий диапазон характеристик личности. Они могут проявляться в разных качествах и в разной степени – от «рисковой слепоты» субъекта до «рисковой проницательности», от «рисковой нечувствительности» до «рисковой чувствительности». Таким образом, можно считать, что рискогенность некоторых людей заключается в том, что они своими действиями, поведением, через которые проявляются определенные черты их личности, увеличивают рискогенность возникшей ситуации, а иногда и создают ее даже в нейтральных с точки зрения степени неопределенности, ситуациях [4].

Отношение к опасности – это способность индивида своевременно обнаруживать сигналы опасности (сензитивность к опасностям) и осуществлять выбор адекватных или неадекватных способов реагирования на угрозу. Таким образом, отношение к опасностям

складывается из двух компонентов: сензитивности к угрозам и в выборе способов реагирования на них.

С целью выявления взаимосвязи агрессивности, конфликтности, склонности к риску с типом отношения к опасностям у студентов были использованы следующие диагностические методики:

- тест-опросник «Фрейбургская анкета агрессивности»;
- методика «Предрасположенность личности к конфликтному поведению» К. Томаса;
- методика «Степень готовности к риску» А.М. Шуберта;
- опросник «Тип отношения к опасности» В.Г. Маралова, Е.Ю. Малышевой, О.В. Смирновой, Е.Л. Перченко, И.А. Табунова.

Выборку исследования составили 105 студентов ГГУ имени Ф. Скорины. Из них 70 человек девушки, 35 – юноши.

Согласно полученным эмпирическим данным исследования по тесту-опроснику «Фрейбургская анкета агрессивности» у большинства девушек и юношей преобладает средний уровень агрессивности, что свидетельствует о эмоциональном отчуждении при общении с окружающими, сопровождаемым подозрительностью, неприязнью или недоброжелательностью по отношению к нему.

Согласно полученным данным по методике «Предрасположенность личности к конфликтному поведению» К. Томаса, девушкам наиболее свойственно «избегание» конфликтной ситуации (25,35%), «соревнование» (22,53%), «сотрудничество» (21,12%). Наименее свойственны – «компромисс» (16,9%) и «приспособление» (14,08%). В отличие от девушек юноши, наоборот, предпочитают «компромисс» (32,35%), «соревнование» (26,47%), «сотрудничество» (20,58%), наименее свойственны для юношей «приспособление» (11,76%) и «избегание» (8,82%).

При помощи методики «Степени готовности к риску» А.М. Шуберта изучалась склонность студентов к риску. Высокая готовность к риску сопровождается низкой мотивацией к избеганию неудач (защитой). Низкая готовность характеризует человека как слишком осторожного и не способного на очень смелые решения, он действует исходя из ситуации (по обстоятельствам). Средний уровень готовности к риску такой риск имеет другую природу. Здесь задача человека – не приспособиться к опасности, и получить конкретную выгоду, а устранить, противодействовать ей. Такой индивид из двух вариантов – уйти от риска или встретиться с ним «лицом к лицу» выберет второй.

Согласно полученным данным, у большинства девушек преобладает низкий уровень готовности к риску, что говорит о том, что

девушки слишком осторожны и не способны на очень смелые решения. У юношей преобладает средний уровень готовности к риску, что говорит о том, что юноши стараются не приспособиться к опасности, и получить конкретную выгоду, а устранить, противодействовать ей.

Согласно полученным данным по опроснику «*Тип отношения к опасности*» В.Г. Маралова, Е.Ю. Малышевой, О.В. Смирновой, Е.Л. Перченко, И.А. Табунова, большинство девушек (47,88 %) относятся к «тревожному типу», «адекватный тип» реагирования свойственен 29,57 % девушек, «игнорирующий тип» – 22,53 % девушек. Юношам (38,23 %) в отличие от девушек более свойственен «адекватный» (38,23 %) и «игнорирующий» (38,23 %) типы, «тревожный тип» характерен 23,52 % юношей.

Также было выявлено, что большинству девушек «тревожного типа» реагирования на опасность характерно преувеличение угрозы, сопровождающееся повышенным эмоциональным реагированием на самые незначительные ситуации, возникающие в студенческой жизни. У юношей в отличие от девушек преобладает «адекватный тип» и «игнорирующий тип» реагирования на опасность. «адекватный тип» на опасность обусловлен возможностью либо полностью избежать опасности, либо минимизировать ее. Это объясняется умением правильно ориентироваться в ситуации, всесторонне учитывать все обстоятельства и последствия своих действий и действий других людей, просчитывать вероятность событий, способностью вовремя актуализировать свой собственный опыт и опыт аналогичных событий, описанный в литературе, в жизни социального окружения. «Игнорирующий тип» реагирования на опасности характеризуется преуменьшением значения опасности, студенты с данным типом реагирования не осознают, не оценивают риски того, что совершаемые ими действия, увеличивают риск нанесения физического или психологического ущерба себе или попавшим в зону риска другим людям.

В результате применения ранговой корреляции Ч. Спирмена выявлены следующие связи:

- у девушек и юношей «адекватного типа» отношения к опасностям обнаружена связь со средним уровнем агрессивности;
- у девушек и юношей «игнорирующего типа» отношения к опасностям обнаружена связь с высоким уровнем агрессивности;
- у девушек «тревожного типа» отношения к опасностям обнаружена связь со средним уровнем агрессивности;

- у девушек «тревожного типа» отношения к опасностям, обнаружена связь с «компромиссной» предрасположенностью к конфликтному поведению;

- у юношей «адекватного типа» отношения к опасностям, обнаружена связь с «компромиссной» предрасположенностью к конфликтному поведению;

- у девушек и юношей «адекватного типа» отношения к опасностям обнаружена связь со средним уровнем готовности к риску;

- у девушек «игнорирующего типа» отношения к опасностям обнаружена связь с высоким уровнем готовности к риску;

- у юношей «тревожного типа» отношения к опасностям обнаружена связь со средним уровнем готовности к риску.

Таким образом, гипотеза подтвердилась: между предрасположенностью к конфликтному поведению и типами отношения к опасностям, также между типами отношения к опасностям и степенью готовности к риску и между типами отношения к опасностям и уровнями агрессивности существует корреляционная связь.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Можгинский, Ю.Б. Агрессия подростков: эмоциональный и кризисный механизм / Ю.Б. Можгинский – СПб.: Питер, 1999. – 128 с.
2. Зинченко, В.П. Психологический словарь / В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 440 с.
3. Петровский, А.В. // Психология. Словарь. / А.В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М.: Просвещение, 1990. – 494 с.
4. Санникова, О.П. Риск и принятие / О.П. Санникова, А.И. Санников, С.В. Быкова – Харьков: Алекс, 2007. – 60 с.

AGGRESSIVENESS, CONFLICTNESS, BENT TO RISK OF STUDENTS DEPENDING ON THE TYPE OF RELATION TO DANGER

Sergey I. Lopukhov¹, Tatiana G. Shatyuk²

^{1,2} Francisk Skorina Gomel State University

Annotation. The article discusses the problems of aggressiveness, conflictness, bent to risk of students depending on the type of relation to danger. The results of the study are shown. Detect correlation of aggressiveness, conflictness, bent to risk of students depending on the type of relation to danger.

Keywords: aggressiveness, conflictness, bent to risk, the type of relation to danger, students.

Сведения об авторах:

ЛОПУХОВ Сергей Игоревич – студент факультета психологии и педагогики учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», Республика Беларусь, e-mail: serii2101997@yandex.by

ШАТЮК Татьяна Георгиевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной и педагогической психологии учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», Республика Беларусь, e-mail: tashageorg@gmail.com

УДК 379.8.093

**«ПРИВИВКА ПРОТИВ ПОШЛОСТИ»:
МОЛОДЕЖНЫЕ СТУДИИ АВТОРСКОЙ ПЕСНИ В КУЛЬТУРНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ**

Е.Г. Милюгина, Т.А. Степанова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь, Россия

В статье приведены данные социологического опроса студентов «Ваше отношение к авторской песне», свидетельствующие о востребованности данного вида творчества в среде современной студенческой молодежи. Актуализирована проблема организации студенческих студий авторской песни на профессиональной основе. Доказана необходимость педагогического и методического обеспечения функционирования студенческих студий авторской песни, работающих в условиях дополнительного образования.

Ключевые слова: дополнительное образование студентов, духовное и художественное воспитание, исполнительское искусство, авторская песня.

Авторская песня занимает особое место в российской культуре. Основанная на органичном синтезе литературного, композиторского и музыкально-исполнительского творчества, авторская песня с середины XX века и по сей день воспитывает высокую духовность, художественный вкус и творческий потенциал исполнителей и слушателей, оставаясь, по словам Булата Окуджавы, «думающей песней для думающих людей» [цит. по: 3].

Сегодня на территории Российской Федерации и за ее пределами бардовское движение после некоторого спада активно развивается. Функционируют федеральные и региональные бардовские фестивали, пополняют свои ряды клубы авторской песни. Появилась целая плеяда современных авторов — так называемая «новая волна авторской песни» (Григорий Данской, Александр Щербина, Никита Дорофеев, Роман Филиппов, Роман Ланкин, Алексей Бардин и мн. др.), отличающаяся яркой оригинальностью песен, созданных на стыке жанров. Если в XX веке авторская песня воспринималась прежде всего как «поющая поэзия» [2], то в настоящее время к жанру предъявляются новые требования: высокий уровень поэтического мастерства, владение музыкальным инструментом (преимущественно им остается гитара) и голосовым аппаратом вкупе с проникновенным, искренним, доверительным и харизматичным исполнением.

С детьми и взрослыми на фестивалях работают заслуженные авторы и исполнители, ставшие мэтрами авторской песни: Сергей Никитин, Александр Городницкий, Юрий Лорес, Вадим Егоров, Елена Фролова, Виктор Попов и др. Основываясь на опыте предыдущих поколений и результатах работы творческих мастерских, активную деятельность по воспитанию авторской песней ведут опытные педагоги, руководящие студиями и клубами авторской песни по всей стране: Светлана Смагина (Ярославль), Дмитрий Матюшин (Москва), Владимир и Светлана Цывкины (Сергиев Посад), Дмитрий Бикчентаев (Казань), удостоившийся премии им. В.С. Высоцкого «Своя колея» за педагогические заслуги (2018).

Сформированный за последние два десятилетия опыт воспитания подрастающего поколения средствами авторской песни оценивается ныне как продуктивный. Осмыслена необходимость воспитывать новое поколение бардов, чтобы передать им лучшие традиции жанра, практики фестивалей авторской песни [6]. Эта необходимость стала (увы, довольно робко) озвучиваться на федеральных образовательных уровнях. Так, в подпрограмме «Развитие дополнительного образования детей и реализация мероприятий молодежной политики» государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» указано, что приоритетным мероприятием в данном направлении является выявление и поддержка одаренных детей и молодежи [4]. В 2011 г. в Москве с целью сохранения и передачи поколениям традиций жанра создана Ассоциация деятелей авторской песни [5].

Вместе с тем сегодня этот популярный вид творчества связан с рядом проблем, в первую очередь касающихся педагогических условий воспитания авторов-исполнителей и методических основ обучения авторской песне. Рекомендации, учебно-методические комплексы и иные учебные пособия представлены в весьма скудном количестве, имеют прикладной характер и созданы чаще всего лишь для внутреннего пользования в конкретной студии авторской песни. Имеется тенденция к «закрытости» материалов: ведущие педагоги в подавляющем большинстве не готовы делиться наработанными методиками обучения авторской песне, а начинающие учителя вынуждены двигаться в собственной педагогической деятельности интуитивно, методом проб и ошибок.

Формат творческих мастерских, повсеместно практикуемый на детско-юношеских фестивалях, также неоднозначен. С одной стороны, он призван передавать обучаемому множество рекомендаций в концентрированном виде. Обычно это «задел на год вперед», ориентир,

т. е. комплекс поправок, на основании которых ученику необходимо работать длительное время. С другой стороны, одна из важнейших особенностей педагогического процесса — его планомерность, постепенность, растянутость во времени. Этот систематический процесс, со всеми своими промежуточными ступенями, должен направляться и корректироваться педагогом.

Довольно успешную попытку восполнить пробел в методическом обеспечении занятий авторской песней удалось осуществить ярославским педагогам Светлане Смагиной [6] и Зинаиде Ерошкиной [1], создавшим образовательные программы для студий авторской песни «Белая ворона» и «3-звучие». Однако данные разработки, несомненно отличающиеся научной новизной и практической ценностью, до сих пор применяются лишь локально.

В связи с описанным положением вещей мы считаем, что актуальной задачей современной педагогики является разработка и внедрение учебно-методических программ, учебников, пособий и иной литературы в помощь клубам и студиям авторской песни. Отметим, что для Тверской области это особенно необходимо. На территории нашего региона проводится один из крупнейших фестивалей — межрегиональный фестиваль памяти Ю.И. Визбора «Распахнутые ветра» (Осташковский район); растет фестиваль авторской песни «На Тверце» (Торжокский район). Только за 2017–2018 гг. открылось три новых клуба авторской песни: студия АП «Моя песня» (Тверь, руководитель И. Клейман), КАП при ДК «Сельмаш» (Бежецк, руководитель Е. Саратов), а также студия вокала ТвГУ (Тверь, руководитель Т. Степанова (Винокурова)), ориентированная на изучение, исполнение и сочинение авторской песни. На территории Тверской области появляется все больше людей, причастных к жанру и делающих в нем успехи. В 2016–2017 гг. тверитяне покорили крупнейший фестиваль авторской песни в мире — Грушинский.

Задача создания и функционирования молодежных клубов авторской песни требует особого внимания. Для уяснения условий ее решения мы провели социологический опрос. В анонимном анкетировании приняли участие 36 молодых людей в возрасте от 17 до 21 года, из которых 15 занимаются в студиях авторской песни (студия вокала ТвГУ и студия авторской песни при ДК «Сельмаш» Бежецка); остальные опрошенные (студенты ТГСХА и ТвГУ) к клубам авторской песни отношения не имеют. Результаты приведены нами в таблице 1.

Таблица 1

Результаты социологического опроса «Ваше отношение к авторской песне»

Вопросы	Занимающиеся в КАП (15 чел.)	Студенты ТГСХА и ТвГУ (21 чел.)	Общая статистика (36 чел.), %
1. Знакомы ли вы с жанром авторской песни?	Да — 15 Нет — 0	Да — 18 Нет — 3	Да — 92% Нет — 8%
2. Нравится ли вам этот жанр?	Да — 12 Средне — 3 Нет — 0	Да — 10 Средне — 5 Нет — 6	Да — 61% Средне — 22% Нет — 17%
3. Скольких авторов-бардов, в том числе и современных, вы можете назвать?	До 4-х: 5 5-9: 7 >10:3	До 4-х: 16 5-9: 3 >10: 2	До 4-х: 58% 5-9: 28% >10: 14%
4. Слушаете ли вы авторскую песню постоянно? 1) слушаю только ее; 2) слушаю постоянно ее и другую музыку; 3) слушаю изредка и довольно выборочно; 4) слушаю только на фестивалях авторской песни; 5) крайне редко, если транслирует радио; 6) не слушаю.	2-5 3-6 4-1 5-3	2-2 3-5 4-1 5-6 6-7	2 — 19% 3 — 31% 4 — 6% 5 — 25% 6 — 19%
5. Какой вы слушатель авторской песни? 1) активный слушатель, постоянно слежу за авторами и новыми именами; 2) средний интерес; 3) иногда бываю на концертах или смотрю их по ТВ и Интернету; 4) у меня другие музыкальные предпочтения.	1-3 2-7 3-2 4-3	1-2 2-3 3-3 4-13	1 — 14% 2 — 28% 3 — 14% 4 — 44%
6. Вы поете авторскую песню? 1) я еще ее и сочиняю, выступаю постоянно; 2) пишу на стихи других авторов, выступаю постоянно; 3) я исполнитель АП, выступаю постоянно; 4) я кто-то из первых трех пунктов, но выступаю редко; 5) я начинающий, но на сцену рвусь; 6) я начинающий, мне на сцену рано; 7) три аккорда знаю, и хватит с меня; 8) не пою, только подпеваю.	1-1 2-1 3-3 5-4 6-4 8-2	4-1 8-20	1 — 3% 2 — 3% 3 — 8% 4 — 3% 5 — 11% (поющих 28%) 6 — 11% 8 — 61%
7. Если не авторская песня, то что? 1) рок; 2) рэп; 3) поп; 4) джаз; 5) другое (укажите в комментарии).	1-7 2-2 3-5 4-5 5-8	1-8 2-9 3-15 4-7 5-5	1 — 42% 2 — 31% 3 — 56% 4 — 33% 5 — 36%

Исследование показало, что подавляющее большинство молодых людей так или иначе знакомы с авторской песней. Любопытно заметить: в то время как 92% опрошенных указали, что знакомы с жанром, 19% указали, что знакомы лишь с творчеством В.С. Высоцкого и

Б.Ш. Окуджавы; 14% студентов не смогли назвать ни одного знакомого им автора-исполнителя. Число студентов, слушающих авторскую песню и практически не интересующихся ею, поделилось практически поровну, что говорит о высокой востребованности авторской песни среди современного поколения слушателей. Студенты, занимающиеся в клубах, игнорируют рэп, тогда как «обычным» студентам он приходится по вкусу (почти 43% «неклубных» опрошенных). Студенты из клубов, помимо авторской песни, отдают предпочтение рок-музыке и считают русский рок высокоинтеллектуальным жанром (47%). Абсолютным «чемпионом по любви» стала популярная музыка (71% «неклубных» и 56% всех опрошенных). Отметим также, что в графе «другой жанр» лишь 2 студента ТГСХА отметили свою любовь к классической музыке. Музыкальный кругозор студентов, занятых в клубах, раскрыт в анкетах шире: 73% студентов, занятых в студиях, обозначили целый спектр интересующих их жанров, среди которых классическая музыка и академический вокал, инди, фолк, альтернатива, а также народная музыка.

Таким образом, большинство молодых людей, которым авторские песни незнакомы, относятся к данному жанру как к отжившему, угасшему явлению, которое «было когда-то и уже никогда не будет» (цит. по анонимной анкете — *Е. М., Т. С.*). С другой стороны, подавляющее большинство студентов, причастных к студиям и клубам авторской песни, считают ее достойной внимания. Эти студенты гораздо реже прибегают к прослушиванию поп-музыки, их культура выше, музыкальный кругозор шире, эстетический вкус тоньше. Поэтому мы полагаем, что внедрение клубов авторской песни в студенческую жизнь в условиях дополнительного образования позволит повысить не только исполнительский и певческий потенциал, но и общий культурный уровень молодых людей.

Нами уже сделаны первые шаги по созданию такого клуба. Мы уже отмечали, что с 2017 г. при Тверском государственном университете функционирует студия вокала, в которой на сегодняшний момент обучается 12 человек (10 студентов ТвГУ, 1 — ТвГТУ и 1 — ТПЭК). В основу деятельности студии положен мультимедийный подход к подбору репертуара (по согласованию между педагогом и студийцем), но приоритетным направлением работы является авторская песня. За первый год обучения проведено 4 открытых мастер-класса различной тематики (11.2017 — мастер-класс Д. Поспелова «Простые способы улучшить навыки гитарного мастерства»; 12.2017 — мастер-класс И. Клейман «Разбор новой песни»; 02.2018 — мастер-класс члена Союза композиторов России С. Левина «Беседы об исполнении»;

04.2018 — мастер-класс ведущего барда России А. Шенберга «Топ-10 самых распространенных ошибок вокалиста»). Создана открытая информационная площадка для участников группы и всех интересующихся на основе социальной сети «ВКонтакте», в содержание которой входят не только организационные вопросы, но и интересные факты, наблюдения, ссылки на полезные ресурсы, касающиеся деятельности музыкантов (<https://vk.com/vinokurovavocal>). Формируются методические материалы по работе в студии.

Проведенное исследование убедило нас, что в современных условиях требуется создание студий авторской песни «нового формата», которые разрушают стереотипные представления о советских КСП (общепринятая аббревиатура клубов самодеятельной песни) [7], на которых стоит печать самодеятельности, а значит, непрофессионализма. Возможно, данный шаг и станет той самой «прививкой против пошлости», о которой писал Д.Б. Кабалевский [2], – станет культурным движением, формирующим вкус и прививающим любовь к настоящей поэзии и музыке. А для этого, безусловно, требуются научная основа, учебник, государственная поддержка, квалифицированные кадры и энтузиазм.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ерошкина З.А. Современные проблемы педагогики: опыт, тенденции развития, перспективы авторской песни // Педагогический сайт: Образование. Развитие. Воспитание [электронный ресурс]. URL: <https://pedsite.ru/publications/86/25804/>. Дата обращения: 24.09.2018. Загл. с экрана.
2. Кабалевский Д.Б. Иммуниетет против пошлости // Комсомольская правда. 1967. 26 февр.
3. Ланцберг В. О потоках в авторской песне. Скучная лекция // Фонарщик: технология альтруизма [электронный ресурс]. URL: <http://altruism.ru/sengine.cgi/5/15/8>. Дата обращения: 24.09.2018. Загл. с экрана.
4. Постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. N 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации „Развитие образования“» // СЗ РФ от 01.01.2018 г. N 1 (часть II). Ст. 375.
5. Региональный Союз деятелей авторской песни создан и зарегистрирован // Всероссийский портал bards.ru [электронный ресурс]. URL: http://www.bards.ru/news_show.php?id=319. Дата обращения: 24.09.2018. Загл. с экрана.
6. Смагина С. Дополнительная общеобразовательная программа студии авторской песни «Белая ворона» [электронный ресурс]. URL: <https://cdt->

tmr.edu.yar.ru/docs/dop_studii_avtorkoy_pesni_belaya_vorona.pdf. Дата обращения: 24.09.2018. Загл. с экрана.

7. Соколова И. Авторская песня: определения и термины // Мир Высоцкого: исследования и материалы. Вып. IV / сост. А.Е. Крылов, В.Ф. Щербакова. М.: ГКЦМ В.С. Высоцкого, 2000. С. 429–439.

**"VACCINATION AGAINST PURITY": YOUTH STUDIOS OF AUTHOR'S SONG
IN THE CULTURAL SPACE OF MODERN RUSSIA**

E.G. Milyugina, T.A. Stepanova
Tver State University, Russia, Tver

The article contains data from a sociological survey of students, indicating the relevance of the author's song among students today. The authors actualize the problem of organizing student's studios of the author's song on a professional basis and prove the necessity of pedagogical and methodological support of student's studios of the author's song in conditions of additional education.

Keywords: additional education of students, spiritual and artistic education, performing arts, author's song.

Сведения об авторах:

МИЛЮГИНА Елена Георгиевна — доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка с методикой начального обучения ИПОСТ ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», e-mail: elena.milyugina@rambler.ru.

СТЕПАНОВА Татьяна Александровна — студентка 1 курса магистратуры очной формы обучения Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», e-mail: dishi_rovney@mail.ru

УДК 316

ВИДЫ ДОСУГА СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ

Новохатская Е.А.¹

¹Тверской государственной университет, Россия, Тверь

В статье обсуждается вопрос значимости досуга в жизни современной молодёжи. Определены основные виды досуга студентов Тверского государственного университета
Ключевые слова: молодёжь, социальная группа, досуг, сфера жизнедеятельности, анкетирование студентов по формам досуга

Молодёжь представляет собой особую, отдельную социальную группу, которая в большей степени подвержена социокультурным инновациям, оказывающим разнообразное влияние на становление личности человека.

В социологическом словаре под редакцией Г.В. Осипова и Л.Н. Москвичева молодёжью считается большая общественная группа, имеющая специфические социальные и психологические черты, наличие которых определяется как возрастными особенностями

молодых людей, так и тем, что их социально-экономическое и общественно-политическое положение, их духовный мир находятся в состоянии становления, формирования [3, с.318].

Своей главной ценностью современная молодёжь считает возможность заниматься любимым делом.

Досуг выступает в качестве структурного элемента свободного времени, его содержание наполнено деятельностью, позволяющей не только преодолевать стрессы и усталость, но и развивать духовные и физические качества исходя из социокультурных потребностей личности. В то же время досуг является относительно самостоятельной сферой жизнедеятельности молодежи. Основным признаком, отличающим время досуга от свободного времени - это возможность выбора видов деятельности исходя из своих социокультурных интересов и духовно-нравственных предпочтений. Человек волен распоряжаться временем досуга по своему собственному усмотрению в соответствии со своими ценностными ориентациями [4, с. 61].

В.А. Луков в своей статье «Концептуализация молодёжи в XXI веке: новые идеи и подходы» говорит нам о том, что во все времена досуг считался главной сферой жизнедеятельности молодежи. Преобразования, которые произошли во всех сферах жизни российского общества, привели к трансформации социокультурной ситуации и в области досуга. Для большей части населения страны это проявлялось в существенном усилении возможностей заполнения своего досуга, а также в качественных типологических сдвигах в отношении своего свободного времени и его ценности [2, с. 2].

Повседневное общение, широкие социальные контакты, досуговые предпочтения, формирующие тип социальной жизни различных групп современной молодежи, являются важнейшими характеристиками избираемого ею стиля жизни, одними из главных критериев самоидентификации молодого человека с определенной группой или средой [1, с. 21].

Для такой социальной группы как молодёжь характерно динамичное реагирование на всё то, что не принято считать обыденным, традиционным, устоявшимся. Поэтому в данной социальной группе проявляется наибольшая активность в освоении новых возможностей и форм проведения свободного времени (благо, именно в этой демографической группе наличие свободного времени гораздо выше, чем у работающего населения).

По мнению Ю.Р. Вишневого и В.Т. Шапка досуг для современной молодежи является самой главной ценностью, в этой области реализуются многие социокультурные потребности молодых

людей. Для досуговой сферы жизнедеятельности в большей мере характерна свобода личности, которая проявляется в выборе форм, места, времени проведения досуга. Именно в сфере досуга молодые люди более чем где-либо выступают в качестве свободных индивидуальностей. Сфера досуга характеризуется свободой от профессиональных и семейно-бытовых обязанностей, кроме того, в ее рамках ослабляется институциональное давление на личность молодого человека. Поэтому в современном российском обществе, в котором наблюдается нестабильность нормативно-ценностных систем, проблема досуга молодежи приобретает особую остроту [1, с.172].

Какие же формы досуга актуальны для современно молодёжи? Чтобы ответить на этот вопрос нами было проведено анкетирование группы студентов Тверского Государственного университета.

По результатам исследования мы определили, что у 62,5% респондентов отмечается наличие более трёх часов в день для свободного времени. Меньше двух часов – у 25%, меньше трёх часов – у 12,5% анкетироваемых. В это свободное время 87,5% респондентов занимается домашними делами, 62,5% проводят время в Интернете, 37,5% гуляют на улице и читают книги, 25% смотрят телевизор (предполагалась возможность выбора нескольких вариантов ответа). На вопрос: «С кем Вы предпочитаете проводить свободное время?» из предложенных вариантов ответа 100% анкетироваемых выбрали вариант «с друзьями» и 75% ещё выбрали ответ «с семьёй».

Вопрос: «Какие культурные мероприятия и учреждения культуры Вы предпочитаете» предполагал множественные варианты ответов. Мы получили следующие данные: 87,5% респондентов предпочитают кинотеатры, 62,5% - театры, 50% - дискотеки - 25%, выставки и 12,5% выбрали вариант «музеи».

На вопрос «Какие музыкальные стили предпочитаете слушать в свободное время?» респонденты выбрали несколько вариантов ответа. 62,5% студентов слушают поп-музыку, одинаковое количество анкетироваемых, а именно 50%, выбрали варианты «классическая музыка» и «рэп», 12,5% выбрали ответы «джаз» и этническая музыка», 25% нравится слушать шансон и рок-музыку. Также 75% респондентов ответили, что любят читать книги в свободное время.

На вопрос «Какое у Вас хобби?» большинство респондентов, а именно 50%, выбрали вариант «спорт», 25% ответили «творчество», остальные 25% анкетироваемых не имеют хобби.

Вопрос «Какую цель Вы преследуете, отправляясь в культурное заведение?» также предполагал множественные варианты ответов. Наибольший процент ответов, а именно по 75%, получили варианты

«интересно провести время» и «составить компанию и пообщаться с другими людьми».

Таким образом, проанализировав все полученные данные, мы можем сделать выводы о том, что у современной молодёжи наблюдается широкий спектр видов досуга: чтение, музыка, творчество, Интернет, спорт, посещение культурных заведений. Абсолютно все респонденты основной целью проведения свободного времени выбрали общение с другими людьми, а именно с друзьями и семьёй.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вишневский Ю.Р., Шапко В.Т. Социология молодежи. – Екатеринбург, 2016. –433 с.
2. Луков В.А. Концептуализация молодёжи в XXI веке: новые идеи и подходы // СОЦИС – 2014. – №2. –С. 21–30
3. Социологический словарь / Под ред. Г.В. Осипов, Л.Н. Москвичев. – М.: Норма, 2015. – 607 с.
4. Чижиков, В.М. Методическое обеспечение культурно - досуговой деятельности. М.: МГИК, 2013.188 с.

TYPES OF LEISURE OF MODERN YOUTH

Е. А. Novohatskaya

Tver state University, Russia, Tver

The article discusses the importance of leisure in the life of modern youth. The basic forms of leisure of students of Tver state University are defined

Key words: youth, social group, leisure, sphere of life activity, questioning of students on forms of leisure.

Сведения об авторе:

НОВОХАТСКАЯ Екатерина Алексеевна – ассистент кафедры педагогики и психологии начального образования Тверского государственного университета, e-mail: kattinovo@mail.ru

УДК 371.134.036

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

Н.Р.Скребнева¹,

¹ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Россия,
г. Тверь

Рассмотрена проблема формирования профессиональной компетентности будущих педагогов-музыкантов а условиях заочной формы обучения. Выделены некоторые принципы интегрированного подхода в музыкальном образовании. Предложено использование духовной музыки в профессиональной подготовке будущих педагогов.

Ключевые слова: музыкальное искусство, профессиональная компетентность, профессиональное мастерство, полихудожественный подход в образовании.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки Педагогическое образование одним из видов профессиональной деятельности, к которым готовится выпускник, освоивший программу бакалавриата, является культурно-просветительская деятельность, а областью профессиональной деятельности будущих педагогов-музыкантов, наряду с образованием и социальной сферой, является культура. В стандартах ФГОС ВО также конкретизированы профессиональные компетенции, которыми должен обладать выпускник, освоивший программу бакалавриата. Одна из них – способность решать задачи воспитания и духовно нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности (ПК-3) [4]. Для того, чтобы реализовывать потребности детей в культурно-просветительской деятельности будущий педагог должен знать культуру своего народа. Одной из составляющих этого великого наследия является музыкальное искусство.

Таким образом, проблемы качества подготовки педагогов к профессиональной деятельности в условиях заочной формы обучения в вузе одна из актуальных проблем, стоящих перед коллективом преподавателей, осуществляющих подготовку специалистов по данной образовательной программе. Д.Б. Кабалевский писал: «Если мы ставим перед собой задачу всестороннего развития учащихся, то надо, прежде всего, позаботиться о всестороннем развитии преподавателей» [5].

В связи с этим возникает вопрос как в рамках вузовской подготовки реализовать данную задачу и помочь будущему педагогу накопить художественно-эстетический багаж, который он мог бы использовать в своей профессиональной деятельности. В педагогических исследованиях в области музыкального образования (Л.Г. Арчажникова, В.А. Медушевский, В.Г. Ражников, Б.М. Цыпин) в качестве путей реализации концепции высшего педагогического образования предлагают ориентацию на единство общего и профессионального развития, воспитание личности педагога, развитие его профессиональной компетентности. А профессиональная компетентность в свою очередь рассматривается как показатель готовности педагога к профессиональной деятельности.

Профессиональное мастерство каждого специалиста-музыканта уникально и неповторимо, как неповторима личность. Педагогам-музыкантам свойственен индивидуальный стиль деятельности, который определяется индивидуальными особенностями, сформированностью

профессиональной компетентности, а также опытом и уровнем освоения художественно-творческой деятельности в виде профессиональных знаний, исполнительских умений и навыков.

Заочная форма обучения имеет ряд «недостатков», затрудняющих подготовку специалистов: увлеченность отдельными теоретическими или исполнительскими дисциплинами учебного плана, преобладание репродуктивных видов деятельности. Каждый из перечисленных недостатков приводит к несбалансированности процесса формирования профессиональной компетентности. Так, например, увлеченность отдельными теоретическими или исполнительскими дисциплинами учебного плана приводит к направленности на профессиональное творчество в отдельной области (уровень индивидуализации). В то же время, в процессе подготовки педагогов-музыкантов необходима ориентация на профессиональное творчество во всех областях профессиональной деятельности.

Одним из путей решения поставленной задачи может быть использование потенциала таких учебных дисциплин, как: теория и методика музыкального воспитания, регионоведение, искусство в жизни детей (эстетическое воспитание). Ведь ни для кого не секрет, что недавние выпускники педагогических специальностей немusикальных вузов в большинстве своем оказываются совершенно беспомощными перед своими воспитанниками: не умеют выразительно выполнять музыкальные движения, не реагируют на музыкальный ритм, стесняются или просто не владеют своим голосом. Таким образом, оказываются элементарно музыкально безграмотными.

Современная музыкальная теория и практика рассматривает музыкальное искусство как источник и способ развития личности, как метод освоения содержания других предметов, как основу, на которой может формироваться духовный, нравственно-эстетический и творческий потенциал человека. В то же время роль музыкального искусства в формировании личности признается и многими поколениями педагогов, психологов, музыкантов. Воздействие музыкального искусства на глубочайшие слои эмоций, на душу несравненно сложнее и сильнее, чем воздействие других видов искусств. По словам известного психолога-музыковеда Б.М.Теплова, музыка является особым видом познания - эмоциональным познанием, она превращает все внешние воздействия в переживание и эмоциональный опыт, без которого личность не может состояться [1].

В свое время В.В. Давыдов говорил о том, что средствами искусства воспитываются различные формы воображения, а воображение служит «глубинной психологической основой всех форм

мышления, в том числе и научного». Потому что «человек без воображения – тиран...». (Б.Л. Пастернак). В продолжение этой мысли хотелось бы напомнить высказывание Э.В. Ильенкова. Он говорил: «Ученый педант – это есть человек, формально вышколенный интеллектом, но начисто лишенный живого воображения». Такой человек «невыносим не только в личной жизни; сама наука страдает от него гораздо больше, чем приобретает» [3]. Для того, чтобы развивалось научное мышление необходимо развивать художественное, творческое воображение. И в этом большую помощь может оказать музыкальное искусство с его нравственным, этическим потенциалом. Вызвано это тем, что музыкальное искусство является достоянием не только нашей русской культуры, нашей национальной гордостью, но и ценностью мирового искусства. В этой связи музыкальную культуру необходимо рассматривать не только как часть русской культуры, как неотъемлемое звено в непрерывной цепи духовной культуры русского народа.

Музыкальное искусство России развивалось и развивается по трем основным направлениям: народная музыка, религиозно-духовная и профессиональное светское композиторское творчество. Наиболее древнее направление – русская народная музыка. Корни ее уходят в глубь веков. Начало развития церковной музыки связано с принятием христианства на Руси. Светская композиторская школа формируется в XVIII веке. Именно в это время появляются первые светские музыкальные учебные заведения: классы оркестровых инструментов Придворной певческой капеллы (Петербург, 1740), школа пения и инструментальной музыки в г. Глухове (1738), Петербургская театральная школа, музыкальные классы Академии художеств (1760) и др.

Несколько слов хотелось бы сказать о возможности использования духовной музыки в профессиональной подготовке будущих педагогов. Духовная музыка прошла большой путь своего развития на протяжении многих веков и сыграла определенную роль в формировании языка и стиля профессиональной композиторской музыки XIX века. Так, например, М.И. Глинка в поздние годы жизни особенно интересовался древнерусскими напевами, их высокохудожественной красотой и своеобразием. М.А. Балакирев использовал старинную церковную тему в одной из частей фортепианного концерта. В основе 26 симфонии Н.Я. Мясковского лежат древние русские напевы. К этому источнику в разные годы обращались и другие русские композиторы: Чайковский, Мусоргский, Римский-Корсаков, Рахманинов, Кастальский, Гречанинов и многие другие. Трудно переоценить вклад в мировую музыкальную культуру, который внесли выдающиеся русские композиторы-классики.

На протяжении многих веков музыка Русской Православной Церкви рассматривалась в отечественной музыкальной педагогике как средство воспитания подрастающего поколения и являлась одной из составляющих содержания образования. Духовная музыка согревает душу, очищает сознание, дает импульс к восприятию духовного мира. Она заключает в себе высокий строй мыслей и чувств, направлена на единение людей. Обращенность духовной музыки к человеческой душе, глубокая нравственность религиозных заповедей, содержащихся в текстах песнопений, – все эти качества духовной музыки не утратили своего воспитательного значения и сегодня [2].

В то же время существует и ряд проблем, связанных с использованием духовной музыки в образовательном процессе. Одна из них – необходимость учитывать то, что в аудитории находятся студенты разных национальностей и разных вероисповеданий. В этой ситуации только культурологический и просветительский подходы помогут избежать ошибок и сложностей при знакомстве студентов с музыкальными произведениями духовного содержания. Такой подход позволяет вводить духовную музыку в содержание учебных дисциплин таких, как: Мир прекрасного и роль в воспитании детей, Теория и методика музыкального воспитания, Культурология. Знакомство с произведениями русской музыкальной культурой позволит раскрыть будущим педагогами особый мир образов, мышления, особую интонационную основу, свой тематизм и законы его развития.

Так же можно выделить еще одно условие - использование духовной музыки как средства воспитания студентов должно осуществляться на основе принципа полихудожественности, т.е. на основе интеграции искусств (музыка, живопись, архитектура, слово). Термины полихудожественное развитие и полихудожественное образование были введены сотрудниками Лаборатории взаимодействия искусств Института художественного образования РАО. В частности Юсов Б.П. отмечает, что все дети изначально полихудожественны: они поют, рисуют, читают, танцуют, выступают в инсценировках [6].

Так как суть полихудожественного подхода к образованию – это интегрированное взаимодействие разных форм и видов художественной творческой деятельности. На основе этого можно выделить некоторые принципы интегрированного подхода:

1. В основе лежит понятие полихудожественного развития. Все виды искусства рассматриваются как явления жизни в целом. Каждый человек может успешно осваивать различные виды художественной деятельности и творчества.

2. В интегрированном подходе важно учитывать внутренние, образные, духовные связи искусств – на уровне творческого процесса. Такой подход отличается от привычных межпредметных связей или взаимного иллюстрирования одного искусства примерами другого – по их сюжету и содержанию.

3. Интегрированный подход предполагает учет исторических, культурогенных факторов сознания произведений музыкального искусства в едином потоке культуры.

4. Предполагается учет региональных, национально-исторических художественных традиций и мировой художественной культуры в целом.

Как совместить различные виды искусств, которыми располагает современная русская культура. Б.П. Юсов предлагает два типа взаимодействия. Первый – это антропологические данные о синкретизме, или синкретности, т.е. слитности видов художественной деятельности, которые можно наблюдать в фольклоре. В народном художественном творчестве трудно разделить, где начинается песня, где танец или театральное действие. Также практически невозможно определить, какой вид художественного творчества зародился раньше и что из чего произошло. Когда в начале XX века в общеобразовательной школе искусству стали обучать всех детей, педагоги обратили внимание, что у детей один вид художественной деятельности неотделим от другого. Ребенок одинаково успешно занимается различными видами искусства: рисует, поет, танцует, сочиняет стихи. Тогда возникла теория синкретизма в художественном развитии личности. Данная теория была в дальнейшем дополнена биогенетической теорией.

Другую точку зрения на взаимодействие искусств высказал в свое время Л.С. Выготский, который рассматривал искусство и культуру как продукт возвышенной человеческой духовности. П.А. Флоренский рассматривал задачу каждого вида художественного творчества как «слияние в единое Искусство с большой буквы» [6]. И подтверждал свои выводы на примере храмового синтеза искусств, где в единое духовное состояние и действие сливаются звуки речи, пения, цвет росписей, огонь свечей, свет икон, ароматы, ритуал богослужения – все это объединено в едином архитектурном пространстве храма.

В заключении хотелось бы еще раз подчеркнуть, что использование музыкального искусства в формирование профессиональной компетентности будущих педагогов - это не накопление терминологического аппарата по искусствознанию или истории искусства (хотя и это тоже важно), а выработка навыков

общения с «носителями» Культуры. Одними из таких «носителей» являются музыкальное искусство.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Апраксина А.А. Из истории музыкального воспитания. М.: Просвещение, 1990. 207 с.
2. Гарднер И.А. Богослужбное пение Русской Православной Церкви. Том 1. Сущность, система и история. – М.: Православный Свято-Тихоновский богословский институт, 2004. - 498 с.
3. Э.В. Ильенков: Личность и творчество: URL: http://platona.net/load/knigi_po_filosofii/istorija
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки Педагогическое образование. М., 2015. – 17 с.
5. Эффективный учитель //Материалы научно-практической конференции, посвященной 180-летию со дня рождения К.Д. Ушинского. М., 2004. – 208 с.
6. Юсов Б.П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство». Избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания. – М., 2004. – 235 с.

MUSICAL ART IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER

Skrebneva Natalia R.

Tver State University

The problem of the formation of professional competence of future music teachers in the conditions of extramural education is considered. Some principles of an integrated approach to music education are highlighted. The use of sacred music in the professional training of future teachers has been proposed.

Key words: musical art, professional competence, professional skill, polyart approach in education.

Сведения об авторе:

Скребнева Наталья Ростиславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: Skrebneva.NR@tversu.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Л.А. Становова¹

¹Тверской государственной университет, Россия, г. Тверь

Статья посвящена проблеме взаимосвязи профессиональной мотивации и стрессоустойчивости студентов. Показана значимость в становлении профессионализма студентов учебной, профессиональной мотивации и способности справляться со стрессовыми ситуациями. Выявлено, что показатели мотивационной структуры и стрессоустойчивость личности студента взаимосвязаны между собой, между тем студенты разных курсов имеют различный репертуар доминирующих мотивов и компонентов мотивационной структуры.

Ключевые слова: мотивация учебной деятельности, профессиональная мотивация студентов, стрессоустойчивость, профессионализм студентов.

В современном мире главная задача высшего учебного заведения – подготовить высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов, которые будут обладать всеми необходимыми профессиональными качествами. Они должны быть готовы справляться с производственной ситуацией без вреда психическому и физическому здоровью и уметь сопоставлять цели со своими способностями и возможностями. В связи с этим, немаловажное значение при обучении в высшем учебном заведении уделяется мотивации и стрессоустойчивости студентов.

Проблема взаимосвязи мотивации и стрессоустойчивости студентов высшего учебного заведения в современном мире достаточно актуальна. Движущей силой познавательной и учебной деятельности студента выступает мотивация. Высокий уровень мотивации ведет к наибольшей результативности деятельности и, как следствие, к наибольшему профессионализму студентов. Таким образом, мотивация в получении знаний, умений и навыков ведет к становлению личности как профессионала. Студент с высоким уровнем мотивации будет стремиться к реализации своих способностей и потенциала в полной мере, так как мотивация побуждает индивида к саморазвитию и самореализации. Таким образом, учебная мотивация выступает побуждающим фактором деятельности студентов в постоянно изменяющихся условиях.

Учебный процесс зачастую сопряжен со стрессовыми ситуациями (зачеты, экзамены, защита курсового проекта и пр.). В процессе обучения студент должен выработать ход действий, который позволит

ему преодолеть стресс. Стрессоустойчивость очень важное свойство личности, которое прямопропорционально влияет на результативность выполняемого вида деятельности и стабилизацию системы личности. Стрессоустойчивость – это способность, позволяющая преодолевать стрессовые ситуации, возникновению которых могут способствовать большая учебная нагрузка, недостаточное количество учебного материала, неправильная организация рабочего и свободного времени.

Вместе с тем стоит помнить, что будущая профессия студентов факультета психологии крайне эмоциогенна и направлена на оказание помощи людям. Будущим психологам очень важно справляться со стрессогенными факторами окружающего мира, так как это будет способствовать высокой эффективности их профессиональной деятельности.

Высокий уровень мотивации студента отвечает за его умение справляться с возникающими трудностями на целенаправленном пути, тем самым, продвигаясь к цели, студент повышает и свой уровень стрессоустойчивости. При этом для каждого вида деятельности существует оптимальный уровень мотивации. Так или иначе, каждая личность должна уметь сопоставлять свои потребности и способности с поставленными перед ним задачами.

Психология обучения относит мотивацию учебной деятельностью к одной из основных проблем, так как мотивация – главная психологическая характеристика любого вида деятельности, регулируя которую, появляется возможность управлять процессом обучения студентов [11].

На определение, формирование и развитие учебной мотивации влияет целый комплекс факторов: вид образовательной системы; статус образовательного учреждения; организация процесса обучения; субъективные особенности студента, к которым относятся пол, возраст, развитие интеллекта и способностей, уровень самооценки, взаимоотношения с окружающими его людьми и другие качества; субъективные характеристики педагога, определяющие отношение к учебному процессу и к студенту. Мотивация обучения обладает определенной системой, она направлена, устойчива и динамична [6].

На развитие учебной мотивации влияют и мотивы, определяющие направленность деятельности студента на различные аспекты обучения [12]. Фундаментом формирования мотива является актуальная потребность, определяющая направленность действий, и особенность ситуации. Выбор деятельности вытекает из взаимодействия совокупности потребностей и возможностей согласно ситуации, в которой находится студент [13].

Насчитывается несколько классификаций мотивов обучения. Одна из них принадлежит А.Н. Леонтьеву, выделяющему «смыслообразующие» мотивы и «мотивы-стимулы». «Смыслообразующий» мотив побуждает и наделяет личностным смыслом деятельность, а «мотив-стимул» выступает побудителем положительных и отрицательных факторов [8].

Еще одна классификация была предложена А.К. Марковой. В этой классификации выделены познавательные и социальные мотивы. Направленность познавательных мотивов на процесс обучения способствует повышению эффективности деятельности студента и ее результативности. Студент с преобладающими познавательными мотивами не только улучшает знания, умения и навыки, но и повышает эффективность их приобретения и применения. Студент с выраженными социальными мотивами видит преимущества не в самостоятельном обучении, а в совместной деятельности. Он стремится повысить эффективность совместной деятельности и добиться одобрения окружающих его людей [12].

При переходе из школы в высшее учебное заведение происходит трансформация взглядов на процесс обучения. Происходит ослабление контроля над деятельностью со стороны внешнего наблюдателя; модифицируется сама структура учебной деятельности; появляются профессиональные мотивы, побуждающие студента к совершенствованию способов, средств и методов ведущей деятельности, направляет активность студента на производственный аспект деятельности [5].

В исследованиях А.Н. Печникова и Г.А. Мухиной было установлено, что профессиональные мотивы, также, как и мотивы личного престижа, занимают ведущее положение, на ступеньку ниже располагаются прагматические и познавательные мотивы. Однако, профессиональный мотив занимает ведущую позицию на первом курсе, на втором курсе – мотив личного престижа, их объединение наблюдается на третьем курсе, и, наконец, на последних курсах прибавляется прагматический мотив, который в основном характеризует слабоуспевающих студентов. Профессиональные и познавательные мотивы определяют успешность обучения студента [7].

При изучении мотивов творческого достижения и потребности достижения у студентов-психологов Р.С. Вайсманом было установлено, что их увеличение происходит от третьего к четвертому курсу. Мотив творческого достижения, согласно Р.С. Вайсману, - стремление решить научную или техническую задачу и добиться успеха в научной

деятельности. Яркое доминирование какого-либо мотива называется потребностью достижения [15].

Трансформация линии мотивов ознаменует переход школьника в высшее учебное заведение, студента к профессиональной деятельности [3]. Профессиональная мотивация включает в себя интерес к профессиональной деятельности, стремление осмыслить деятельность теоретически, профессионально самосовершенствоваться, развить в себе важные и необходимые качества профессионала, ответственность за результативность своих действий, потребность в сотрудничестве и общении с коллегами [14].

Студент постоянно сталкивается со стрессорами, вытекающими из большого объема информации, отсутствия системности своей деятельности [2]. Огромный стресс студент испытывает во время сессии, но порой стресс выступает в качестве стимула мобилизации своих знаний, умений и навыков [16].

Чтобы организм студента был готов к стрессу, представители валеологического подхода предлагают «тренироваться», то есть сознательно помещать себя в ситуацию негативных эмоций, возникающих при стрессе [1].

В процессе успешного преодоления стрессовой ситуации развиваются личностные качества, уверенность в себе и внутренний локус контроля, наблюдается изменение жизненных перспектив и переоценка ценностей, появляются новые социальные контакты и укрепляются старые [4].

Ли Канг Хи определяет стрессоустойчивость как психофизическое состояние человека, которое обеспечивает оптимальный уровень адаптации в условиях экстремальности, позволяет решать задачи бытового и служебного характера без физических и психических потерь, позволяет находиться человеку в состоянии психофизического равновесия [9].

Под стрессоустойчивостью так же понимают функциональную надежность субъекта деятельности и развитие регуляции функционального состояния с помощью механизмов психики и физиологии. Так же следует учитывать поведение человека в условиях стресса [4].

Согласно исследованиям Н.И. Бережной, стрессоустойчивость – это качество личности, которое состоит из единства компонентов:

- психофизиологический компонент включает в себя тип и свойства центральной нервной системы;
- мотивационный компонент отвечает за эмоциональную устойчивость, регулируя силу мотивов;

- компонент эмоционального опыта личности, который приобретается при преодолении негативного влияния стрессора на организм;
- волевой компонент отвечает за сознательную самостоятельную регуляцию действий согласно требованиям общества;
- компонент профессиональной подготовленности отражает готовность личности выполнять те или иные профессиональные задачи;
- Интеллектуальный компонент отвечает за принятие решения о способе действия в соответствии требованиями общества [10].

Итак, мотивация студентов к учебной деятельности является основным средством повышения уровня заинтересованности студента, повышения лично-научного и творческого потенциала. Учебная мотивация развивается в соответствии с развитием социальных, познавательных, профессионально-ценностных, эстетических, коммуникативных мотивов.

Стресс является неотъемлемой частью жизни любого человека, но студент сталкивается с ним регулярно. Студент, благодаря обучению в высшем учебном заведении, сублимирует от стрессовых ситуаций, что способствует развитию стрессоустойчивости. Преодолевая стрессогенные ситуации, студент, замотивированный на получение знаний, умений, навыков и диплома, достигает своей цели, тем самым повышает уровень стрессоустойчивости.

С целью выяснения значимости роли образовательного процесса в развитии профессиональной мотивации и стрессоустойчивости студентов-психологов нами было проведено эмпирическое исследование. Результат нашего исследования показал, что показатели мотивационной структуры и стрессоустойчивость личности студента взаимосвязаны между собой, а также имеют дифференцированную выраженность на разных курсах обучения.

Цель исследования заключалась в выявлении и изучении характера взаимосвязи показателей мотивации и уровня стрессоустойчивости студентов первого, третьего и четвертого курса обучения направления «Психология». Выборку исследования составили 20 студентов первого курса обучения, 20 студентов третьего курса обучения и 20 студентов четвертого курса обучения. В качестве диагностических методик использовались тест на учебный стресс, разработанный Ю.В. Щербатых, и тест самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона методика для диагностики учебной мотивации студентов А.А. Реана и В.А. Якунина и методика изучения мотивации в вузе Т.И. Ильиной.

В ходе нашего исследования мы выявили, что студенты первого курса обладают ярко выраженными мотивами престижа, профессиональными и учебно-познавательными мотивами. Третьекурсники отличаются высокоразвитыми мотивами творческой самореализации. Для студентов четвертого курса характерны высокие показатели коммуникативных мотивов, мотивов избегания, мотив в приобретении знаний и в получении диплома (см. рис. 1).

Можно сказать, что учебно-познавательные мотивы и профессиональные мотивы имеют наибольшую выраженность у студентов первого курса обучения. Это значит, что они ориентированы на получение и усвоение большого количества знаний не только на лекциях и семинарах, но и в процессе самостоятельного и более глубокого изучения определенной дисциплины. Они стремятся усвоить большой багаж знаний, умений и навыков, необходимый для успешной и эффективной профессиональной деятельности.

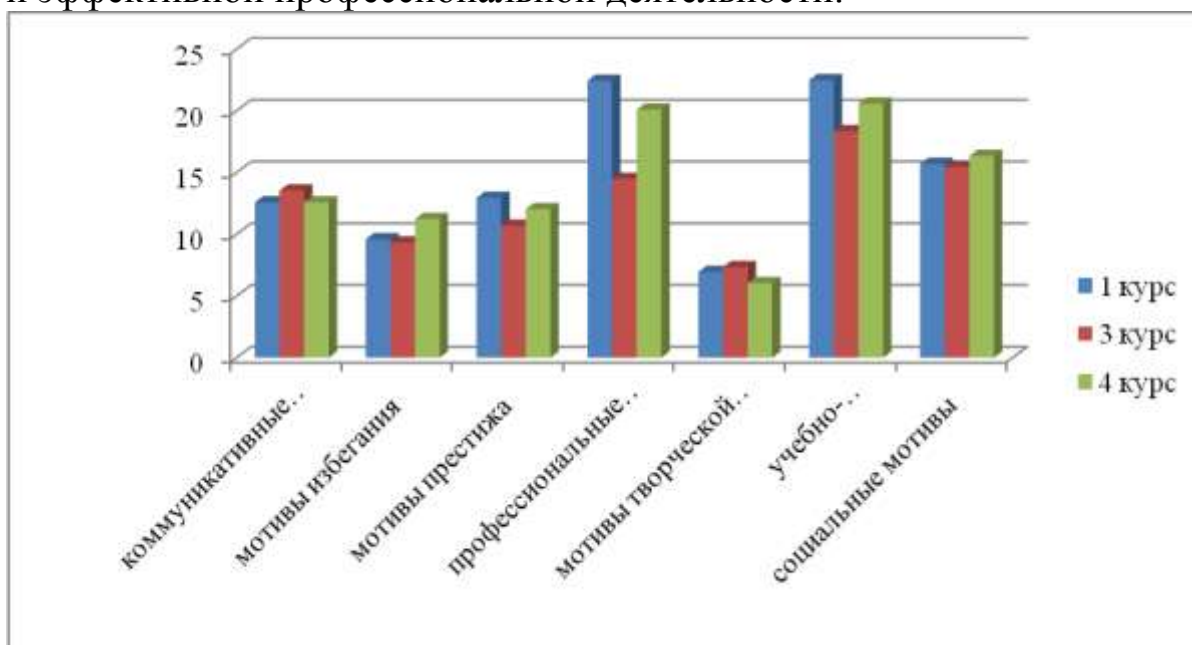


Рис. 1. Средние показатели компонентов мотивационной структуры личности у студентов первого, третьего и четвертого курсов обучения

Показатели учебно-познавательной и профессиональной мотивации у студентов третьего курса ниже, возможно, из-за того, что они не удовлетворены выбором профессии или по причине того, что третий курс является переходом между включением в новую деятельность и в коллектив и высокой ответственностью и чувством долга перед профессиональной деятельностью. Мотивация в приобретении знаний и получении диплома имеют наибольшую выраженность у студентов выпускного курса, так как приближение итогового экзамена и профессионального становления обостряет потребность студентов в получении максимального количества знаний и

документа, удостоверяющего, что личность является профессионалом. В целом, можно отметить, что студенты первого, третьего и четвертого курсов обучения обладают адекватной мотивационной структурой с преобладающими мотивами, направленными на познавательную, профессиональную и социальную деятельность.

В целом, все студенты также обладают и адекватным уровнем стрессоустойчивости, но наиболее высокая стрессоустойчивость у студентов третьего курса (см. рис. 2).

Обработав данные, мы можем сделать вывод о том, что у студентов первого и четвертого курса наблюдается более высокий уровень экзаменационного стресса, по сравнению со студентами третьего курса. Для первокурсников такая система сдачи экзаменов еще не хорошо знакома, поэтому они испытывают стресс во время сессии.

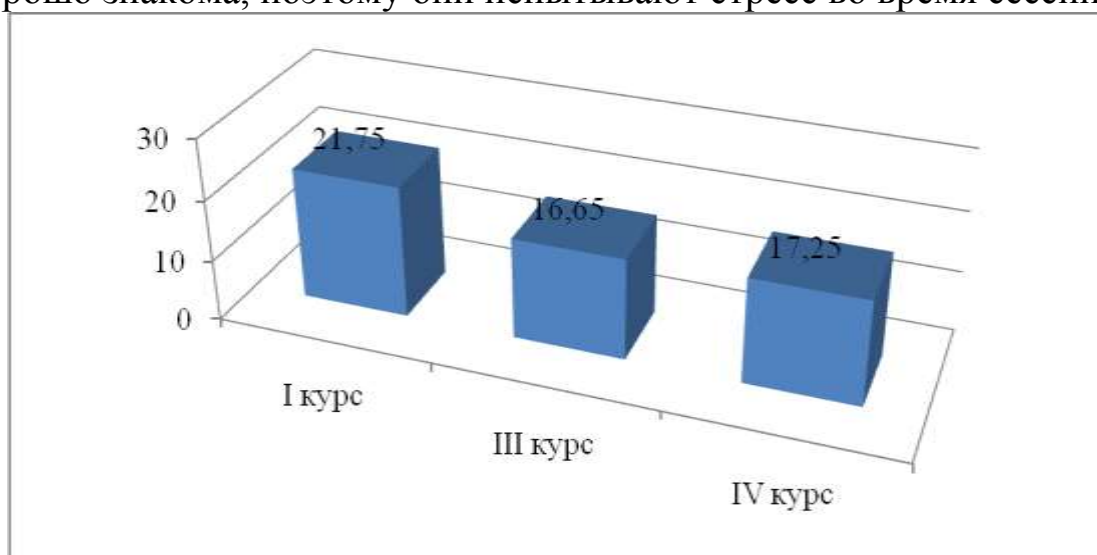


Рис. 2. Средние показатели уровня стрессоустойчивости студентов первого, третьего и четвертого курсов (обратная шкала)

У студентов же четвертого курса наблюдается более высокий показатель экзаменационного стресса по сравнению с другими, потому что приближение итогового экзамена обостряет чувство неуверенности, и, соответственно, наблюдается возникновение стресса. Вместе с тем важно отметить, что в целом студенты обладают удовлетворительным уровнем стресса, что позволяет им достаточно успешно справляться с учебными и профессиональными задачами.

Таким образом, в ходе нашего исследования было выявлено, что учебно-познавательные мотивы детерминируют уровень стрессоустойчивости студентов и мотивация в приобретении знаний доминирует у студентов четвертого курса. Мотивация направляет поведение субъекта деятельности, способствует взвешиванию возможных альтернатив и определяет направленность действий на разрешение задачи. Высокий уровень мотивации определяет

эмоциональную устойчивость студентов, открывает перед ними новые границы и просторы. Все это способствует преодолению возникающих трудностей при реализации целей, а, следовательно, повышению стрессоустойчивости. Уровень приобретения знаний также преобладает у студентов четвертого курса. Так как у них приближается время самостоятельной профессиональной деятельности, студенты выпускного курса отличаются желанием овладеть знаниями, умениями и навыками, необходимыми для работы профессионала. Наблюдаемая тенденция к прекращению ведущей деятельности и включению в новый вид деятельности свидетельствуют об устойчивости человека, а, значит, и об его высоком уровне стрессоустойчивости.

Степень развития профессиональной мотивации определяет значимость результатов деятельности. Профессиональная мотивация отвечает за побуждение и активность факторов личности, способствующих профессиональному становлению личности. Овладение профессиональными знаниями, умениями и навыками свидетельствуют о том, что студенты ориентированы на результативность, успешность и эффективность деятельности. В этом случае, для студентов в центре стоит значимость результатов, которая позволяет определять ему качество усвоения материала.

Высокий уровень стрессоустойчивости свидетельствует об оптимальном уровне сопротивляемости препятствиям, а, значит, студент может ставить перед собой цели, которые соответствуют высокому уровню притязаний личности. Такие студенты отличаются инициативностью и находчивостью при решении предъявляемых задач, умением ставить перед собой адекватные цели в соответствии потенциалу личности.

Мотивированный студент ориентирован на получение знаний и реализацию своего потенциала, а это приводит к повышению уровня достигнутых результатов, следовательно, человек будет осознавать тот факт, что с его способностями и возможностями можно реализовать более сложные цели по сравнению с предыдущими. Студент будет более настойчив в достижении поставленной цели и способен подбирать адекватные способы ее реализации. А так же такой студент будет отличаться высокой продуктивностью деятельности и критичностью к самому себе.

Личность, обладающая высокой степенью стрессоустойчивости, принимает решения, основываясь и взвешивая все плюсы и минусы того или иного вида деятельности, а это и является процессом мотивации. Студент с высокоразвитой мотивацией отличается целенаправленностью, устойчивостью процесса деятельности,

организованностью своего рабочего времени и направленностью на достижение поставленной цели. Все это приводит к преодолению возникающих препятствий при реализации цели, которое происходит без потерь в физической и психической сфере, а, следовательно, и к повышению уровня стрессоустойчивости. Умение справляться со стрессовыми ситуациями позволяет студенту усваивать учебный и профессиональный материал наиболее успешно, эффективно и результативно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аболин Л.М. Психические механизмы эмоциональной устойчивости человека: монография. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1987. – 264 с.
2. Андреева Д.А. Изучение основных личностных характеристик современного студенчества/ Под ред. А.С. Пашкова// Человек и общество. – 1971.
3. Бакшаева Н.А. Развитие познавательной и профессиональной мотивации студентов педагогического вуза в контекстном обучении: автореф. дис... канд. психол. наук – М., 1997. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/razvitie-poznavatelnoi-i-professionalnoi-motivatsii-studentov-pedagogicheskogo-vuza-v-kontek>
4. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 528 с.
5. Вербицкий А.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении: монография. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 200 с.
6. Зимняя И.Л. Педагогическая психология: учебное пособие для вузов. – Москва, 2009. – 384 с.
7. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – Питер, 2009. – 512 с.
8. Леонтьев А.Н. Потребность и мотив/ А.Н. Леонтьев. – Москва: Изд-во МГУ, 2002. – 40 с.
9. Ли Канг Хи. Социально-психологические технологии формирования стрессоустойчивости: дис. на соискание уч. степ. канд. психолог. наук: 19.00.05. – Москва: Российский социальный государственный университет, 2005. – 201 с.
10. Лозгачева О.В. Особенности формирования устойчивости к стрессу в процессе профессионального развития личности // Педагогическое образование в России. – 2012. - №2.
11. Лях Т.И. Педагогическая психология: учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности специальная психология. – Тула: изд-во Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, 2012. – 195с.

12. Маркова А.К. Формирования мотивации учения. – Москва: Просвещение, 1990. – 191 с.

13. Романова И.А. Проблема формирования мотивации студентов во время обучения в вузе // *Общественные науки*. – 2006. – № 2.

14. Смирнова Г.Е. Развитие профессиональной мотивации студентов-психологов // *Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология*. – 2009. - № 3. – 29 с.

15. Цветкова Р.И. Мотивационная сфера личности студента: условия и средства ее формирования/ Р.И. Цветкова// *Психологическая наука и образование*. – 2006. - № 4. – С. 76-80.

16. Шарай В.Б. Функциональное состояние студентов в зависимости от форм организации экзаменационного процесса. – Москва, 2003.

THE EDUCATIONAL PROCESS AS A CONDITION OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL MOTIVATION AND STRESS RESISTANCE OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS

L.A. Stanovova
Tver State University

The article is devoted to the problem of interrelation of professional motivation and stress resistance of students. The importance of educational, professional motivation and ability to cope with stressful situations in the formation of students' professionalism is shown. It is revealed that indicators of motivational structure and stress resistance of the student's personality are interconnected, meanwhile students of different courses have different repertoire of the dominating motives and components of motivational structure.

Keywords: motivation of educational activity, professional motivation of students, stress resistance, professionalism of students

Сведения об авторе:

СТАНОВОВА Людмила Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психологии труда и клинической психологии», заместитель декана факультета психологии по учебной работе, e-mail: Stanovova.la@tversu.ru

УДК 159.923:316.644:37.018.15-055.1-057.875

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ОТЦОВСТВУ

Т.Г. Шатюк¹

¹ Гомельский государственный университет имени Ф.Скорины

Аннотация. Статья посвящена проблеме психологической готовности студентов к отцовству. В ней представлены результаты эмпирического исследования в рамках проекта «Папа может» кафедры социальной и педагогической психологии учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Ф.Скорины».

Разработанный диагностический алгоритм можно использовать при проведении как научных исследований, так и в воспитательной работе с молодежью.

Ключевые слова: отцовство; психологическая готовность к отцовству; юношеский возраст; ранняя зрелость; отношение к отцовству, мотивация родительства; представления об идеальном родителе; сознательное родительство.

С целью подготовки современного молодого поколения к осознанному родительству, формированию позитивного отношения к выполнению своей родительской роли кафедрой социальной и педагогической психологии Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины был разработан для студентов проект «Папа может!».

Предварительное исследование выявило, что большинство юношей слишком идеально представляют себе будущие роли мужа и отца, не до конца осознают весь спектр ответственности, которая возникает при появлении ребенка в семье, поэтому на первом этапе реализации проекта было запланировано эмпирическое изучение психологической готовности студентов к отцовству.

В исследовании приняли участие 200 студентов, из них 100 человек – юношеского возраста и 100 – ранней зрелости

В ходе исследования был использован следующий психодиагностический инструментарий:

- анкета «Отношение к отцовству»;
- методика «Мотивация родительства» Ю.Ф. Лахвич;
- опросник «Сознательное родительство» М.С. Ермихиной, Р.В. Овчаровой;
- методика «Представления об идеальном родителе» Р.Г. Овчаровой.

Исследование отношения к отцовству у студентов проводилось с помощью анкеты.

Таблица 1
Результаты исследования оптимального возраста для вступления в брак

Возраст	до 20 лет	20-25 лет	25-30 лет	после 30 лет
Юность	13%	21%	11,5%	4,5%
Ранняя зрелость	2,5%	20%	23,5%	4%

Согласно результатам, представленным в таблице 1, в юношеском возрасте предпочтительным возрастом для вступления в брак является возраст от 20 лет до 25 лет, в то время как в возрасте ранней зрелости – от 25 лет до 30 лет. В юношеском возрасте менее выраженные показатели оптимального возраста для вступления в брак – до 20 лет, а в период ранней зрелости – от 20 лет до 25 лет. Следующую позицию в исследовании оптимального возраста для вступления в брак в

юношеском возрасте занимает возраст от 25 лет до 30 лет, а в период ранней взрослости – после 30 лет. Наименее предпочтительным возрастом для вступления в брак в юношеском возрасте является возраст после 30 лет, в то время как в период ранней взрослости это возраст до 20 лет.

Таблица 2
Результаты исследования наиболее приемлемой формы семейных отношений

Возраст	Незарегистрированный	Зарегистрированный брак	Не имеет значения
Юность	8,5%	31,5%	10%
Ранняя взрослость	11%	36,5%	2,5%

Относительно того, какую форму семейных отношений испытуемые считают наиболее приемлемой, были получены следующие результаты: наиболее приемлемой формой семейных отношений как для юношей, так и для исследуемых в возрасте ранней взрослости оказался зарегистрированный брак. Вариант «не имеет значения» занимает следующую позицию для юношей, а в период ранней взрослости эту позицию занимает вариант «незарегистрированный (гражданский) брак». И наименее приемлемой формой семейных отношений для юношей является незарегистрированный брак, а в период ранней взрослости не имеет значения форма семейных отношений.

Таблица 3
Результаты исследования оптимального возраста для рождения первого ребенка

Возраст	до 20 лет	20-25 лет	25-30 лет	после 30 лет
Юность	1%	31%	15%	3%
Ранняя взрослость	2%	37,5%	6%	4,5%

Исследуя вопрос, «какой возраст Вы считаете оптимальным для рождения первого ребенка», можно сделать вывод, что наиболее приемлемым возрастом для рождения первого ребенка юноши и исследуемые в период ранней взрослости считают возраст от 20 лет до 25 лет, менее оптимальным возрастом для рождения первого ребенка юноши и исследуемые в период ранней взрослости считают возраст от 25 лет до 30 лет. Наименее оптимальным возрастом для рождения первого ребенка испытуемые в период ранней взрослости и юноши считают возраст до 20 лет и после 30 лет.

Таблица 4
Результаты исследования предпочитаемого количества детей в семье

Возраст	Не хотели	1 ребенок	2 ребенка	3 ребенка	Более трех
----------------	------------------	------------------	------------------	------------------	-------------------

	бы детей				детей
Юность	12%	28%	34%	18,5%	7,5%
Ранняя взрослость	0%	20,5%	42%	27,5%	10%

Исследуя вопрос, «сколько детей Вы бы хотели иметь в своей семье», были получены следующие данные, в юношеском возрасте и в период ранней взрослости наиболее предпочитаемое количество детей – 2 ребенка, менее предпочитаемое количество детей в юношеском возрасте – 1 ребенок, в то время как в период ранней взрослости – 3 ребенка. Менее предпочитаемым количеством детей для юношей стало 3 ребенка, а в период ранней взрослости – 1 ребенок. Следующую позицию в исследовании предпочитаемого количества детей в юности получил ответ о нежелании иметь детей вовсе. В юношеском возрасте и в период ранней взрослости наименее предпочитаемым количеством детей является количество более трех детей.

Таблица 5
Результаты исследования приоритетных мотивов для вступления в брак

Мотивы	Юность	Ранняя взрослость
Любовь	26,5%	31,5%
Страх одиночества	3%	1%
Регулярность сексуальной жизни	5,5%	3,5%
Следование семейным традициям	13,5%	6,5%
Продолжение рода	1,5%	7,5%

Согласно результатам, представленным в таблице 5, доминирующим мотивом для вступления в брак является любовь, менее доминирующим мотивом для вступления в брак в юношеском возрасте является следование семейным традициям, а в период ранней взрослости продолжение рода, следующую позицию в мотивах вступления в брак в юношеском возрасте является регулярность сексуальной жизни, а период ранней взрослости – следование семейным традициям, менее приоритетным мотивом для вступления в брак в юношеском возрасте является страх одиночества, а в период ранней взрослости – регулярность сексуальной жизни, и наименее приоритетным мотивом вступления в брак в юности является продолжение рода, а в период ранней взрослости наименее приоритетным мотивом вступления в брак является страх одиночества.

Таблица 6
Результаты исследования отношения к сексуальным отношениям до брака

Отношение к сексуальным отношениям до брака	Юность	Ранняя взрослость
Положительно, сексуальные отношения до брака	13,5%	3%

помогают лучше узнать партнера		
Негативно	7,5%	13,5%
Для мужчин это нормально, а для женщин нет	16,5%	21,5%
Сексуальные отношения до брака допустимы только с будущей супругой/супругом	12,5%	12%

Согласно данным таблицы 6, в юношеском возрасте и в период ранней взрослости преобладает мнение о том, что для мужчин сексуальные отношения до брака – это норма, а для женщин нет. Следующую позицию в юношеском возрасте занимает мнение о том, что сексуальные отношения до брака помогают лучше узнать партнера, а в период ранней взрослости отношение к сексуальным отношениям до брака является негативным. Менее предпочитаемым ответом на данный вопрос в юношеском возрасте в период ранней взрослости оказался ответ о том, что, сексуальные отношения до брака допустимы только с будущей супругой/супругом. Последнюю позицию по данным анкетирования в юношеском возрасте занимает негативное отношение к сексуальным отношениям до брака, а период ранней взрослости последнюю позицию занимает положительное отношение.

Таблица 7

Результаты исследования ответственности за материальный достаток семьи

Ответственный за материальный достаток	Юность	Ранняя взрослость
Муж	26%	28%
Оба супруга	24%	22%
Жена	0%	0%

Исходя из результатов, представленных в таблице 7, мнения разделились практически поровну, это говорит о том, что, часть респондентов считает, что ответственным за материальный достаток в семье должен быть ответственен муж, а вторая часть респондентов считает, что за материальный достаток в семье должны быть ответственны оба супруга. Ответственной жену за материальный достаток семьи не выбрал никто из опрошенных.

Таблица 8

Результаты исследования ответственности за домашнее хозяйство семьи

Ответственный за домашнее хозяйство	Юность	Ранняя взрослость
Жена	18%	15%
Оба супруга	32%	35%
Муж	0%	0%

Согласно результатам, представленным в таблице 8, треть респондентов считает, что домашним хозяйством в семье должна заниматься жена, остальная часть респондентов считает, что домашним хозяйством должны заниматься оба супруга. Ответственным мужа за домашнее хозяйство семьи не выбрал никто из опрошенных.

Таблица 9
Результаты исследования ответственности за воспитание детей

Ответственный за за воспитание детей	Юность	Ранняя взрослость
Муж	8,5%	1%
Жена	34,5%	26,5%
Оба супруга	7%	22,5%

Согласно результатам, представленным в таблице 9, в юношеском возрасте и в период ранней взрослости наиболее ответственной за воспитание детей является жена. Меньшую ответственность за воспитание детей в юношеском возрасте предоставляют мужу, а в период ранней взрослости таковыми являются оба супруга. И наименее предпочтительным ответственным за воспитание детей в юношеском возрасте являются оба супруга, а в период ранней взрослости – муж.

Далее в таблице 10 представим результаты исследования по методике «Мотивация родительства» Ю.Ф. Лахвич.

Таблица 10
**Результаты исследования по методике «Мотивация родительства»
Ю.Ф. Лахвич**

Возраст		Направленность				
		на ребенка	на себя	на семью	на общество	экзистенциальные мотивы
юношеский	17 лет	19,75	15,5	11,25	9,75	11
	18 лет	21,61	17,53	20,53	13,75	18,69
	19 лет	20,41	19,08	18,33	15	15,16
	20 лет	17,6	15,2	16	10,4	12,6
	Среднее значение	19,84	16,82	16,5	12,22	14,36
Возраст		Направленность				
		на ребенка	на себя	на семью	на общество	экзистенциальные мотивы
ранняя взрослость	21 год	23	21,5	21	11,5	13,25
	22 года	21,85	19,28	21,57	14,14	19,14
	23 года	19	15	14	6,25	9
	24 года	20,4	20,4	18,8	13,8	18,2
	25 лет	25,25	20,75	21	12,5	18,5
	Среднее значение	21,90	19,38	19,27	11,63	15,61

В ранней взрослости доминирующими мотивами являются «направленность на ребенка», «направленность на себя», «направленность на семью», в юношеском возрасте – «направленность на ребенка».

«Направленность на ребенка» проявляется в желании иметь ребенка, подарить ему свою любовь и заботу, «направленность на себя» – в стремлении посредством рождения ребенка реализоваться в качестве родителя, испытать радость родительства, «направленность на семью» – в решении проблем семьи в целом или ее отдельных членов, когда рождение ребенка совершается ради семьи.

Наименьшую значимость для респондентов двух возрастов имеют «экзистенциальные мотивы» и «направленность на общество», то есть студенты не принимают ситуацию рождения ребенка как способ удовлетворения потребности принадлежности и любви или стремления соответствовать социальным нормам, ожиданиям, стандартам полноценности.

Результаты исследования по опроснику «Сознательное родительство» М.С. Ермихиной, Р.В. Овчаровой представлены в таблице 11.

По шкалам «родительские чувства» (родительское отношение и родительские позиции), «родительская ответственность» (система ответственности перед социумом и перед самим собой), «стиль семейного воспитания» (способ отношений родителей к ребёнку, применение ими определенных приемов и методов воздействия), «родительское отношение» (взаимная связь и взаимозависимость родителя и ребенка) обнаружены значимые отличия.

Таблица 11
Результаты исследования по опроснику «Сознательное родительство»
М.С. Ермихиной, Р.В. Овчаровой

Возраст		Названия шкал						
		Родительские позиции	Родительские чувства	Родительская ответственность	Родительские установки и ожидания	Семейные ценности	Стиль семейного воспитания	Родительские отношения
юношеский	17 лет	22,75	22,75	22,75	13,75	21,5	23,25	24
	18 лет	20,92	21,92	23,07	16	21,15	22,30	23,76
	19 лет	20,64	21,21	21,5	14,42	20,35	22,28	23,28
	20 лет	19,2	21,8	23,8	11,8	19,6	21,4	23,8

	Среднее значение	20,87	21,92	22,78	13,99	20,65	22,30	23,71
ранняя молодость	21 год	24	24,5	20,25	14	21,5	23	24,25
	22 года	22,83	25,16	23,83	16	22,66	27,5	26,5
	23 года	22	23	24,25	15	22,75	24,5	25,75
	24 года	20,33	21,5	17,83	12,66	20,33	20,16	21
	25 лет	19	21,75	25	14,5	21	24,5	25,25
	Среднее значение	21,63	23,18	21,33	14,43	21,64	23,93	24,55

По шкалам «родительская позиция» (интегративная характеристика, включающую тип эмоционального принятия ребенка, мотивы и ценности воспитания, особенности образа ребенка у родителя, представления последнего о себе как родителе (образ «Я как Родитель»), модели ролевого родительского поведения, степень удовлетворенности родительство, «родительские установки и ожидания» (установки на цели и средства деятельности в области родительства), «семейные ценности» (традиционная совокупность представлений о семье, влияющая на выбор семейных целей, способов организации жизнедеятельности и взаимодействия) не обнаружены различия в разных возрастных категориях.

Исследование представлений об идеальном родителе у студентов проводилось по методике «Представления об идеальном родителе» Р.Г. Овчаровой. Результаты представлены в таблице 12.

Согласно данным, представленным в таблице 12, в структуре представлений об идеальном родителе как в юношеском возрасте преобладает *когнитивный аспект*, в периоде ранней взрослости доминируют *когнитивный и эмоциональный аспекты*, то есть респонденты считают, что родители должны быть сильными, благоразумными, справедливыми, ответственными, терпеливыми, доверять детям и сотрудничать с ними. Наименьшую значимость имеет *поведенческий аспект*, то есть респонденты пока не готовы к ситуациям, когда родитель должен воспитывать и обучать ребенка, проводить с ребенком много времени, опекать, помогать, контролировать и в меру ограничивать свободу.

Таблица 12

Результаты исследования по методике «Представления об идеальном родителе» Р.Г. Овчаровой

Возраст	Изучаемый аспект		
	Когнитивный аспект	Эмоциональный аспект	Поведенческий аспект
17 лет	14	10,2	8,84
18 лет	13,75	11,71	10,05

19 лет	9,42	6,06	8
20 лет	18,8	17,33	15,38
Среднее значение	13,99	11,32	10,56
21 год	16,5	12,4	13,88
22 года	11,16	11,12	10,64
23 года	10,25	9,8	5,36
24 года	10,16	12,71	8,10
25 лет	16	16,6	18,92
Среднее значение	12,81	12,52	11,38

Полученные данные по анкете и методикам были подвергнуты статистической обработке с помощью критерия χ^2 -углового преобразования Фишера. На основании полученных результатов можно утверждать, что юношеском возрасте *предпочтительным возрастом для вступления в брак* является возраст от 20 лет до 25 лет, в то время как в возрасте ранней взрослости – от 25 лет до 30 лет.

Испытуемые двух возрастов наиболее *приемлемой формой семейных отношений* считают зарегистрированный брак, оптимальным для рождения первого ребенка – возраст от 20 лет до 25 лет, *предпочитаемым количеством детей* – 2 ребенка. *Мотивация родительства и сознательность родительства* ($p \leq 0.05$) в юношеском возрасте и ранней взрослости *имеют различия*: мотивация родительства и сознательность родительства в период ранней взрослости выше, чем в юношеском возрасте. *Представления об идеальном родителе* в юношеском возрасте и ранней взрослости *не имеют различий*.

Таким образом, полученные данные диагностического этапа реализации проекта «Папа может!» подтвердили необходимость психолого-педагогической работы со студентами по развитию психологической готовности к отцовству и формированию ориентации на сознательное родительство. Реализация проекта позволяет формировать позитивное отношение к выполнению своей родительской роли, профилактировать социальное сиротство.

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF STUDENTS TO FATHERHOOD

Tatiana G. Shatyuk¹

¹Francisk Skorina Gomel State University

The article is devoted to the problem of of students' psychological for fatherhood. It presents the results of an empirical research in the framework of the project “Daddy Can” of the Department of Social and Pedagogical Psychology of the educational establishment “Francisk

Skorina Gomel State University". The developed diagnostic algorithm can be used in both scientific research and in educational work with young people.

Keywords: paternity; psychological readiness to fatherhood; youthful age; early adulthood; attitude to fatherhood, motivation of parenthood; the conception of ideal parent; conscious parenthood.

Сведения об авторе:

ШАТЮК Татьяна Георгиевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной и педагогической психологии учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», Республика Беларусь, e-mail: tashageorg@gmail.com

УДК 371.311

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Шмаков Е.С.¹

¹ Тверской государственный университет, Российская Федерация, г. Тверь

В статье определено содержание практической работы по формированию гражданской идентичности учащихся старших классов детской школы искусств. Описаны формы активности педагога и обучающихся, включающие учебную работу по действующим программам, факультативные и внеклассные занятия, а также концертную деятельность.

Ключевые слова: гражданская идентичность, образование, мотивация, общественная жизнь, старшеклассники.

Важнейшей составляющей развития и процветания современной России, как отмечено в Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы», является сохранение национальных традиций населяющих ее народов, передача молодежи разработанного российскими учеными научного опыта, воспитание уважения к истории и культуре Отечества. Особую актуальность в молодежной политике нашего государства имеет идея формирования гражданской идентичности и патриотического воспитания, ответственность за решение которой лежит в первую очередь на системе образования и культуры [4].

Для успешного развития нашей страны необходимо создание таких условий, при которых для талантливых и целеустремленных людей молодого поколения приоритетом самореализации станет не отъезд на работу за границу, а труд на благо экономики и культуры России. В государственной политике и образовании необходимо создать и реализовать такую модель, при которой выпускники общеобразовательных школ, организаций дополнительного

образования, студенты высших учебных заведений останутся в нашей стране, чтобы разрабатывать инновационные технологии в различных областях науки, спорта и искусства. В практической работе по формированию гражданской идентичности важен и региональный компонент. Процесс развития должен проходить сбалансированно во всех регионах страны, так как отток молодежи исключительно в Москву и Санкт-Петербург приводит к ослаблению экономики регионов, вымиранию деревень, упадку сельского хозяйства и постепенному заселению мигрантами таких регионов, как Сибирь и Дальний Восток.

Для решения поставленных проблем мы разработали программу формирования гражданской идентичности учащихся и начали ее внедрение в учреждении дополнительного образования МБУ ДО ДШИ №1 имени М.П. Мусоргского г. Твери. Основная цель реализации программы состоит в создании педагогических условий для успешного формирования патриотических представлений учащихся и воспитания познавательной и деятельностной активности подростков посредством репертуарной и концертной политики [5]. В программе мы предусмотрели проведение совместными усилиями школы и города регулярных мероприятий патриотической тематики, в ходе которых мы знакомим учащихся школы с национальными культурными ценностями и культурными особенностями родного края и тем самым решаем задачу сохранения национальных традиций. Мы формируем мотивацию учащихся к участию в развитии своей малой родины в самых разных аспектах ее культуры, таких как наука, экономика, промышленность, образование, в том числе и развитие региональной системы бизнеса. В ходе нашей деятельности мы приходим к выводу, что открывать и развивать собственное дело, внедрять свои идеи на уровне родного региона гораздо выгоднее, чем в столице, ввиду более низкой конкуренции и возможности повышения работоспособности участников проекта, следствием чего является более быстрое развитие карьеры и работа социальных лифтов. Следует подчеркнуть и то, что человек, имеющий хороший опыт работы в регионе, без проблем сможет найти себе применение и в столице.

При разработке своей программы мы опирались на исследования А. Г. Асмолова и И. В. Кожанова [2; 6], применяемые в системе общего образования, и трансформировали их основы в соответствии со спецификой дополнительного образования. В процессе работы по формированию гражданской идентичности мы развивали у обучающихся четыре компонента патриотических представлений: когнитивный, мотивационный, ценностный и деятельностный.

Когнитивный компонент мы связали с репертуарной политикой, ориентированной на формирование представлений учащихся о народах России и своей национальной принадлежности посредством погружения их в широкий контекст отечественной музыкальной культуры [3, с. 209]. Для реализации этой задачи в индивидуальной работе мы включили в учебный репертуар обучающихся музыкальные произведения представителей различных народов России. В практической педагогической деятельности мы использовали разработанную нами учебную литературу по специальности, основной акцент в которой сделан на произведения патриотического содержания в переложении на музыкальный инструмент.

Наша работа по формированию мотивационного компонента ориентирована на активизацию интереса учащихся к системе патриотических ценностей, повышение уровня их активности в учебной работе, на факультативных и внеклассных занятиях, а также в общественной жизни школы и города. Мы сформировали у учащихся мотивацию к изучению истории и культуры малой родины, чувство уважения к культурным и историческим памятникам Тверского края, уважительное отношение к представителям других народов и конфессий, живущих на территории региона.

В процессе формирования ценностного компонента мы воспитывали у школьников представления о духовной культуре патриота, важное место уделялось соблюдению школьниками государственных законов и национальных традиций. Деятельностный компонент включал в себя активную работу учащихся в школьных, городских и областных мероприятиях.

Следует отметить, что каждый из четырех компонентов имеет 4 составляющих: этническую (использование родного языка в общении и изучение присущих нашему народу черт поведения), региональную (изучение особенностей Тверского края), общероссийскую (участие в общественно-политической жизни общества России) и общекультурную (участие школьников в мероприятиях, находящихся в интересах мирового сообщества: охрана природы, изучение традиций народов других стран).

В нашей работе с учащимися детской школы искусств по формированию гражданской идентичности школьники регулярно принимали участие в фестивалях и конкурсах, имеющих патриотическую направленность. Ежемесячно проводились памятные тематические концерты, осуществлялись выездные концерты для детей-сирот, воспитывающихся в интернатах и детских домах Тверской области, военнослужащих, проходящих военную службу по призыву в

войсковых частях региона, библиотеках, домах культуры районов Тверского региона. На сегодняшний день, объединив заинтересованных школьников детской школы искусств и студенческий актив Института педагогического образования и социальных технологий, мы проводим регулярные мероприятия мемориального и патриотического характера для слушателей учреждений дополнительного образования и сотрудников разных ведомств (МЧС, ДОСААФ, Министерство обороны, Министерство здравоохранения, районы Тверской области, город Тверь). Регулярно проводятся совместные мероприятия патриотического содержания для детей, молодежи и жителей Тверской области. Только за последний год было проведено более 30 общественных мероприятий для учащихся детской школы искусств.

Проведение совместных мероприятий с Институтом педагогического образования и социальных технологий дало школьникам большую мотивацию не только к приобщению к музыке и патриотическим ценностям, но и позволило более подробно познакомиться с институтом, многие старшеклассники ДШИ сделали свой выбор в области профессии и твердо решили поступать после окончания общеобразовательной школы именно в наш университет. Учащиеся музыкальной школы показали активную и плодотворную работу в концертной деятельности, больше стали уделять времени работе над программой. Для учащихся ДШИ нами разработаны специальные учебные пособия по специальности, направленные на патриотическое воспитание, касалось это в первую очередь репертуарной политики. К примеру, ближайшее совместное мероприятие, в котором будут задействованы учащиеся ДШИ и студенты ИПОСТ ТвГУ, будет проведено 16 декабря 2017 года — ко Дню освобождения города Калинина. Для учащихся школы, их родителей и всей общественности в целом мы создали молодежно-общественный канал ДШИ №1 имени М. П. Мусоргского и ИПОСТ ТвГУ «Завтрашний день» [1], на котором можно подробно узнать о нашей деятельности, увидеть результаты проводимой работы и просмотреть видеоматериалы и прослушать аудиозаписи тематических концертов, фотографии, отзывы общественности и различных организаций в сфере образования, культуры, администрации и других организаций.

Основная наша задача на данном этапе — внедрить нашу программу формирования гражданской идентичности и в другие учреждения дополнительного образования Твери и Тверской области, проводя совместные тематические мероприятия и пропагандируя патриотические ценности в федеральном масштабе. Патриотическое

воспитание детей и молодежи будет всегда самой актуальной задачей для России и ее будущего. Решить поставленную задачу можно только объединив усилия основного и дополнительного образования, института семьи, церкви и средств массовой информации, которые имеют авторитет для молодого поколения России.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. ВИА «Завтрашний день»: Центр патриотического воспитания молодежи // ВКонтакте [электронный ресурс]. URL: https://vk.com/zavtrashny_den. Дата обращения: 23.02.2018. Загл. с экрана.
2. Кожанов И. В. Показатели сформированности гражданской идентичности личности // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 4 [электронный ресурс]. URL: <https://www.science-education.ru/>. Дата обращения: 1.03.2017. Загл. с экрана.
3. Милюгина Е. Г. Проблема формирования музыкальной культуры личности в современных исследованиях // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2017. № 4. С. 205–210.
4. Милюгина Е. Г., Шмаков Е. С. Формирование гражданской идентичности обучающихся как научно-педагогическая проблема // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. тр. Всерос. науч.-практ. конф. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. Вып. 15. С. 84–90.
5. Милюгина Е. Г., Шмаков Е. С. Педагогические условия формирования мотивационного компонента гражданской идентичности школьников в условиях дополнительного музыкального образования // Молодежь и государство: научно-методологические, социально-педагогические и психологические аспекты развития современного образования. Международный и российский опыт: сб. тр. VII Всероссийской науч.-практ. конференции с междунар. участием, с 23 октября по 30 октября 2017 г., Тверь / ред. кол.: М. А. Крылова (отв. ред.). Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. С. 128–134.
6. Учебно-методические материалы для педагогов различных ступеней системы общего образования по формированию гражданской идентичности личности учащихся в рамках социального партнерства семьи и школы / А. Г. Асмолов, О. А. Карабанова, Т. Д. Марцинковская, М. С. Гусельцева, Э. Ф. Алиева, О. Р. Радионова, Х. Т. Загладина, Е. С. Терехова, В. В. Глебкин, М. В. Левит; науч. рук. А. Г. Асмолов. М.: ФИРО, 2012. 288 с.

THE CONTENT OF WORK ON FORMATION OF CIVIL IDENTITY OF STUDENTS IN TERMS OF EXTRACURRICULAR MUSIC

Shmakov Egor S.¹

¹ Tver State University

The article defines the content of practical work on the formation of civil identity of high school students of children's art school. The article describes the forms of activity of the teacher and students, including educational work on existing programs, optional and extracurricular activities, as well as concert activities. Key words: civic identity, education, motivation, social life, high school students.

Сведения об авторе:

ШМАКОВ Егор Сергеевич, аспирант I курса Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь; e-mail: werlidemon91@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ

Адамовская В.Ю., Шатюк Т.Г. Взаимосвязь потребности в безопасности и переживания страхов в юношеском возрасте	4
Будилева А.В., Крылова М.А. Особенности социально-психологической адаптации обучающихся начальных классов в условиях инклюзивной развивающей образовательной среды	11
Вальтеран Е.В., Хван В.В. Теоретические основы исследования социальной адаптации студенческой молодёжи	17
Герлах И.В., Зайцева Л.Н. Из опыта работы штаба студенческих отрядов Армавирского государственного педагогического университета	23
Голубева Т.А. Подходы к оценке результатов формального, неформального и информального обучения	28
Зайцева О.В., Травина С.А. Проблема формирования психологической готовности выпускников педагогических вузов к профессиональной деятельности	33
Игнатенко Н.В. Проблемы адаптации современной учащейся и студенческой молодежи в условиях реформирования системы образования	38
Корнакова М.Г. О содержании понятия педагогическое сопровождение применительно к уровню дошкольного образования	43
Креславская Т.А. Креативность в современном образовании как необходимое качество личности	49
Крылова М.А. Особенности школьной адаптации слабовидящих и незрячих учащихся в условиях инклюзивного образования	55
Кулагина А.А. Ценностные ориентиры обучающихся военного вуза	61
Лимонтова Т.И., Шатюк Т.Г. Мотивационная структура личности и стремление к самоактуализации у студентов с различными типами отношения к опасности	66

Лопухов С.И., Шатюк Т.Г. Агрессивность, конфликтность, склонность к риску у студентов в зависимости от типа отношения к опасности	70
Милюгина Е.Г., Степанова Т.А. «Прививка против пошлости»: молодежные студии авторской песни в культурном пространстве современной России	75
Новохатская Е.А. Виды досуга современной молодёжи	81
Скребнева Н.Р. Музыкальное искусство в формировании профессиональной компетентности педагога	84
Становова Л.А. Образовательный процесс как условие развития профессиональной мотивации и стрессоустойчивости студентов-психологов	91
Шатюк Т.Г. Особенности психологической готовности студентов к отцовству	100
Шмаков Е.С. Содержание работы по формированию гражданской идентичности старшеклассников в условиях дополнительного музыкального образования	109