

Педагогика: история, перспективы

Научный РЕЦЕНЗИРУЕМЫЙ ЖУРНАЛ Том 3 № 5 2020

Электронный адрес журнала: <http://dpo-journal.ru>

Главной целью научного журнала является освещение результатов научно-исследовательской деятельности российских и зарубежных ученых по вопросам образования, обучения и воспитания, привлечение внимания к наиболее актуальным проблемам и перспективным направлениям развития науки в данных направлениях, развитие международного межкультурного сотрудничества, а также предоставление ученым возможности публиковать результаты собственных исследований и обмениваться мнениями между исследователями различных регионов, формируя открытую научную полемику, что способствует налаживанию научных связей и помогает развитию единого информационного пространства научной коммуникации в сфере образования.

Журнал публикует оригинальные статьи, содержащие анализ актуальных для современной науки проблем и результаты исследований специалистов. Журнал рассчитан на научных работников, докторантов, аспирантов, соискателей ученых степеней, магистрантов, преподавателей высшей школы Российской Федерации, стран СНГ и дальнего зарубежья и призван содействовать интеграции российских молодых ученых-исследователей в европейское научное пространство.

Редакция журнала имеет институт рецензирования для экспертной оценки присылаемых рукописей статей, деятельность которого определяется «Положением о рецензировании», утвержденным Редколлегией журнала.

Журнал принимает к публикации статьи по следующим направлениям:

Педагогические науки:

- *Общие вопросы педагогики, истории педагогики и образования*
- *Теория и методика обучения и воспитания (по областям)*
- *Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры)*
- *Теория, методика и организация социально-культурной деятельности*
- *Теория и методика профессионального образования*
- *Теория и практика управления образованием*

Психологические науки:

- *Социальная психология, социология и психология личности*
- *Педагогическая и возрастная психология*

Филологические науки

- *Русская литература*
 - *Теория литературы. Текстология*
 - *Германские языки*
 - *Теория языка*
 - *Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание*
-

Главный редактор

Литвинов К.А. - кандидат педагогических наук, директор Негосударственного образовательного частного учреждения дополнительного профессионального образования "Краснодарский многопрофильный институт дополнительного образования"

Научный редактор

Игнатович В.К. – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ).

Ответственный редактор за выпуск

Игнатович С.С. - кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ)

Редактор англоязычных текстов

Мотрий Н. - преподаватель английского языка ГБПОУ КК КАСТ

Адрес

редакции журнала Педагогика: история, перспективы / Pedagogy: history, prospects

350080, Россия, Краснодарский край, г. Краснодар, ул. Трамвайная, 2/6, 1-й этаж, офис №3

Тел/факс: 8 861 203 51 61

+7 905 471 31 94 (по вопросам публикации и сотрудничества)

e-mail: dpo18@yandex.ru (по вопросам публикации и сотрудничества)

Редакционный Совет**Главный редактор**

Литвинов Кирилл Александрович, кандидат педагогических наук, директор Краснодарского многопрофильного института дополнительного образования (КМИДО)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8804-1525>

г. Краснодар, Россия

Научный редактор

Игнатович Владлен Константинович, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

г. Краснодар, Россия

Бедерханова Вера Петровна, профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования, Кубанский государственный университет (КубГУ) Член-корреспондент Академии Акмеологических наук

г. Краснодар, Россия

Бессонова Ольга Леонидовна, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой английской филологии, Донецкий национальный университет; г. Донецк, Украина; профессор кафедры англистики и американистики Университета Св. Кирилла и Мефодия в Трнаве

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5171-9790>

Трнава, Словакия.

Блейх Надежда Оскаровна, заслуженный деятель науки и образования, доктор исторических наук, кандидат педагогических наук, профессор кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л.Хетагурова», Академик Российской Академии Естествознания

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6715-9185>

г. Владикавказ, Республика Северная Осетия-Алания

Бугаев Николай Иннокентьевич, кандидат филологических наук, Институт развития образования и повышения квалификации им. С.Н.Донского-II; Информационно-образовательный центр «Круг («Эргиир»)»

г. Якутск, Россия

Будаева Татьяна Чагдуровна, кандидат педагогических наук, первый секретарь Российского центра науки и культуры, Посольства России в Монголии, заместитель руководителя Представительства Рос-сотрудничества в Монголии

г. Уланбатор, Монголии

Быкасова Лариса Владимировна, доцент, доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики, Ростовский государственный экономический университет (РИНХ),

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4866-1222>

г. Таганрог, Россия

Варечкова Любиза, доктор философии, Институт менеджмента Университета Св. Кирилла и Мефодия в Трнаве, Словакия

Гелясина Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики, частных методик и менеджмента образования государственного учреждения дополнительного образования взрослых «Витебский областной институт развития образования»

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0954-7761>

г. Витебск, Республика Беларусь

Игнатович Светлана Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

г. Краснодар, Россия

Кудрявцев Владимир Товиевич, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9283-6272>

г. Москва, Россия

Левицкий Андрей Эдуардович, доктор филологических наук, зам. декана по науке факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова, профессор кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации

г. Москва, Россия

Мамбеталина Алия Сактагановна, кандидат психологических наук, доцент, Евразийский национальный университет (ЕНУ) им. Л. Гумилёва

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4158-8368>

г. Нур-Султан, Казахстан

Моисеев Александр Матвеевич, кандидат педагогических наук, профессор кафедры образовательного менеджмента ГБОУ ВО Московской области, "Академия социального управления", ведущий научный сотрудник Института системных проектов ГАОУ ВО, "Московский городской педагогический университет"

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0332-1259>

г. Москва, Россия

Никитин Григорий Михайлович -доцент, кандидат философских наук, доцент кафедры философии, Кубанский государственный аграрный университет имени И.Т. Трубилина"

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2748-1425>

Краснодар, Россия

Петровский Вадим Артурович, профессор, доктор психологических наук, ректор Института консультативной психологии, профессор департамента психологии факультета социальных наук НИУ «Высшая школа экономики», ординарный профессор НИУ ВШЭ,

Член-корреспондент Российской академии образования

г. Москва, Россия

Пименова Марина Владимировна, доктор филологических наук, профессор, ректор ЧОУ ВО Институт иностранных языков, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5918-974X>

Санкт-Петербург, Россия

Позднякова Оксана Константиновна, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Самарский государственный социально-педагогический университет

Самара. Россия

Поорова Эдита, доктор, (теория обучения английского языка и педагогика высшего учебного заведения), зам. декана факультета социальных наук по междунациональным связям Университета Св. Кирилла и Мефодия в г. Трнаве

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9877-1118>

г. Трнава Словакия

Приступа Елена Николаевна, доктор педагогических наук, профессор. Зав. кафедры педагогики и психологии семейного образования. Институт «Высшая школа образования», Московский педагогический государственный университет
г. Москва, Россия

Сухомлинова Марина Валерьяновна, профессор, кандидат педагогических наук, доктор социологических наук, Международный языковой бизнес-сервис ESZETT,
член Российского профессорского собрания, член Общества социологов России
г. Аннандейл, шт. Вирджиния, США
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6214-1587>

Слободчиков Илья Михайлович, профессор, доктор психологических наук, член - корр. РАЕН, зав. лабораторией инновационной деятельности ФГБНУ "Институт изучения детства, семьи, и воспитания Российской Академии Образования", декан факультета психологии Московской Международной Академии
г. Москва, Россия

Уразалиева Гульшат Кулумжановна, кандидат философских наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7976-7527>
г. Москва, Россия

Файн Татьяна Анатольевна - кандидат педагогических наук, доцент, заведующая отделом педагогического менеджмента, Областное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт повышения квалификации педагогических работников» (ОГАОУ ДПО «ИПКПР»), Заслуженный работник образования ЕАО. Почётный работник общего образования РФ, член-корреспондент Международной Академии педагогического образования (МАНПО); действительный член Российской академии социальных наук (РАСН). руководитель общественной организации «Педагогическая Ассоциация Еврейской автономной области»
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1549-3931>
г. Биробиджан, Еврейская автономная область, Россия

Федотенко Инна Леонидовна, профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Член Учредительного Совета Ассоциации Профессоров Славянских стран (АПСС София, Болгария), Член-корреспондент Международной академии педагогического образования (МАНПО)
Почетный работник высшего профессионального образования
г. Тула, Россия

Халилов Тимур Александрович, кандидат политических наук, доцент, Кубанский государственный университет, член Экспертного совета Федерального агентства по делам национальностей РФ
ORCID ID : <https://orcid.org/0000-0002-5806-0351>
Краснодар. Россия

Щербина Анна Ивановна, кандидат педагогических наук, кафедра педагогики и психологии семейного образования. Институт «Высшая школа образования», Московский педагогический государственный университет
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7667-973X>
г. Москва, Россия

Якушкина Марина Сергеевна, доктор педагогических наук, заведующая лабораторией теории формирования образовательного пространства Содружества Независимых Государств, Санкт-Петербургский филиал Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт управления образованием Российской академии образования»
г. Санкт-Петербурге, Россия

Editorial Council

Chief Editor

Kirill A. Litvinov, Candidate of Pedagogical Sciences, Director of the Krasnodar Multidisciplinary Institute of Continuing Education

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8804-1525>

Krasnodar, Russia

Scientific Editor

Vladlen K. Ignatovich, Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University,

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

Krasnodar, Russia

Vera P. Bederkhanova, Professor, doctor of pedagogical Sciences, Professor of the Department of social work, psychology and pedagogy of higher education, Kuban state University (KubSU). Corresponding member of the Academy of Acmeological Sciences

Krasnodar, Russia

Olga L. Byessonova, Doctor of Philology, Professor, Head of English Philology Department, Donetsk National University, Donetsk, Ukraine; Professor of the British and American Studies Department, University of Ss. Cyril and Methodius in Trnava,

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5171-9790>

Trnava, Slovakia

Nadezhda O. Blaikh, Candidate of Pedagogical Sciences, Doctor of Historical Sciences, Professor of the Department of Social Work North Ossetian state University named after K. L. Khetagurov, Honored worker of Science and Education, Academician of the Russian Academy of Natural Sciences, Vladikavkaz

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6715-9185>

Vladikavkaz, Republic of North Ossetia-Alania, Russia

Nikolay I. Bugaev, Candidate of Philological Sciences, Institute for the Development of Education and Further Training S.N. Donskoy-II; Information and educational center "Circle (" Ergiyir ")".

Yakutsk, Russia

Tatyana Budaeva - Candidate of Pedagogical Sciences, First Secretary of the Russian Embassy in Mongolia, Deputy head of the representative office of Rossotrudnichestvo in Mongolia, Deputy Director of the Russian center for science and culture in Moscow

Ulaanbaatar, Mongolia

Larisa V. Bykasova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, General Pedagogic Department, Rostov State Economic University (RINE), Chekhov Taganrog Institute (branch)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4866-1222>

Taganrog, Russia

Lubica Vareckova- Doctor of Philosophy, Institute of Management, Saint Cyril and Methodius University in Trnava,

Trnava, Slovakia

Elena V. Gelyasina, PhD in Pedagogy, Associate Professor. Head of the Department of Pedagogy, Private Methods and Education Management

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0954-7761>

Vitebsk, Belarus

Svetlana S. Ignatovich, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University,
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
Krasnodar, Russia

Vladimir T. Kudryavtsev, Doctor of Psychology, Professor, Russian State University for the Humanities (RSUH). ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9283-6272>
Moscow, Russia

Andrei E. Levitsky - doctor of philological Sciences, Professor, Deputy Dean of the faculty of foreign languages for scientific work, Professor, Department of linguistics, translation and intercultural communication of the faculty of foreign languages and regional studies Moscow state University named after M. V. Lomonosov
Moscow, Russia

Aliya S. Mambetalina, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Social Studies Department of ENU. L. Gumilyov,
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4158-8368>
Nur-Sultan, Kazakhstan

Aleksandr M. Moiseev, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Department of educational management, STATE IN the Moscow region, Academy of social management, Moscow city pedagogical University
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0332-1259>
Moscow, Russia

Grigory M. Nikitin, Associate Professor, Candidate of Philosophy, Associate Professor of the Department of Philosophy of the Kuban State Agrarian University named after I. T. Trubilin
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2748-1425>
Krasnodar, Russia

Vadim A. Petrovskii, Doctor of Psychology, Professor, Rector of the Institute of Consultative Psychology, Professor of the Department of Psychology of the Faculty of Social Sciences of Higher School of Economics, ordinary Professor of HSE, corresponding Member of the Russian Academy of Education.
Moscow, Russia

Marina V. Pimenova, Doctor of Philology, Professor, Rector of the Institute of Foreign languages,
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5918-974X>
Saint Petersburg,

Oksana K. Pozdnyakova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Samara State Social Pedagogical University
Samara. Russia

Elena N. Pristupa, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Family Education. Institute Higher School of Education, Moscow State Pedagogical University
Moscow, Russia

Marina V. Sukhomlinova - Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Doctor of Sociological Sciences. International Language Business Service "ESZETT".
The Member of the Professor's Assembly and the Member of the Sociologists' Society in Russia.
Annandale, Virginia, USA

Ilya M. Slobodchikov, Professor, Doctor of Psychology, Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Head. laboratory of Innovative Activity of the Institute for the Study of Childhood, Family, and Education of the Russian Academy of Education, Dean of the Faculty of Psychology of the Moscow International Academy
Moscow, Russia

Gukshat K. Urazalieva, Candidate of Philosophy, Associate Professor, Russian state University for the Humanities

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7976-7527>

Moscow, Russia

Tatyana A. Fayn - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogical Management, Regional state Autonomous educational institution of additional professional education "Institute of advanced training of pedagogical workers "(OGAOU DPO "IPKPR"), Honored worker of education of the Jewish Autonomous region. Honorary worker of General education of the Russian Federation. Corresponding member of Non-Commercial Partnership "International Teacher's Training Academy of Science" (MANPO); full member of the Russian Academy of social Sciences (RASS). head of the public organization "Pedagogical Association of the Jewish Autonomous region»

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1549-3931>

Birobidzhan, Jewish Autonomous region, Russia

Inna L. Fedotenko, Professor, Doctor of Science in Pedagogy, Professor of the Chair of Psychology and Pedagogy, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Member of the Founding Council of the Association of the Professors from Slavonic Countries (APSC, Sofia, Bulgaria). Corresponding member of Non-Commercial Partnership "International Teacher's Training Academy of Science" (MANPO)

Honorary Worker of Higher Professional Education,

Tula, Russia

Timur A. Khalilov, Candidate of Political Sciences, Associate Professor, Kuban State University, Expert of the Russian Federal Agency for Nationalities

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5806-0351>

Krasnodar, Russia

Anna I. Scherbina, Candidate of Pedagogical Sciences, Department of Pedagogy and Psychology of Family Education. Institute Higher School of Education, Moscow State Pedagogical University

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7667-973X>

Moscow, Russia

Marina S. Yakushkina, Doctor of Pedagogics, the Head of the Laboratory, The Branch of The Federal State Budget Scientific Institution «Institute of Education Management of the Russian Academy of Education», in St. Petersburg,

St. Petersburg, Russia

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

<i>Теория и методика обучения и воспитания</i>		<i>Methods of training and education</i>	
Азлецкая Е.Н., Масич Л.Г., Иващенко Е.Г. г. Краснодар, Россия		E.N. Azletsckaya, L.G. Masich E.G. Ivashchenko Krasnodar, Russia	
Модель формирования культурных потребностей ребенка дошкольного возраста	11	A model of the formation of the cultural needs of a preschool child	
Алферовская Д.К., Игнатович В.К. г. Краснодар, Россия		D.K. Alferovskaya, V.K. Ignatovich Krasnodar, Russia	
Сущность понятия «творческое воображение» и его изученность в научной литературе	25	The essence of the concept of "creative imagination" and its study in scientific literature	
Гребенникова В.М., Бондарев П.Б., Игнатович В.К., Игнатович С.С. г. Краснодар, Россия		V.M.Grebennikova, P.B.Bondarev, V.K. Ignatovich, S.S.Ignatovich Krasnodar, Russia	
Готовность семьи к проектированию индивидуальной образовательной траектории ребенка: содержание и сущность понятия	30	The readiness of the family to design the individual educational trajectory of the child: the content and essence of the concept	
Никитин Г.М. г. Краснодар, Россия		G.M. Nikitin Krasnodar, Russia	
Геймерство как социокультурный феномен в современной педагогической науке	42	Gaming as a Sociocultural Phenomenon in Modern Pedagogical Science	
Феоктистова М., Щербина А.И. г. Москва, Россия		M.A. Feoktistova, A.I. Scherbina Moscow, Russia	
Формирование социальных компетенций у воспитанников ЦССВ в условиях их адаптации в замещающих семьях	56	Formation of social competencies among pupils of the cvs in the conditions of their adaptation in foster families	
<i>Теория и методика профессионального образования</i>		<i>Theory and methodology of professional education</i>	
Наймушина Л.М. Краснодар, Россия		L.M. Naimushina Krasnodar, Russia	
Программа развития эмоционального интеллекта обучающихся в процессе их профессиональной подготовки	66	The program for the development of emotional intelligence of students in the process of their professional training	
Файн Т.А. г. Биробиджан, Россия		T.A. Fayn Birobidzhan, Russia	
Повышение квалификации и профессиональная переподготовка педагогических работников при исследовательском подходе	73	Professional development and retraining of teachers with a research approach	
Ядрышников К.С. г. Нижний Новгород, Россия		K.S. Yadryshnikov Nizhny Novgorod, Russia	
Оценка регулирующего воздействия нормативного акта как педагогический инструмент формирования правовой культуры обучающегося	85	Assessment of the regulatory impact of a normative act as a pedagogical tool for the formation of a student's legal culture	

<i>Медиация в профессии</i>		<i>Mediation in the profession</i>	
Попов П.П., Гапченко В.С. г. Балашиха Московская обл. Игнатович А.В. г. Москва Россия	100	P.P. Popov, V.S.Gapchenko Balashikha, Moscow region A.V. Ignatovich Moscow, Russia	
Обязательная предварительная встреча с медиатором как средство эффектив- ного разрешения семейных конфликтов		Mandatory preliminary meeting with a mediator as a means of effectively resolving family conflicts	
<i>Психологические науки</i>		<i>Psychological Sciences</i>	
Капустина К.О., Азлецкая Е.Н. г. Краснодар, Россия	113	K.O.Kapustina, E.N. Azletskaya Krasnodar, Russia	
Эмоциональная устойчивость личности в юношеском возрасте		Emotional stability of the personality in adolescence	
Олешкевич М.А., Азлецкая Е.Н. г. Краснодар, Россия	120	M.A. Oleshkevich, E.N. Azletskaya Krasnodar, Russia	
Теоретические основы развития высших психических функций у младших школьников в условиях инклюзивного образования		Theoretical foundations of the develop- ment of higher mental functions in primary schoolchildren in the context of inclusive education	
Семенова А.В. г. Краснодар, Россия	131	A.V. Semyonova Krasnodar, Russia	
Склонность к риску в подростковом и юношеском возрасте		Propension to risk in teenagers and young people	

Теория и методика обучения и воспитания
Methods of training and education

Научная статья

УДК 3373.2

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-5-11-24

Азлецкая Елена Николаевна

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCIDiD: <https://orcid.org/0000-0002-7293-3948>

eazletskaya@mail.ru

Масич Любовь Григорьевна

МБДОУ детский сад общеразвивающего вида № 8

ст. Ленинградская, Краснодарский край, Россия

ORCIDiD: <https://orcid.org/0000-0001-7484-6541>

mdou_8_kolosok@mail.ru

Иващенко Елена Геннадиевна

МБДОУ детский сад общеразвивающего вида № 8

ст. Ленинградская, Краснодарский край, Россия

ORCIDiD: <https://orcid.org/0000-0003-0758-5999>

ivashenko751963@mail.ru

**МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ
РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В статье обосновывается актуальность разработки и внедрения подходов к формированию культурных потребностей ребенка дошкольного возраста. Теоретическая значимость работы заключается в том, что теоретически обоснована модель формирования культурных потребностей ребенка старшего дошкольного возраста. Практическая значимость работы заключается в возможности использовать полученные в ходе исследования результаты в образовательной деятельности дошкольных образовательных учреждений.

Приведены и проанализированы результаты исследования. Представленная модель реализации комплекса мероприятий и образовательных событий, включающих в себя знакомство с разнообразными видами культуры, вариативные способы обмена впечатлениями и создания собственного мнения по поводу культуры у детей дошкольного возраста, способствуют формированию культурных потребностей ребенка на основе его собственных интересов.

Ключевые слова: культура ребенка дошкольного возраста, компоненты культуры, культурные потребности, модель формирования культурных потребностей

Для цитирования: Азлецкая Е.Н., Масич Л.Г., Иващенко Е.Г. Модель формирования культурных потребностей ребенка дошкольного возраста. *Педагогика: история, перспективы*. 2020. Том. 3. №5. С. 11-24.
DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-5-11-24

Original article

Elena N. Azletsкая

Kuban State University
Krasnodar, Russia

ORCIDiD: <https://orcid.org/0000-0002-7293-3948>
eazletsкая@mail.ru

Lyubov G. Masich

Municipal budgetary preschool educational institution kindergarten, general developmental type № 8 Leningradsкая municipal district Leningradsky district,
Krasnodar region, Russia

ORCIDiD: <https://orcid.org/0000-0001-7484-6541>
mdou_8_kolosok@mail.ru

Elena G. Ivaschenko

Municipal budgetary preschool educational institution kindergarten, general developmental type № 8 Leningradsкая municipal district Leningradsky district,
Krasnodar region, Russia

ORCIDiD: <https://orcid.org/0000-0003-0758-5999>
ivashenko751963@mail.ru

MODEL OF FORMATION OF CULTURAL NEEDS OF A CHILD OF PRESCHOOL AGE

The article substantiates the relevance of the development and implementation of approaches to the formation of the cultural needs of a preschool child. The theoretical significance of the work lies in the fact that the model of the formation of the cultural needs of a senior preschool child is theoretically substantiated. The practical significance of the work lies in the possibility of using the results obtained in the course of the research in the educational activities of preschool educational institutions.

The research results are presented and analyzed. A model for the implementation of a set of activities, educational events, including acquaintance with various types of culture, variable ways of exchanging impressions and creating their own opinion about culture in preschool children, is presented. Due to this, the formation of the cultural needs of the child should take place on the basis of his own interests.

Keywords: culture of a preschool child, components of culture, cultural needs, a model of the formation of cultural needs

For citation: Azletsкая E.N., Masich L.G., Ivashchenko E.G. A model of the formation of the cultural needs of a preschool child. *Pedagogy: history, perspectives*. 2020. Vol. 3 No. 5. С. 11-24
DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-5-11-24 (In Russ.).

Введение

В рамках национальных проектов «Образование» и «Культура» Краснодарский край принимает участие в проекте «Культурный норматив школьника» [1]. Он будет реализовываться в девяти российских регионах. «Культурный норматив школьника» направлен на духовное развитие учащихся, воспитание у детей и подростков эстетического чувства и уважения к культурному наследию [2].

Актуальность разработки модели формирования культурных потребностей ребенка дошкольного возраста определяется тем, что духовное, художественное и эстетическое развитие являются важнейшими аспектами воспитания дошкольника. Они способствуют обогащению чувственного опыта, эмоциональной сферы личности, влияют на познание моральной стороны реальности, повышают познавательную активность, способствуют социализации личности через присвоение культурного опыта. Так, Е.Н. Азлецкая пишет: «Системное духовно-нравственное воспитание ребенка с первых лет жизни обеспечивает его адекватное социальное развитие и гармоничное формирование личности» [3, с. 4]. Детство – сложный многомерный феномен культурного развития дошкольника, характеризующий специфику и содержание существования, формирование и развитие деятельности ребенка. Культурные потребности ребенка не могут возникнуть «внезапно» с его переходом в новый статус «школьник» и вхождением во взрослый мир. Этот процесс «врастания» в культуру проходит через формирование культурных потребностей ребенка дошкольного возраста [4], присвоение культурно-исторического опыта семьи на основе постижения культуры [5], в том числе социокультурной среды воспитания (города, станицы, поселка). «Эффективным способом всестороннего гармоничного развития личности является активное включение ребенка в деятельность художественно-эстетической направленности (изобразительную, музыкальную, театрализованную, художественно-речевую и др.). Эти виды деятельности служат положительным эмоциональным обогащением, вызывают эмоции радости, восторга, вдохновения, вытесняя беспокойство, напряжение, чувство беспомощности. То есть художественно-эстетическая деятельность способствует формированию благоприятного психологического климата для развития детей», – подчеркивают в своем исследовании Е.Н. Азлецкая и С.И. Карлаш [3, с. 5].

В соответствии с требованиями закона «Об образовании в РФ», ключевых целей требований ФГОС ДО, а также существующим инновационным направлением развития образования Краснодарского края возникла необходимость в разработке и апробации новых подходов к формированию культурных потребностей ребенка дошкольного возраста.

Мы руководствовались положением, разработанным Ю.Е. Зиятдиновой, которая писала: «Выбор модели должен быть четко согласован со спецификой социокультурной ситуации и теми проблемами, которые являются насущными для развития российской культуры. Важны координация и последовательность этапов в формировании культурных потребностей, их удовлетворении с учетом сбалансированности задач и целей культурно-социального, политического, экономического развития общества и государства. В настоящее время в России система формирования культурных потребностей не подкреплена в достаточной мере ресурсным обеспечением, что тормозит достижение культурных, духовных, социальных целей, в целом социокультурное развитие общества» [6, с. 103]. В связи с этим мы определили проблему, решаемую в ходе формирования культурных потребностей ребенка дошкольного возраста, которая заключается в разрешении противоречия между актуальностью культурного развития обучающихся, активным привлечением воспитанников к восприятию художественной культуры и ис-

куссства, развитием их мотивации к освоению ценностей отечественной культуры и обеспечением преемственности содержания непрерывного образования детей дошкольного и младшего школьного возраста в области культурного развития.

Результаты исследования и обсуждение

Теоретическая и практическая разработка формирования культурных потребностей ребенка дошкольного возраста связана с такими исследователями, как Е.В. Бондаревская, Т.И. Власова, В.В. Зайцев, Е.Н. Шиянов и др. В своих исследованиях авторы разработали гуманистическую модель образования культуроподобного типа. Они пришли к выводу, что такая модель ориентирует науку и практику на открытие новых аспектов культурных ценностей в образовательной деятельности. По мнению авторов, перед современной педагогикой стоит задача воссоздания культуры в образовании, сохранения и развития культурной личности [7; 8 и др.].

Развитие культуры ребенка стало предметом исследования педагогов с разных точек зрения: становления целостной картины мира (Л.А. Венгер, И.Э. Куликовская, В.И. Логинова, Н.Н. Поддъяков, О.П. Радынова и др.); культуры познания (Л.А. Венгер, Н.Е. Веракса, М.Б. Зацепина, И.Э. Куликовская, А.И. Савенков, Н.Г. Салмина, Е.А. Тупичкина и др.); музыкально-эстетического развития (Н.А. Ветлугина, Н.В. Корчаловская, Н.А. Метлов, О.П. Радынова и др.); становления социокультурного опыта (Р.С. Буре, Н.Ф. Виноградова, Л.В. Грабаровская, С.А. Дудникова, Т.Б. Захараш, О.Л. Князева, С.А. Козлова, М.В. Корепанова, С.В. Петерина, Р.Б. Стеркина, Н.Е. Татаринцева); физической культуры (Л.В. Абдульманова, Л.И. Лубышева, Ю.М. Николаев, В.И. Столяров, Е.В. Утишева и др.); изобразительной деятельности (Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова, Л.В. Компанцева, З.В. Лиштван, Н.П. Сакулина, Н.Б. Халезова, Р.М. Чумичева и др.); культурно-экологического воспитания (Л.Ф. Захаревич, С.Н. Николаева, Н.Е. Черноиванова и др.).

Идеи педагогической антропологии А.Я. Данилюк, А.А. Макареня, К.Д. Ушинского, концепции воспитания личности в событийной среде Е.И. Исаева, В.И. Слободчикова и других внесли значительный вклад в культурное развитие личности ребенка.

Особое значение придается организации свободного времени ребенка в научных трудах Ю.П. Азарова, Н.А. Ветлугиной, Н.К. Крупской, Н.А. Метлова, В.А. Сухомлинского и других, где показано, что досуг организован взрослыми в целях создания комфортных условий для развития в дошкольной образовательной организации и семье. Как вид интегративной деятельности детей рассматривают досуг М.В. Крулехт и М.В. Созинова [9; 10].

Развитие личностной культуры дошкольника в образовательном пространстве праздника исследовала И.Н. Буторина [11]. Автор пришла к выводу, что педагогический аспект культурного развития общества связан с возрождением традиций народа, его осмыслением в новой социокультурной реальности и приобщением нового поколения к системе культурных ценностей.

На основании научных данных можно сказать, что наличие культурной потребности необходимо рассматривать как одно из необходимых условий реализации духовно-художественно-эстетического воспитания и его центральной задачей.

Потребность – это нужда или недостаток в чем-либо необходимом для поддержания жизнедеятельности организма, человека, социальной группы, общества в целом; внутренний стимул деятельности. Мы опираемся на подход к этой концепции Д.А. Леонтьева: «Потребность – это система отношений между субъектом

и средой» [12]. То есть можно утверждать, что сущность потребностей ребенка заключается во взаимоотношениях между ребенком и социально-образовательной средой.

В научной литературе культурные потребности рассматриваются как составная часть потребностей человека. Исследователи выделяют несколько направлений культурных потребностей: художественно-эстетические, познавательные, зрелищные, рекреационные и др. [13]. В соответствии с широким толкованием культурные потребности определяются как потребности в реализации существенных сил человека в процессе его материальной, социально-политической и духовной деятельности. Так, например, Ю.Е. Зиятдинова пишет: «...динамика культурных потребностей в современном мире, которая находит отражение и в российской культуре, сопряжена с формированием культурных потребностей как сложной задачей российской современной культурной политики, осуществляемой государством и различными социально-культурными институтами» [6, с. 102]. Исследователи подчеркивают, что культурные потребности не ограничиваются духовными потребностями, но также охватывают ряд материальных потребностей, таких как, например, потребность в физической культуре и спорте. Кроме того, культурные потребности невозможно представить без процесса создания культурных ценностей и их потребления. Производство и потребление, будучи двумя сторонами единой системы, выражают основу индивидуализации культурных потребностей, утверждал М.С. Каган [14].

Культура ребенка дошкольного возраста рассматривается нами вслед за М.Б. Зацепиной как целостное качество личности, которое формируется под руководством педагога в процессе планомерного, целенаправленного культурного развития, определяемого формированием культурных потребностей, образовательной деятельностью и взаимодействием с различными сферами жизни в процессе культурного досуга, основанном на собственных интересах ребенка [15]. На наш взгляд, именно это позволит ребенку к концу дошкольного возраста самостоятельно оценить содержание этой деятельности, способы и формы организации свободного времени для общественно значимых целей, что в конечном счете окажет влияние на развитие его творческих способностей и активности, в обогащение собственного опыта и повышение оценочного отношения к духовно-эстетическому содержанию «зоны ближайшего окружения», а также для более быстрого вхождения в культуру социума.

Согласно исследованиям, удовлетворение потребностей заставляет человека действовать. М.С. Каган считал, что человеческая деятельность «...может быть определена как активность субъекта, ... а сам человек должен рассматриваться как субъект деятельности» [16, с. 43]. И.Ф. Петров писал: «Потребности личности отражают ее индивидуальное своеобразие» [17, с. 172]. И далее автор подчеркивал: «Личность не может мыслиться вне контекста ее культурных потребностей» [17, с. 174]. Поскольку потребность первична, а деятельность вторична, культурное развитие ребенка невозможно без формирования его культурных потребностей. Культурная потребность – важнейшая составляющая, способствующая формированию целостного мира ребенка, а удовлетворение культурных потребностей – необходимое звено в их формировании. «...Жизнь человека регламентирована его потребностями», – писал И.Ф. Петров [17, с. 172].

Исследования показали, что потребности социальной группы, в которую входит человек, влияют на формирование его потребностей. В формировании культурных потребностей, по мнению исследователей, на первом месте находит-

ся семья и дошкольная образовательная организация, в которой закладывается культура ребенка дошкольного возраста [4].

Согласно научным данным, именно первые 6–7 лет жизни каждого ребенка должны быть интересными и запоминающимися, развивающими природные способности. Мы исходим из положения, что именно детство представляет собой сложное социальное явление, при котором ребенок развивается в культурном пространстве, формируются его культурные потребности, формируются и совершенствуются составляющие жизни, происходит расширение общения детей с искусством, развитие эмоционального мира и сенсорной культуры дошкольников.

Для разработки модели формирования культурных потребностей ребенка был выбран старший дошкольный возраст, что оправдано формированием универсальной символической картины мира у ребенка 5–7 лет, а следовательно, базовых основ личности, сохраняющих свои особенности в последующие годы. В эти годы интернализуются социальные, знаково-символические структуры, у ребенка формируются аксиологические и семантические основы мировоззрения, мироощущения и трансформации мира, возрастает произвольность поведения. Независимость суждений, настойчивость, целеустремленность – вот черты личности, которые формируются в дошкольном возрасте и развиваются в дальнейшей жизни. У детей оформляются начальные элементы запланированной деятельности, умение определять последовательность действий, оценивать свою успешность, готовность выявлять и исправлять допущенные ошибки, интересоваться не только результатом, но и способом выполнения заданий [18].

Таким образом, формирование культурных потребностей ребенка дошкольного возраста посредством системного взаимодействия с учреждениями культуры дошкольной образовательной организации и семьи имеет под собой научную, нормативно-правовую основу и обусловлено приоритетным направлением развития образования Краснодарского края.

Изучение и сравнительный анализ практик реализации аналогичного проекта в РФ и Краснодарском крае показали, что опыта, связанного с духовным и художественно-эстетическим развитием детей дошкольного возраста, достаточно много. Однако разработанная нами модель предполагает, прежде всего, формирование культурных потребностей дошкольников посредством развития базовых компонентов культуры ребенка дошкольного возраста. Анализ информации о культурном становлении личности показал, что целевой аудиторией являются в основном школьники и студенты. Аналогичный опыт работы с дошкольниками крайне ограничен. В то же время этот возрастной период жизни важен – именно в эти годы происходит формирование основ человеческой личности. Известен афоризм, что «все мы родом из детства». Именно в детском возрасте человек или становится участником цивилизации, активным потребителем знаний в области науки и культуры, или же он проходит мимо всего этого.

Предполагается, что результаты внедрения модели формирования культурных потребностей ребенка дошкольного возраста посредством системного взаимодействия с учреждениями культуры дошкольной образовательной организации и семьи внесут определенный вклад в развитие системы дошкольного образования Краснодарского края, так как это позволит:

- совершенствовать содержательно-методические основы процесса формирования культурных потребностей ребенка дошкольного возраста;
- расширить образовательное пространство формирования культурных потребностей ребенка дошкольного возраста;
- разработать механизмы, позволяющие оптимизировать взаимодействие

дошкольной образовательной организации, семьи и объектов культуры муниципалитета (региона), которые обеспечат формирование культурных потребностей ребенка дошкольного возраста;

– обогатить практику формирования культурных потребностей ребенка дошкольного возраста посредством системного взаимодействия учреждений культуры, дошкольной образовательной организации и семьи инновационным содержанием;

– расширить опыт культурного развития ребенка дошкольного возраста с учетом его индивидуальных потребностей.

Содержание модели

Идея модели заключается в реализации комплекса мероприятий, образовательных событий, включающих в себя знакомство с разнообразными видами культуры, вариативные способы обмена впечатлениями и формирование собственного мнения по поводу культуры у детей дошкольного возраста. За счет этого должно происходить формирование и культурных потребностей ребенка на основе его собственных интересов.

Основываясь на положениях Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, модель обеспечивает цельность культурного и образовательного пространства, формирование культурных потребностей ребенка дошкольного возраста на основе его собственных интересов и преемственность содержания, форм и методов освоения культурного наследия России, Краснодарского края, муниципалитета.

Целевая аудитория:

- дошкольные образовательные организации;
- учреждения культуры;
- дети дошкольного возраста 5–7 лет и родители воспитанников (их законные представители).

Таблица. Модель формирования культурных потребностей ребенка дошкольного возраста

Table. Model of the formation of cultural needs of a preschool child

Целевой блок	Цель: формирование культурных потребностей ребенка дошкольного возраста 5–7 лет посредством системного взаимодействия дошкольного учреждения, семьи и учреждений культуры	
	Задачи	1. Создать условия для вовлечения детей и их семей в культурную жизнь, привлечь внимание к культуре России, Краснодарского края, станицы
		2. Апробировать инновационные механизмы погружения обучающихся в культурный контекст на основе посещения различных видов учреждений культуры, определенных «Маршрутным листом культурно-досуговой деятельности ребенка дошкольного возраста» на основе его собственных интересов
		3. Повысить общий уровень знаний дошкольников о культурном богатстве страны, Краснодарского края, муниципального образования
		4. Развить художественно-эстетический вкус путем знакомства с произведениями культуры, рекомендованными в «Маршрутном листе культурно-досуговой деятельности ребенка дошкольного воз-

	раста», в том числе с использованием информационных ресурсов культуры и образования			
	5. Формировать эмоционально-ценностное и эстетическое восприятие культуры, навыки и умения отражать собственное мнение о культурном событии при помощи ведения «Культурного дневника дошкольника»			
	6. Предоставить возможность социально-образовательного лифта для выпускников дошкольной образовательной организации, проявивших талант в овладении культурными компетенциями			
	7. Повысить компетенции участников образовательного процесса по формированию культурных потребностей ребенка дошкольного возраста на основе его собственных интересов			
	8. Обеспечить преемственность содержания непрерывного образования детей дошкольного и младшего школьного возраста в области культурного развития			
Содержательный блок	<i>Базовые компоненты культуры ребенка дошкольного возраста</i>			
	Коммуникативный		Физический	
	Познавательный		Детский игровой	
	Экологический		Трудовой	
	Психологический		Досуговый	
	Исторический		«Я – сам»	
Технологический блок	<i>Организация процесса формирования культурных потребностей ребенка дошкольного возраста посредством системного взаимодействия дошкольного учреждения, семьи и учреждений культуры</i>			
	1. Разработка положения о культурном маршруте ребенка дошкольного возраста. 2. Разработка методики составления «Маршрутного листа культурно-досуговой деятельности ребенка дошкольного возраста». 3. Разработка «Культурного дневника дошкольника». 4. Повышение компетенций участников образовательного процесса дошкольной организации по организации культурно-досуговой деятельности ребенка дошкольного возраста на основе его собственных интересов. 5. Создание сетевого взаимодействия ДОО и учреждений культуры.			
	<i>Методы обучения</i>	<i>Формы организации обучения</i>	<i>Средства обучения</i>	<i>Психолого-педагогические условия</i>
	1. Словесные 2. Наглядные 3. Практические 4. Проблемные 5. Мониторинг	1. Практические задания 2. Самостоятельная и совместная деятельность 3. Культурный клуб 4. Культпоход 5. Культурные события	1. Маршрутный лист культурно-досуговой деятельности ребенка дошкольного возраста 2. Культурный дневник дошкольника	1. Системность 2. Следование принципам развития 3. Методика культурного развития

Контрольно-результативный блок	<i>Показатели</i>		
	целевые ориентиры развития базовых компонентов культуры ребенка дошкольного возраста	компетенции педагогов дошкольной организации по формированию культурных потребностей ребенка дошкольного возраста на основе его собственных интересов	компетенции родителей по организации культурно-досуговой деятельности ребенка дошкольного возраста на основе его собственных интересов
	<i>Результативность</i>		
	1) удовлетворение личностных культурных потребностей и интересов ребенка дошкольного возраста; 2) сформированность базовых компонентов культуры ребенка дошкольного возраста; 3) развитие компетенций участников образовательного процесса ДОО по организации культурно-досуговой деятельности ребенка дошкольного возраста на основе его собственных интересов.		

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Заключение

Таким образом, теоретический анализ позволил нам прийти к следующим выводам:

1. Культурные потребности ребенка дошкольного возраста – это потребности, обусловленные их социальной природой. Их сущность заключается в отношениях «ребенок – культурная среда».
2. Формирование культурных потребностей является необходимым условием гармоничного развития личности ребенка дошкольного возраста.
3. Для обеспечения психолого-педагогических условий формирования культурных потребностей требуется реализация специальной образовательной деятельности, основанной на системном взаимодействии дошкольной образовательной организации, семьи и учреждений культуры.
4. Проблема формирования культурных потребностей детей дошкольного возраста предполагает отбор оптимальных видов деятельности в соответствии с возрастом и интересами ребенка. Формирование культурных потребностей детей дошкольного возраста основано на деятельностном подходе и включает в себя организацию культурных событий:
 - разработку культурного маршрута – пути следования, заранее намеченного, исходя из интересов ребенка, который побудили взрослые, окружающий социум;
 - очные посещения учреждений культуры – культпоходы;
 - организацию культурного клуба, предусматривающего очное общение с воспитанниками деятелей культуры и искусства, развитие творческих навыков детей дошкольного возраста на территории дошкольной организации;
 - использование цифровой культуры для знакомства детей с произведениями культуры и искусства с использованием информационных ресурсов о культуре и искусстве;
 - ведение детьми «Культурного дневника дошкольника» для внесения информации о посещении учреждений культуры, участии в культурных событиях и отражения собственного мнения и чувств о культурном событии;

5. Целевыми ориентирами развития базовых компонентов культуры ребенка дошкольного возраста являются: игровой, коммуникативный, информационный, познавательный, исторический, физический, нравственный, художественно-эстетический, экологический, трудовой, досуговый, «Я – сам».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Проект «Культурный норматив школьника» / URL: <https://www.kubzsk.ru/news/11157/>
2. Всероссийский культурно-образовательный проект «Культурный норматив школьника» Министерства культуры Российской Федерации и Министерства просвещения Российской Федерации / URL: <https://www.roskultproekt.ru/kulturnyi-normativ-shkolnika>
3. Азлецкая Е.Н., Карлаш С.И. Система художественно-эстетического развития дошкольников на основе национально-культурных традиций Краснодарского края как средство духовно-нравственного воспитания / Международный психолого-педагогический форум Юга России «Воспитание личности на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций народов Юга России» // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». – № 5(64). – 31 октября 2019. ISSN: 2588-0365 / URL: <http://grani.vspu.ru/jurnal/69>
4. Зацепина М.Б. ЮНЕСКО и культура ребенка дошкольного возраста // Преподаватель XXI век. – 2010. – № 1. – С. 133-139 / URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yunesko-i-kultura-rebenka-doshkolnogo-vozrasta>.
5. Розенберг Н.В. Семья как культурная единица, способ сохранения и трансляции культурных традиций // Гуманитарные науки. Философия. – 2008. – № 4. – С. 45-53.
6. Зиятдинова Ю.Е. Динамика культурных потребностей и культурная политика в современной России: Дис. ... канд. культурологии: 24.00.01 / Зиятдинова Юлия Ефимовна [Место защиты: Российская академия государственной службы]. – М., 2005. – 133 с.: ил.
7. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2007. – N 8. – С. 44-53. – ISSN 0869-561X
8. Власова Т.И. Теоретико-методологические основы и практика воспитания духовности современных школьников: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.06 / Власова Татьяна Ивановна [Место защиты: Ростовский государственный педагогический университет]. – Ростов н/Д, 1999. – 136 с.
9. Крулехт М.В. Педагогический потенциал детского досуга в воспитании человека культуры // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 4 / URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-potentsial-detskogo-dosuga-v-vospitanii-cheloveka-kultury>.
10. Созинова М.В. Факторы становления содержательного досуга в социокультурном пространстве современного города // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 3 (47) / URL: <https://www.gup.ru/events/news/smi/sozinova.pdf>
11. Буторина И.Н. Развитие личностной культуры ребенка-дошкольника в воспитательном пространстве праздника: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07 / Буто-

- рина Ирина Николаевна [Место защиты: Южный федеральный университет]. – Ростов н/Д, 2009.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. [Электронный ресурс] / URL: <http://www.psy.msu.ru/people/leontiev/dsl/index.html>
 13. Петрова С.И. Культурная деятельность и культурные потребности // Бюллетень науки и практики. – 2019. – Т. 5. № 11. – С. 329-332 / URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnaya-deyatelnost-i-kulturnye-potrebnosti>.
 14. Каган М.С. Философия культуры: Учеб. пособ. для акад. бакалавр. / М. С. Каган. – М.: Юрайт, 2019. – 353 с. (Авторский учебник). ISBN 978-5-534-06178-9. Текст: электронный // ЭБС Юрайт [сайт] / URL: <https://urait.ru/bcode/437807>.
 15. Зацепина М.Б. Формирование основ культуры ребенка средствами культурно-досуговой деятельности: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 / Зацепина Мария Борисовна [Место защиты: РГБ ОД]. – М., 2005. – 363 с. 71:06-13/33
 16. Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека / Л.Н. Коган. – М., 1984. – 252 с.
 17. Петров И.Ф. Потребностное содержание личности: взаимосвязь и взаимообусловленность // Вестник КемГУ. – 2012. – № 2 (50). – С. 167-175 / URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/potrebnostnoe-soderzhanie-lichnosti-vzaimosvyaz-i-vzaimoobuslovlennost>.
 18. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 1997. – 384 с. / URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=10040>. – ISBN 5-89395-027-5.

REFERENCES

1. The project "Cultural standard of the student". URL: <https://www.kubzsk.ru/news/11157/>
2. All-Russian cultural and educational project "Cultural standard of schoolchildren" of the Ministry of Culture of the Russian Federation and the Ministry of Education of the Russian Federation. URL: <https://www.roskultproekt.ru/kulturnyi-normativ-shkolnika>
3. Azletskaya E.N., Karlash S.I. Historical and national-cultural traditions of the peoples of the South of Russia. Electronic scientific and educational journal VGSPU "Faces of knowledge". No. 5 (64). October 31, 2019. ISSN: 2588-0365 / URL: <http://grani.vspu.ru/jurnal/69>
4. Zatepina M.B. UNESCO and the culture of a preschool child. Teacher of the 21st century. 2010. No. 1. S. 133-139. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yunesko-i-kultura-rebenka-doshkolnogo-vozrasta>.
5. Rosenberg N.V. Family as a cultural unit, a way of preserving and transmitting cultural traditions. Humanities. Philosophy. No. 4, 2008. Pp. 45-53.
6. Ziyatdinova Yu.E. Dynamics of cultural needs and cultural policy in modern Russia: dissertation ... candidate of cultural sciences: 24.00.01. Ziyatdinova Yulia Efimovna; [Place of defense: Russian Academy of Public Administration]. M. 2005. 133 p.: ill.
7. Bondarevskaya E.V. Value bases of personality-oriented education. E.V. Bondarevskaya. Pedagogy. 2007. N 8. S. 44-53. ISSN 0869-561X
8. Vlasova T.I. Theoretical and methodological foundations and practice of upbringing the spirituality of modern schoolchildren: dis. ... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.06. Vlasova Tatiana Ivanovna; [Place of defense: Rostov State Pedagogical University. Rostov n/D, 1999. 136 p.

9. Krulekht M.V. Pedagogical potential of children's leisure in the upbringing of human culture. Knowledge. Understanding. Skill. 2012. No. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-potentsial-detskogo-dosuga-v-vospitanii-cheloveka-kultury>.
10. Sozinova M.V. Factors of the formation of meaningful leisure in the socio-cultural space of a modern city. Modern problems of science and education. No. 3 (47). 2013 / URL: <https://www.gup.ru/events/news/smi/sozinova.pdf>
11. Butorina I.N. Development of personal culture of a preschooler child in the educational space of the holiday: dis. ... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.07. Butorina Irina Nikolaevna; [Place of protection: Southern Federal University]. Rostov n/D, 2009.
12. Leontiev A.N. Activity. Consciousness. Personality. [Electronic resource]. URL: <http://www.psy.msu.ru/people/leontiev/dsl/index.html>
13. Petrova S.I. Cultural activity and cultural needs. Bulletin of Science and Practice. 2019. T.5. No. 11. Pp. 329-332. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnaya-deyatelnost-i-kulturnye-potrebnosti>.
14. Kagan M.S. Philosophy of culture: a textbook for academic baccalaureate. M.S. Kagan. Moscow: Yurayt Publishing House, 2019. 353 p. (Author's textbook). ISBN 978-5-534-06178-9. Text: electronic. EBS Yurayt [site]. URL: <https://urait.ru/bcode/437807>.
15. Zatsepina M.B. Formation of the foundations of a child's culture by means of cultural and leisure activities: dis. ... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.05. Zatsepina Maria Borisovna; [Place of protection: RSL OD]. M., 2005. 363 p. 71: 06-13 / 33
16. Kogan L.N. The purpose and meaning of human life. L.N. Kogan. M., 1984. 252 p.
17. Petrov I.F. Necessary content of personality: relationship and interdependence. Bulletin of the KemSU. 2012. No. 2 (50). Pp. 167-175. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/potrebnostnoe-soderzhanie-lichnosti-vzaimosvyaz-i-vzaimoobuslovlennost>.
18. Lisina M.I. Communication, personality and psyche of a child. M.I. Lisina. Moscow: Institute of Practical Psychology; Voronezh: Publishing house NPO 'MODEK', 1997. 384 p. URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=10040>. ISBN 5-89395-027-5.

Информация об авторах: Азлецкая Елена Николаевна, доцент, кандидат психологических наук, Кубанский государственный университет, г. Краснодар, Россия
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7293-3948>
eazletskaya@mail.ru

Масич Любовь Григорьевна, заведующая, МБДОУ детский сад общеразвивающего вида № 8
ст. Ленинградская, Краснодарский край, Россия
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7484-6541>
mdou_8_kolosok@mail.ru

Иващенко Елена Геннадиевна, старший воспитатель, МБДОУ детский сад общеразвивающего вида № 8

ст. Ленинградская, Краснодарский край, Россия
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0758-5999>
ivashenko751963@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Заявленный вклад авторов: Азлецкая Елена Николаевна – разработка научного аппарата исследования, теоретическое обоснование модели формирования культурных потребностей ребенка старшего дошкольного возраста, разработка модели формирования культурных потребностей ребенка дошкольного возраста 5–7 лет посредством системного взаимодействия дошкольного учреждения, семьи и учреждений культуры

Масич Любовь Григорьевна – автор идеи модели формирования культурных потребностей ребенка старшего дошкольного возраста, создание условий для реализации исследования

Иващенко Елена Геннадиевна – разработка модели формирования культурных потребностей ребенка дошкольного возраста 5–7 лет посредством системного взаимодействия дошкольного учреждения, семьи и учреждений культуры

Information about the authors: Elena N. Azletsкая, Associate Professor, Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Faculty of Pedagogy, Psychology and Communication Studies, Kuban State University, Krasnodar, Russia
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7293-3948>
eazletsкая@mail.ru.

Masich Lyubov Grigorievna, Head, municipal budgetary preschool educational institution kindergarten, general developmental type № 8 Leningrad Municipal Formation Leningradsky District, Krasnodar region, Russia
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7484-6541>
mdou_8_kolosok@mail.ru

Ivaschenko Elena Gennadiyevna, Senior Educator, municipal budgetary preschool educational institution kindergarten, general developmental type № 8 Leningrad Municipal Formation Leningradsky District, Krasnodar region, Russia
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0758-5999>
ivashenko751963@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

Contribution of the authors: Azletsкая Elena Nikolaevna – development of scientific tools of research, theoretical substantiation of model of formation of cultural needs of the older preschool child, development of model of formation of cultural needs of preschool-age children 5-7 years through system interaction between preschools, families, and cultural institutions

Masich Lyubov Grigorievna -author of the idea of a model for forming the cultural needs of an older preschool child, creating conditions for the implementation of the study

Ivaschenko Elena Gennadievna -development of a model for forming the cultural needs of a child of preschool age 5-7 years through systematic interaction of preschool institutions, families and cultural institutions

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 23.09.2020

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 10.10.2020

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.10.2020

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов./ The authors declare no conflicts of interests

*Теория и методика обучения и воспитания
Methods of training and education*

Научная статья

УДК 37.02

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-5-25-29

Дарина Константиновна Алферовская

Кубанский государственный университет

Россия, г. Краснодар

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-1112-188X>

e-mail: darina.alferovskaya@gmail.com

Владлен Константинович Игнатович

Кубанский государственный университет

Россия, г. Краснодар

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

e-mail: vign62@mail.ru

**СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «ТВОРЧЕСКОЕ ВОООБРАЖЕНИЕ»
И ЕГО ИЗУЧЕННОСТЬ В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ**

Аннотация: В статье приводится сущность понятия «творческое воображение», которое в литературе изучено достаточно обширно. Охарактеризовано познавательное развитие ребёнка как важная сторона становления его психики. Даны структура и индикаторы творческой деятельности. Показано, что творческая деятельность состоит в построении и выражении собственных смыслов по отношению к другому человеку. Именно эти две важные составляющие – смыслообразование и адресность являются индикаторами этой деятельности. Отмечено, что сами смыслы ребенка – это материальная попытка построения диалога с миром, проба нахождения своего места в нем. Выделены три этапа развития воображения: опредмечивание, планирование, усвоение основных образцов поведения и видов деятельности. Подчеркивается, что скачок в развитии воображения находит своё отображение в игре ребёнка.

Ключевые слова: дошкольный возраст, творческое воображение, образ, познавательное развитие, восприятие, память, мышление

Для цитирования: Алферовская Д.К., Игнатович В.К. Сущность понятия «творческое воображение» и его изученность в научной литературе. *Педагогика: история, перспективы.* 2020. Том 3. № 5. С. 25-29.

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-5-25-29

Original article**Darina K. Alferovskaya**Kuban State University
Russia, KrasnodarORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-1112-188X>e-mail: darina.alferovskaya@gmail.com**Vladlen K. Ignatovich**Kuban State University
Russia, KrasnodarORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>,e-mail: vign62@mail.ru**THE ESSENCE OF THE «CREATIVE IMAGINATION» CONCEPT
AND ITS STUDY IN SCIENTIFIC LITERATURE**

Abstract. The article describes the essence of the concept of "creative imagination", which has been studied extensively in literature. The cognitive development of a child is characterized as an important aspect of the formation of its psyche. The structure and indicators of creative activity are given. It is shown that creative activity consists of building and expressing one's own meanings in relation to another person. It is these two important components - meaning formation and targeting - that are indicators of this activity. It is noted that the very meanings of a child are a material attempt to build a dialogue with the world, an attempt to find its place in it. Three stages of the development of imagination are identified: objectification, planning, mastering the basic patterns of behavior and types of activity. It is emphasized that the leap in the development of imagination is reflected in the child's play.

Keywords: preschool age, creative imagination, image, cognitive development, perception, memory, thinking

For citation: Alferovskaya D.K., Ignatovich V.K. The essence of the concept of "creative imagination" and its study in scientific literature. *Pedagogy: history, perspectives*. 2020.Vol. 3.No. 5.P. 25-29
DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-5-25-29 (In Russ.).

Познавательное развитие ребёнка представляет собой важную сторону становления его психики. Как утверждал Л.С. Выготский, развитие ребёнка предстаёт как изменение сознания. Это проявляется в том, что в каждом возрасте на передний план выходят различные психические функции [1, с. 32]. Исходя из этого, развитие ребёнка можно рассматривать как последовательное становление процессов: восприятие – память – мышление – воображение, где условием развития выступает процесс внимания [2, с. 64]. Воображение начинает развиваться наиболее интенсивно в старшем дошкольном возрасте. Е.И. Рогов говорит нам о том, что воображение – это процесс создания нового [3, с. 105]. Л.В. Артемова, изучая

воображение, утверждала, что воображение есть способность выразить один предмет за счёт другого [4, с. 45]. Исследуя работы Т.А. Рибо, под воображением мы понимаем, что это способность человека создавать определённые представления [5, с. 14]. Н.Е. Веракса, В.Т. Кудрявцев отмечают, что предпосылкой диалектического мышления ребенка является его продуктивное воображение, рассматриваемое с точки зрения своего смыслового реализма и тесно связанной с ним способности «видеть целое раньше частей» [6, с. 62]. Творческая деятельность состоит в построении и выражении собственных смыслов по отношению к другому человеку. Именно эти две важные составляющие – смыслообразование и адресность – являются индикаторами этой деятельности. Сами смыслы ребенка, выраженные им в каких-либо продуктах деятельности, – есть материальная попытка построения диалога с миром, проба нахождения своего места в нем. Если смотреть на процессы создания с этой стороны, то не остается сомнений в том, что навыковая сторона творчества – еще не творчество, равно, как и безадресное, никому не предназначенное, создание продукта также творчеством назвать нельзя.

Воображение есть средство приведения «натуральной» функции – эмоции к ее культурной форме – чувству. Природа последнего, в свою очередь, и объясняет двунаправленность всей творческой деятельности. Чувство – то состояние, которое возникает в самом человеке, те смыслы и значения, которые он придает своей обыкновенной эмоции. Кроме того, чувство – всегда отношение к кому-либо, или к чему-либо, то есть к миру вокруг [7, с. 12]. Г.Д. Кириллова в трудах о воображении утверждал, что воображением можно считать лишь создание таких предметов, которые раньше не принимались [8, с. 33]. Вот почему можно говорить о развитии воображения, которое проходит в три этапа, рассмотрим их [9, с. 115].

Опредмечивание (3–4 года) – построение воображаемого образа. Это значит, что за основу берётся определённый предмет, который является основным в образе. На его основе создаётся новый предмет. Например, дошкольники очень часто дорисовывают кругу палочки, волнистые линии, дуги. Таким образом, ключевая фигура – круг, превращается в солнце, воздушный шар или цветок. Когда ребёнку исполняется четыре года, его рисунки становятся более детальными, однако опредмечивание всё еще остаётся главной способностью. К тому же, ребёнок еще не умеет точно планировать то, что он хочет нарисовать. Его дождик может одновременно превратиться в траву или дорогу. Это будет продолжаться на протяжении всего данного периода.

Планирование (4–5 лет) является вторым этапом развития воображения и носит ступенчатый характер. Младший дошкольник постепенно переходит в новую возрастную фазу – старший дошкольник. Его психические процессы становятся всё сложнее. Он уже способен планировать свои шаги, однако они ещё не точны. В них просматривается определённая логика. На результатах своих действий дошкольник планирует следующий шаг (например, «Сейчас я нарисую крышу, потом дым, а потом облака...»). Дошкольники уже способны придумывать сюжет, где преобладают несколько деталей. Но всё же, опредмечивание в этом возрасте все же является основным способом создания новых образов.

На *третьем этапе* (6–7 лет) ребёнок усваивает основные образцы поведения и виды деятельности и получает свободу в оперировании ими. Целостный образ воображения начинает строиться способом «включения», когда исходный элемент выступает в качестве второстепенного (например, треугольник уже не крыша дома, а грифель карандаша, которым мальчик рисует картину). Кроме того, на данном этапе впервые появляется целостное планирование: ребёнок может до

начала действий составить план их выполнения и последовательно реализовывать его, нередко корректируя по ходу выполнения.

Этот скачок в развитии воображения находит своё отображение в игре ребёнка, ведь, как известно, игра – ведущая деятельность этого периода. Они становятся целенаправленными и сюжетными. Окружающие предметы становятся материалом для воплощения различного рода образов. Ребёнок все лучше начинает рисовать, строить, лепить, переставлять и комбинировать вещи так, как он задумал. Именно в игре формируется воображение, без которого невозможно никакое творчество.

Итак, можно сделать вывод: понятие «творческое воображение» в литературе изучено достаточно обширно. Г.Д. Кириллова в трудах о воображении утверждала, что воображением можно считать лишь создание таких предметов, которые раньше не принимались [8]. «Воображение, по мнению С.Л. Рубинштейна, есть только у человека, и лишь только он способен творить новое»[10].

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Выготский Л.С. Психология: Мир психологии. М., 2012.
2. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Зарубежная социальная психология 20 столетия. Теоретические подходы. М., 2001.
3. Рогов Е.И. Психология человека. М.; Туманит, изд. центр ВЛАДОС, 1999. 320 с.: ил. [Электронный ресурс: <http://booksonline.com.ua/view.php?book=141711>].
4. Артемова Л.В. Окружающий мир в дидактических играх дошкольников. М., 2012.
5. Рибо Т.А. Творческое воображение. СПб., 1901.
6. Веракса Н.Е., Кудрявцев В.Т. Диалектика развивающегося познания: мышление и воображение ребенка–дошкольника // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2014. №20.
7. Общая психология: Курс лекций для первой ступени педагогического образования / сост. Е.И. Рогов. М., 2014.
8. Кириллова Г.Д. Начальные формы творческого воображения у детей // Дошкольное воспитание. 1971.
9. Хорчева М.И., Кудрявцев В.Т. Воображение, социальная ситуация развития и школьная готовность // Детский сад: теория и практика. 2017. № 5.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1989.

REFERENCES

1. Vygotsky L.S. Psychology: The World of Psychology. M., 2012. (In Russ).
2. Andreeva G.M., Bogomolova N.N., Petrovskaya L.A. Foreign social psychology of the 20th century. Theoretical approaches. M., 2001. (In Russ).
3. Rogov E.I. Human's psychology. M. ; Fogs, ed. Center VLADOS, 1999.320 p. : ill. URL <http://booksonline.com.ua/view.php?book=141711>
4. Artemova L.B. The world around in didactic games for preschoolers. M., 2012
5. Ribot T.A. Creative imagination. SPb., 1901. (In Russ).
6. Veraksa N.Ye., Kudryavtsev V.T. Dialectics of developing cognition: thinking and imagination of a preschool child. Bulletin of the Russian State University for the Humanities. Series "Psychology. Pedagogy. Education". 2014. No. 20. (In Russ).

7. General psychology: A course of lectures for the first stage of pedagogical education. comp. E.I. Rogov. M., 2014. (In Russ).
8. Kirillova G.D. Initial forms of creative imagination in children. Preschool education. 1971. (In Russ).
9. Horcheva M.I., Kudryavtsev V.T. Imagination, social situation of development and school readiness. Kindergarten: theory and practice. 2017. No. 5. (In Russ).
10. Rubinstein S.L. Fundamentals of General Psychology. M., 1989. (In Russ).

Информация об авторах: Алферовская Дарина Константиновна студентка 4 курса, направление 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология образования» Кубанский государственный университет
Россия, Краснодар
ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-1112-188X>
e-mail: darina.alferovskaya@gmail.com

Автор, ответственный за переписку: Игнатович Владлен Константинович – научный руководитель: доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Кубанский государственный университет
Россия, Краснодар
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>,
e-mail: vign62@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Alferovskaya Darina Konstantinovna 4rd year student, direction 44.03.02 "Psychological and pedagogical education", profile "Psychology of education"
Kuban state University
Russia, Krasnodar
ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-1112-188X>
e-mail: darina.alferovskaya@gmail.com

Ignatovich Vladlen Konstantinovich – scientific adviser: associate professor, Ph.D. ped. Sci., Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology
Kuban state University
Russia, Krasnodar
ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
e-mail: vign62@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 13.09.2020
Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 22.10.2020
Принята к публикации / Accepted for publication: 27.10.2020

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов./ The authors declare no conflicts of interests.

Теория и методика обучения и воспитания
Methods of training and education

Научная статья

УДК 37.06

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-5-30-41

Вероника Михайловна Гребенникова

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0705-7985>

e-mail: vmgrebennikova@mail.ru

Петр Борисович Бондарев

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4075-7983>

e-mail: pbondarev@rambler.ru

Владлен Константинович Игнатович

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>,

e-mail: vign62@mail.ru

Игнатович Светлана Сергеевна

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

e-mail: ssign67@mail.ru

**ГОТОВНОСТЬ СЕМЬИ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ РЕБЕНКА:
СОДЕРЖАНИЕ И СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ**

Аннотация. Статья посвящена проблеме научного обоснования семьи как коллективного субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка. Цель статьи состоит в обосновании готовности к проектированию индивидуальной образовательной траектории ребенка как интегративной характеристики детско-взрослой со-бытийной общности семьи. Охарактеризованы дефициты современной семьи, препятствующие становлению этой готовности. Рассмотрены представленные в современных исследованиях аспекты изучения готовности семьи. Показано, что готовность как интегративная характеристика семьи, выступающей в роли субъекта образования, изучена недостаточно. Дано определение готовности семьи к проектированию индивидуальной образова-

тельной траектории ребенка. Раскрыто содержание структурных компонентов этой интегративной характеристики семьи. Показано, что данная готовность характеризуется ценностно-смысловыми ориентациями на образование, имеющимися в арсенале семьи способами субъект-субъектных детско-взрослых взаимодействий, реализуемыми в совместной творческой деятельности, регулятивными и рефлексивными способностями, позволяющими оценивать индивидуальные образовательные достижения ребенка. Показано, что главными препятствиями становления готовности семьи к проектированию индивидуальной образовательной траектории ребенка выступают стремление родителей к тотальному контролю, призванное желанием добиться высоких образовательных результатов без учета индивидуальных особенностей и интересов ребенка; доминирование родителей в выборе содержания совместной деятельности с детьми; ориентация на внешнее оценивание достигаемых формальных образовательных результатов.

Ключевые слова: семья; субъект проектирования; готовность; индивидуальная образовательная траектория

Для цитирования: Гребенникова В.М., Бондарев П.Б., Игнатович В.К., Игнатович С.С. Готовность семьи к проектированию индивидуальной образовательной траектории ребенка: содержание и сущность понятия *Педагогика: история, перспективы*. 2020. Том. 3. № 5. С. 30-41

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-5-30-41

Original article

Veronika M. Grebennikova

Kuban State University

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-0705-7985>

e-mail: vmgrebennikova@mail.ru

Petr B. Bondarev

Kuban State University

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-4075-7983>

e-mail: pbondarev@rambler.ru

Vladlen K. Ignatovich

Kuban State University

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

e-mail: vign62@mail.ru

Svetlana S. Ignatovich,

Kuban State University

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

e-mail: ssign67@mail.ru

THE READINESS OF THE FAMILY TO DESIGN THE INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY OF THE CHILD: THE CONTENT AND ESSENCE OF THE CONCEPT

Annotation. The article is devoted to the problem of scientific substantiation of the family as a collective subject of designing the individual educational trajectory of a child. The purpose of the article is to substantiate the readiness to design an individual educational trajectory of a child as an integrative characteristic of a child-adult co-existence community of a family. The deficiencies of the modern family, which hinder the development of this readiness, are characterized. The aspects of studying family readiness presented in modern studies are considered. It is shown that readiness as an integrative characteristic of a family acting as a subject of education has not been sufficiently studied. The definition of the family's readiness to design an individual educational trajectory of a child is given. The content of the structural components of this integrative characteristic of the family is revealed. It is shown that this readiness is characterized by value-semantic orientations towards education, the methods of subject-subject child-adult interactions available in the family's arsenal, implemented in joint creative activity, regulatory and reflexive abilities that allow assessing the individual educational achievements of a child. It is shown that the main obstacles to the formation of a family's readiness to design an individual educational trajectory of a child are the parents' desire for total control, designed by the desire to achieve high educational results without taking into account the individual characteristics and interests of the child; dominance of parents in choosing the content of joint activities with children; orientation towards external assessment of the achieved formal educational results.

Key words: family; subject of design; readiness; individual educational trajectory

For citation: Grebennikova V.M., Bondarev P.B., Ignatovich V.K., Ignatovich S.S. The readiness of the family to design the individual educational trajectory of the child: the content and essence of the concept Pedagogy: history, prospects. 2020. Vol. 3. No. 5. P. 30-41

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-5-30-41 (In Russ.)

**Благодарность: Статья подготовлена при финансовой поддержке
Российского фонда фундаментальных исследований
(проект № 19-013-00163 А «Методология и технология социально-
педагогической поддержки семьи как субъекта проектирования
индивидуальной образовательной траектории ребенка»)**

**Acknowledgement: The article was prepared with the financial support
of the Russian Foundation for Basic Research (project No. 19-013-00163 A
"Methodology and technology of social and pedagogical support of the family as
a subject of designing an individual educational trajectory for a child")**

Введение.

В современных условиях наиболее эффективным способом получения качественного образования становится осознанное выстраивание субъектом индивидуальной образовательной траектории в открытом социокультурном пространстве. При этом человек самостоятельно использует различные информационные и другие ресурсы. В этой связи востребованы неформальные образовательные среды, в условиях которых субъект осваивает разнообразные культурные прак-

тики и участвует в реализации творческих проектов, взаимодействуя при этом с самыми разными людьми.

В такой ситуации существенно возрастает роль семьи как субъекта выбора индивидуальной образовательной траектории ребенка. Объясняется это тем, что старт такой индивидуальной образовательной траектории наиболее успешно может состояться именно в семье, поскольку она выступает первым в жизни ребенка социальным институтом, обладающим всеми необходимыми для этого условиями: пространством неформального творческого общения детей и взрослых, возможностью совместной реализации разнообразных творческих дел, особыми, событийными отношениями, лежащими в основе индивидуальных творческих достижений.

Событийная общность детей и взрослых в семье может также расширять пространство творческого общения ребенка, вступая в субъект-субъектный диалог с различными образовательными институтами, среди которых, как, в частности, отмечает М.И. Болотова, значительную роль могут играть учреждения дополнительного образования [1].

О стремлении все большего числа родителей вступать в субъект-субъектный диалог с образовательными организациями, решая проблемы обеспечения качественного образования для своих детей, говорят данные современных исследований [2]. Эта тенденция может рассматриваться как важная предпосылка становления семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка. В то же время возможности семьи стать для ребенка «стартовой площадкой» этой траектории, как показывают, в том числе, и проведенные нами пилотные исследования [3], далеко не в полной мере реализованы в современной массовой практике семейного воспитания. Семья, осваивая новую для себя субъектную позицию в процессе проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка, сталкивается с новыми проблемами, для решения которых родителям часто не хватает специальных знаний и опыта. К дефицитам родительского опыта, в частности, относятся:

- неумение строить с собственными детьми отношения сотрудничества и сотворчества;
- непонимание феномена психического развития и социализации ребенка и неумение замечать и оценивать его индивидуальные образовательные достижения;
- невладение видами творческой деятельности, в наибольшей степени отвечающими возрастным особенностям ребенка.

В силу сказанного обладают большой степенью актуальности исследования готовности семьи к освоению и реализации позиции субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка. Настоящая статья посвящена описанию этой готовности как интегративной характеристики детско-взрослой со-бытийной общности семьи.

Материалы и методы.

В ходе проведенного исследования нами были проанализированы публикации, посвященные изучению готовности семьи как социального, психологического и педагогического феномена. В первую очередь, нас интересовал вопрос о том, к чему именно, по мнению исследователей, должна быть готова современная семья, и в чем именно проявляется эта готовность. Был также проведен методологический анализ категории готовности, выделены и содержательно наполнены

основные структурные компоненты готовности семьи к проектированию индивидуальной образовательной траектории ребенка.

Обзор литературы.

Наибольшая часть современных исследований по проблеме социально-педагогической поддержки семьи посвящена формированию готовности специалистов к осуществлению такой деятельности (И.В. Горохова, Э.И. Сахапова, А.А. Терсакова, Л.В. Полякова, С.Г. Ресухина, В.Б. Фаизова, А.А. Костенко и др.), сама же семья при этом рассматривается лишь как объект внешних воздействий и помощи со стороны профессионалов. Множество исследований посвящено проблемам подготовки молодежи к созданию семьи (Д.А. Донцов, И.Н. Орлова, М.Б. Хватова, Д.Р. Муталиева, Э.И. Муртазина, М.Б. Упина, Л.В. Шукшина и др.), чем исчерпываются содержание ее социально-педагогической поддержки. Работы, посвященные проблемам формирования готовности уже созданной семьи к осуществлению различных функций, встречаются значительно реже. В основном, речь идет о готовности будущих родителей к рождению ребенка (Н.А. Ульяновцева, Е.М. Корж), психологической готовности к построению взаимоотношений с детьми (О.С. Антонович, Т.М. Кожанова, А.В. Маркова) и об их готовности к осуществлению воспитательной функции (А.А. Алдашева, К.М. Лебедева, Я.А. Погорелова, И.Ю. Таирова, Л.А. Саенко, Г.Н. Соломатина). Работы, посвященные изучению готовности семьи к участию в образовательных отношениях, в основном, посвящены помощи семье в подготовке детей к школе (Т.Ю. Федосеева, Н.А. Липатова, О.В. Тусаева, О.В. Евдокишина, И.Д. Шахбазова и др.). В самое последнее время стали появляться исследования, посвященные вопросам оказания помощи семье в связи с вынужденным переходом школ на дистанционное обучение и последовавшей за этим необходимостью включения родителей в учебный процесс (Е.А. Иванова). Работы по проблеме готовности родителей к субъектному участию в индивидуализированном образовательном процессе практически отсутствуют.

Результаты и обсуждение.

Проведенный анализ литературы показывает, что разные авторы включают в понятие готовности родителей разные компоненты ее содержания. Так, О.С. Антонович, характеризуя психологическую готовность родителей к взаимоотношениям с будущим ребенком, определяет ее как психологическое новообразование, характеризующееся «субъект-субъектной положительно окрашенной ориентацией родителей на отношения с будущим ребенком, совокупностью знаний относительно себя как родителя и умением использовать средства и методы педагогического взаимодействия, которые способствуют полноценному физическому и психическому развитию ребенка» [4, с. 4].

Т.М. Кожанова определяет готовность родителей к конструктивным взаимоотношениям с детьми как «образование в структуре личности родителей, представленное совокупностью эмоциональных, когнитивных и поведенческих установок, направленных на удовлетворение особых потребностей детей, создание благоприятных условий для дальнейшего взаимодействия родителей и детей в целях их социализации» [5, с. 8].

А.Ю. Черняева выделяет и характеризует такие структурные компоненты готовности родителей к эффективной коммуникации с детьми в семье, как «мотивационно-ценностный, включающий цели и потребности родителя в контакте с детьми; содержательно-процессуальный, состоящий из коммуникативных знаний, умений и навыков родителей; эмоционально-нравственный, вбирающий в

себядейственную эмпатию взрослых, центрацию на личность ребенка и уважение к нему» [6, с. 7].

Е.Г. Чигинцева, характеризуя готовность родителей к доверительному общению с детьми, выделяет уже четыре составляющих компонента: «мотивационно-ценностного (потребности и цели родителей в общении с ребенком); эмоционально-чувственного (ценности и модели взаимодействия с ребенком, действенная эмпатия, любовь к детям); когнитивного (знания родителей о доверительном семейном общении); поведенческого (коммуникативные умения родителей в выстраивании доверительного общения в семье)» [7, с. 7]. При этом сама готовность определяется автором как «динамично развивающееся качество, проявляющееся в общении родителей с детьми в виде сложной системы» [7, с. 10].

К.М. Лебедева рассматривает готовность родителя к выполнению воспитательной функции в семье «как личностное образование, обеспечивающее осуществление педагогически целесообразного формирования у ребенка личностных качеств, ценностных ориентаций и привития навыков поведения, соответствующих социальным нормам». При этом дается следующая характеристика этого личностного образования: «Готовность родителя к выполнению воспитательной функции в семье включает мотивационно-ценностный (безусловное принятие индивидуальности ребенка, заинтересованность в его воспитании через передачу семейных ценностей, традиций), когнитивный (наличие знаний по вопросам воспитания ребенка, и способность их пополнения и расширения, используя формальные и неформальные источники получения информации), деятельностный (использование на эмоциональной основе стереотипных и новых эффективных приемов взаимодействия с ребенком в процессе жизнедеятельности в семье) и личностный (сформированность качеств эмпатичности, ответственности за воспитание ребенка, что проявляется в стремлении к саморазвитию в роли родителя) компоненты» [8, с. 2.].

Анализируя приведенные определения понятия готовности семьи, можно отметить ряд разночтений в интерпретации данного феномена. Прежде всего, расходятся взгляды исследователей на то, что именно представляет собой готовность родителей – психологическое образование, комплексное личностное образование, отдельное личностное качество, либо просто совокупность нескольких компонентов, не интегрированных в какой-либо конструкт. Нет единства мнений и по поводу того, что именно образует готовность – отношения, установки, направленность и т.д. Показательно и то, что феномен готовности характеризует именно родителей, но не семью как коллективного субъекта, обладающего консолидированными целями, реализуемыми во взаимодействии с внешними социальными институтами.

Все это говорит о том, что понятие готовности семьи используется в различных смыслах, отражающих, в основном, внутрисемейные отношения между детьми и родителями. Как интегративная характеристика семьи, выступающей в роли субъекта социальных взаимодействий и образовательных отношений, данное понятие разработано недостаточно. Следует также обратить внимание на то, что авторы, раскрывая содержание готовности родителей и пути ее формирования во взаимодействии с различными институтами, практически не затрагивают вопросы оценки этой готовности. Либо по умолчанию предполагается, что определенные воздействия на семью уже сами по себе являются гарантиями ее готовности к осуществлению требуемых функций, либо оценка носит общий, неконкретный характер. Например, в работе А.В. Дубовец, посвященной формированию готовности педагогов, родителей и учащихся, утверждается, что «оценкой межличност-

ных отношений, готовности к взаимодействию, становится высокая удовлетворенность партнеров результатом и процессом взаимодействия» [9, с. 41].

В то же время проведенный анализ показывает, что большинство авторов выделяют весьма схожие структурные компоненты готовности родителей к осуществлению функций семейного воспитания и взаимоотношений с детьми. Речь идет, во-первых, о сформированности некоторых ценностно-смысловых ориентаций, составляющих основу выбора целей и стратегий семейного воспитания, во-вторых, о владении определенными знаниями о ребенке и способами взаимодействия с ним, и, в-третьих, о владении родителями формами поведения, обеспечивающими их реальную включенность в процессы взаимодействия с детьми.

В этой связи представляется уместным использовать эти структурные компоненты для моделирования готовности семьи к проектированию индивидуальной образовательной траектории ребенка, наполнив их соответствующим содержанием. Однако прежде необходимо определить это понятие. В нашем исследовании мы рассматриваем эту готовность как интегративную характеристику семьи, выступающую в роли коллективного субъекта образовательных отношений, реализующего функции выбора, организации стартапа и регулирования продвижения ребенка по индивидуальной образовательной траектории. Эта готовность определяет эффективность внутренних и внешних отношений семьи в процессе освоения ребенком различных социокультурных практик, творчески осваиваемых в процессе его личностного и профессионального самоопределения. Содержательно эта готовность включает в себя ценностную ориентацию на образование как средство самореализации ребенка и достижения им социального успеха, способы совместных (дети – родители действий, направленных на выбора и освоение ребенком социокультурных практик как проектных единиц его индивидуальной образовательной траектории и способы регуляции осуществляемых в данном процессе взаимоотношений семьи и внешних образовательных и социальных институтов.

Далее в этом контексте мы охарактеризуем основные компоненты этой готовности.

Ценностно-смысловой компонент включает в себя представления и смыслы родителей, определяющих их общую мотивационную направленность, лежащую в основе выбора ими конкретных целей образовательного продвижения ребенка. Однако, учитывая, что на эти представления и смыслы оказывают существенное влияние установки и сформировавшиеся под их влиянием внутренние позиции (о чем шла речь в наших предшествующих исследованиях [10]), можно предположить, что именно эти установки и позиции в большей степени «отвечают» за ценностно-смысловой компонент, нежели формально провозглашаемые намерения «дать ребенку достойное, качественное и современное образование». В нашей концепции мы вводим представление о двух типах мотивационно-целевой направленности родителей в ситуации проектирования образовательной траектории ребенка. Первый тип связан с ориентацией на «хорошее» образование, получить которое можно, добросовестно обучаясь в престижной школе у «опытных» педагогов. Свою роль в этом случае родители чаще всего видят в том, чтобы контролировать действия ребенка, добиться от него строго выполнения всех требований учителей. При этом ожидаемые результаты обучения связаны отнюдь не с индивидуальностью ребенка, а, напротив, с требованиями учиться на «отлично», соответствуя усредненному образу успешного ученика.

Второй тип мотивационно-целевой направленности родителей характеризуется ценностной ориентацией на ребенка как на субъекта собственной жизни и саморазвития. Родители ориентированы на то, чтобы ребенок мог в максимальной степени раскрыть свои творческие способности и достиг социального успеха. Такие родители заинтересованы в разнообразии творческих занятий ребенка, спектр которых выходит за пределы обыкновенного школьного обучения. Результаты обучения ребенка они склонны видеть именно в его достижениях в различных видах занятий. Однако эта мотивационная направленность нередко проявляется в стремлении родителей максимально насытить жизненное пространство-время ребенка занятиями в различных секциях, студиях, «школах раннего развития» и т.д. лишь потому, что полезность этих занятий принимается на веру по умолчанию, а не потому, что это интересно самому ребенку. Негативность этой тенденции отмечается многими авторами в связи с перегрузками, выпадающими на долю ребенка. Следует добавить и то, что такое чрезмерное стремление развивать ребенка может привести к утрате его собственной субъектности в выборе индивидуальной образовательной траектории и снижению мотивации получения образования вообще.

Вполне очевидно, что именно второй тип мотивационно-целевой направленности родителей может определять их готовность во взаимодействии с детьми проектировать их индивидуальную образовательную траекторию, в то время как первый тип делает семью проводником консервативных образовательных стратегий, основанных на единообразии образовательных траекторий, приводящих учащихся к усредненным образовательным результатам.

Содержательный компонент готовности семьи к проектированию индивидуальной образовательной траектории ребенка включает в себя способы взаимодействия родителей и детей, а также представителями внешних социальных институтов, при помощи которых решаются задачи получения качественного образования. В первую очередь это касается выстраивания доверительных, ненасильственных детско-родительских отношений, поскольку при их отсутствии становится невозможной субъектная включенность ребенка в построение индивидуальной образовательной траектории, и семья как коллективный субъект этой деятельности перестает существовать. Кроме того данный компонент включает в себя формирование здорового образа жизни семьи, умение строить отношения с учителями школы и педагогами дополнительного образования при выборе форм и содержания творческих занятий, способность к совместному с детьми преодолению трудностей в учебе и в организации распорядка учебного и свободного времени, а также способность к диалогу в преодолении возникающих трудностей и конфликтных ситуаций. Готовность семьи к проектированию индивидуальной образовательной траектории ребенка становится возможной, если в основе этих отношений лежит субъект-субъектный диалог взрослых и детей, и все решения принимаются совместно с учетом интересов и выбора, осуществляемого ребенком. В противном же случае, если отношения в семье носят характер диктата со стороны родителей и подавления инициатив и других субъектных проявлений ребенка, эта готовность фактически отсутствует.

И, наконец, третий, регулятивно-оценочный компонент готовности семьи как коллективного субъекта проектирования индивидуальной траектории ребенка включает в себя способность детей и родителей оценивать образовательные результаты, достигаемые ребенком в ходе освоения избранных социокультурных практик. Данный компонент характеризуется развитием у детей и взрослых членов семьи рефлексивных и регулятивных способностей, позволяющих

осознавать и оценивать изменения, происходящие в сознании в процессе совместной творческой деятельности, направленной на познание и преобразование окружающей действительности. Именно приращение субъектного опыта, включающего вновь обретенные ценностно-смысловые ориентации, способы преобразовательных действий и продуктивных коммуникаций с окружающими людьми выступает здесь предметом оценки и рефлексии. О сформированности этого компонента говорит стремление родителей самим видеть и понимать новообразования субъектного опыта ребенка, в то время как ориентация на внешнюю, формальную оценку свидетельствует о недостаточной готовности родителей участвовать в построении индивидуальной образовательной траектории ребенка. Крайне важно, чтобы в сознании членов семьи рефлексировались и изменения, происходящие в сознании родителей. Если таковые изменения отсутствуют, это может означать, что родителям не удалось установить с ребенком подлинно субъект-субъектные отношения, в процессе которых происходящие изменения взаимообразны [11].

Выводы и заключение.

Таким образом, можно заключить, что становление семьи как коллективного субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка – это сложный процесс, готовность к осуществлению этой функции не сводится к набору знаний и умений, связанных с выбором оптимального варианта предлагаемых образовательных услуг. Самая главная задача, в решении которой проявляется субъектная позиция семьи в целостном образовательном процессе, состоит в том, что именно семье предстоит стать площадкой для успешного образовательного стартапа ребенка. Для этого недостаточно взаимодействие с различными образовательными институтами, включая школу и учреждения дополнительного образования. Необходимо освоение опыта детей и взрослых совместного творческого освоения разнообразных социокультурных практик (игра, исследование, социальное проектирование, искусство и т.д.), которым впоследствии предстоит перерасти в проектные единицы индивидуальной образовательной траектории ребенка, проходящей через различные события и творческие контакты с другими людьми. Задача такого уровня сложности по силам только тем семьям, которые обладают необходимым уровнем готовности как интегративного конструкта, включающего в себя ценностно-смысловые ориентации на образование, способы продуктивных детско-взрослых коммуникаций и рефлексивно-оценочные способности. Формирование этой готовности в современных социокультурных условиях становится важнейшей задачей, совместно решаемой семьей с различными образовательными институтами, среди которых одно из главных мест принадлежит учреждениям дополнительного образования.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Болотова М.И. Философско-педагогические детерминанты создания событийной общности семьи и учреждения дополнительного образования // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. № 1. С. 7–13.
2. Гошин М.Е., Мерцалова Т.А. Типы родительского участия в образовании, социально-экономический статус семьи и результаты обучения // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 68–90.
3. Гребенникова В.М., Игнатович В.К., Игнатович С.С., Лакреева А.В. Социально-педагогическая поддержка семьи в практике современного образования:

- опыт эмпирического исследования // Педагогика: история, перспективы. 2019. Т.2. №6. URL: <http://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/76/64>
4. Антонович О.С. Формирование психологической готовности родителей к взаимоотношению с будущим ребенком: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Самара, 2009. 248 с.
 5. Кожанова Т.М. Формирование готовности родителей к конструктивным взаимоотношениям с детьми с ограниченными возможностями здоровья: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Чебоксары, 2011. 23 с.
 6. Черняева А.Ю. Развитие готовности родителей к эффективной коммуникации с детьми в семье: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Магнитогорск, 2006. 24 с.
 7. Чигинцева Е.Г. Развитие готовности родителей к доверительному общению с детьми: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Магнитогорск, 2006. 23 с.
 8. Лебедева К.М. Подготовка родителей дошкольников к выполнению воспитательной функции в семье: концептуальная модель // Мир науки. 2017. Т. 5. № 4. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/12PDMN417.pdf> (дата обращения 12.10.2020 г.)
 9. Дубовец А.В. Теоретические подходы к проблеме готовности педагогов и родителей обучающихся к взаимодействию // Наука и социум: сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / Ответственный редактор: Е.Л. Сорокина. 2017. С.40–43.
 10. Гребенникова В.М., Бонкало Т.И., Игнатович В.К. Типы родительских позиций в ситуации проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2019. №2 (238). С. 40–49.
 11. Асмолов А., Кудрявцев В. Непройдённая зона // Обруч. 2016. №6. URL: <https://tovievich.ru/book/obrazovanie/7859-aleksandr-asmolov-vladimir-kudryavcev-neproydennaya-zona.html> (дата обращения 4.09.2019 г.).

REFERENCES

1. Bolotova M.I. Philosophical and pedagogical determinants of creating a co-existential community of the family and institutions of additional education. Bulletin of the Buryat State University. 2010. No. 1. P. 7–13. (In Russ.)
2. Goshin M.E., Mertsalova T.A. Types of parental involvement in education, the socio-economic status of the family and learning outcomes. Education Issues. 2018. No. 3. P. 68–90. . (In Russ.)
3. Grebennikova V.M., Ignatovich V.K., Ignatovich S.S., Lakreeva A.V. Socio-pedagogical support of the family in the practice of modern education: the experience of empirical research. Pedagogy: history, prospects. 2019. Vol.2. No. 6. . (In Russ.). URL: <http://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/76/64>
4. Antonovich O.S. Formation of psychological readiness of parents for a relationship with a future child: dis. ... Cand. psychol. Sciences: 19.00.07. Samara, 2009.248 p. (In Russ.).
5. Kozhanova T.M. Formation of parents' readiness for constructive relationships with children with disabilities: author. dis. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.01. Cheboksary, 2011.23 p. (In Russ.).
6. Chernyaeva A.Yu. Development of parents' readiness for effective communication with children in the family: author. dis. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.01. Magnitogorsk, 2006.24 p. (In Russ.).

7. Chigintseva E.G. The development of parents' readiness for confidential communication with children: author. dis. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.01. Magnitogorsk, 2006.23 p. (In Russ.).
8. Lebedeva K.M. Preparation of parents of preschoolers to fulfill the educational function in the family: a conceptual model. World of Science. 2017. T. 5. No. 4. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/12PDMN417.pdf> (accessed:12.10.2020) (In Russ.).
9. Dubovets A.V. Theoretical approaches to the problem of the readiness of teachers and parents of students to interact. Science and society: collection of articles. materials of the All-Russian scientific-practical conference with international participation / Executive editor: E.L. Sorokin. 2017. P.40–43. (In Russ.).
10. Grebennikova V.M., Bonkalo T.I., Ignatovich V.K. Types of parental positions in the situation of designing an individual educational trajectory of a child. Bulletin of the Adyghe State University. Series 3: Pedagogy and Psychology. 2019. No. 2 (238). S. 40–49. (In Russ.).
11. Asmolov A., Kudryavtsev V. Not passed zone.Hoover. 2016. No. 6. URL: <https://tovievich.ru/book/obrazovanie/7859-aleksandr-asmolov-vladimir-kudryavcev-neproyddennaya-zona.html> (accessed:04.09.2019). (In Russ.).

Информация об авторах: Гребенникова Вероника Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии, декан, факультет педагогики, психологии и коммуникативистики, Кубанский государственный университет

Краснодар. Россия

ScopusID: 56530681200

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0705-7985>

e-mail: vmgrebennikova@mail.ru

Бондарев Петр Борисович - кандидат философских наук, доцент кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования, факультет психологии и управления, эксперт АНО ДПО Институт проблем образовательной политики «Эврика»,

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4075-7983>

e-mail: pbondarev@rambler.ru

Игнатович Владлен Константинович - доцент, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, факультет педагогики психологии и коммуникативистики, научный руководитель ЦДО «Хоста» г. Сочи, эксперт АНО ДПО Институт проблем образовательной политики «Эврика»,

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>,

e-mail: vign62@mail.ru

Игнатович Светлана Сергеевна - доцент, канд. пед. наук, Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

e-mail: ssign67@mail.ru

Автор, ответственный за переписку.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Veronika M. Grebennikova - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Department of Pedagogy and Psychology, Dean, Faculty of Pedagogy, Psychology and Communication Studies, Kuban State University

Krasnodar, Russia

ScopusID:56530681200

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-0705-7985>

e-mail: vmgrebennikova@mail.ru

Petr B. Bondarev - PhD in Philosophy, Associate Professor of the Department of Social Work, Psychology and Pedagogy of Higher Education, Faculty of Psychology and Management, Kuban State University, expert of ANO DPO Institute for Educational Policy Problems "Evrika",

Kuban State University

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-4075-7983>

e-mail: pbondarev@rambler.ru

Vladlen K. Ignatovich- Cand. ped Sciences, Assoc. of the Kuban State University, expert of ANO DPO Institute for Educational Policy Problems "Evrika",

Krasnodar, Russia

Kuban State University

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

e-mail: vign62@mail.ru

Svetlana S. Ignatovich - Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences?

Kuban State University

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

e-mail: ssign67@mail.ru

Corresponding author

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 27.09.2020

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 21.10.2020

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.10.2020

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов./ The authors declare no conflicts of interests

Теория и методика обучения и воспитания
Methods of training and education

Научная статья

УДК 378

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-5-42-55

Никитин Григорий Михайлович

Кубанский государственный аграрный университет имени И.Т. Трубилина

г. Краснодар, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2748-1425>

e-mail: p20347@mail.ru

**ГЕЙМЕРСТВО КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН
В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ**

Аннотация. Геймерство своеобразный феномен информационной эпохи, который соединил в себе внутренне присущее человеку стремление к соревнованию, соперничеству, игре с современными возможностями информационных технологий. Геймеры не только участники игры, они становятся частью виртуальной реальности через идентичность со своими аватарами, игровыми образами, представляя собой один из «продуктов» электронной культуры, под которой мы понимаем совокупность результатов творчества и коммуникации людей в условиях внедрения IT-инноваций, характеризующуюся созданием единого информационного пространства, виртуальной формой выражения, дистанционной технологией, либеральностью контента. Геймеры представляют собой и субъектов электронной культуры, и одновременно ее продукт, поскольку их увлечение и форма коммуникации порождены информационными технологиями. В статье изучается новый социальный феномен современного общества – феномен «геймерства» или как его сейчас принято называть в педагогической литературе – феномен «геймификации», «игроизации», «игрофикации». «Геймификация» или «игрофикация» является различным применением подходов, характерных для компьютерных игр в программных инструментах для неигровых процессов с целью привлечения пользователей, потребителей и обучающихся, повышения их вовлечённости в решение прикладных задач, использование продуктов, услуг. В статье описывается новая педагогическая технология – технология «геймификации», которая является новым способом организации обучения. Данная технология, как утверждают ученые, имеет большой педагогический потенциал.

Педагогическая технология «геймификации»:

- усиливает мотивацию школьников уделять большее внимание образовательной деятельности;
- повышает вероятность достижения поставленной цели;
- в течение игры сохраняется вовлеченность в образовательный процесс.

Ключевые слова: информационная эпоха, геймеры, аватары, электронная культуры, IT-инновации, дистанционные технологии, контент.

Для цитирования: Никитин Г.М. Геймерство как социокультурный феномен в современной педагогической науке. *Педагогика: история, перспективы*. 2020. Том. 3 № 5 С. 42-55,

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-5-42-55

Original article

Nikitin Grigory Mikhailovich

Kuban State Agrarian University named after I.T. Trubilina

Krasnodar, Russia

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2748-1425>

e-mail: p20347@mail.ru

GAming as a sociocultural phenomenon in modern pedagogical science

Abstract. Gaming is a peculiar phenomenon of the information age, which combines the inherent human desire for competition, rivalry, play with the modern capabilities of information technology. Gamers are not only game participants, they become part of virtual reality through identity with their avatars, game images, representing one of the "products" of electronic culture, by which we mean the totality of the results of creativity and communication of people in the context of the introduction of IT innovations, characterized by the creation of a single information space, virtual form of expression, distance technology, content liberality. Gamers are both subjects of electronic culture, and at the same time its product, since their hobby and form of communication are generated by information technologies. The article examines a new social phenomenon of modern society - the phenomenon of "gaming" or as it is now commonly called in pedagogical literature - the phenomenon of "gamification", "gamification", "gamification". "Gamification" or "gamification" is a different application of approaches typical for computer games in software tools for non-game processes in order to attract users, consumers and students, increase their involvement in solving applied problems, using products and services. The article describes a new pedagogical technology - the technology of "gamification", which is a new way of organizing learning. This technology, according to scientists, has great pedagogical potential. Pedagogical technology of "gamification":

- strengthens the motivation of schoolchildren to pay more attention to educational activities;
- increases the likelihood of achieving the goal;
- during the game, involvement in the educational process is maintained.

Keywords: information age, gamers, avatars, electronic cultures, IT innovations, distance technologies, content.

For citation: Nikitin G.M. Gaming as a sociocultural phenomenon in modern pedagogical science. *Pedagogy: history, prospects*. 2020. Vol. 3. No. 5. P. 42-55
DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-5-42-55 (In Russ.)

Введение

В современном обществе сформировалась новая, может быть на первый взгляд совершенно неожиданная «субкультура геймеров».

С появлением первых компьютерных игр, а позже и Интернета молодежь стала активно общаться в сети Интернет. Компьютерные сетевые игры для молодежи – это возможность общаться в действии: вместе с другими, зачастую иностранными, сверстниками проходить задания и побеждать врагов.

Важное место в любой картине мира занимает образ «Я» — некое представление о самом себе. Попадая в виртуальный мир компьютерных игр, человек получает новое имя. Оно символизирует начало его «виртуальной жизни». Трансформируя образ своего «Я», геймер соединяет в своем сознании две разные жизни – виртуальную и реальную, и два разных образа – образ реального человека и, например, компьютерного героя. Он начинает заново социализироваться, постигать нормы и ценности другого мира, что каждый раз способствует сохранению как самой картины мира геймеров, так и воспроизводству всей субкультуры геймеров в целом.

Данная «субкультура геймеров» характеризуется наличием специфического языка. Сленг геймеров, как и другие виды молодежного жаргона, вобрал в себя части других сленговых систем, например программистов, общемолодежный сленг, даже нецензурные выражения (мат), термины разных наук, слова из иностранных языков и т.д. В общем можно сказать, что лексический набор «геймера» слишком объемный, что иногда вызывает опасения у старшего поколения.

Символика «субкультуры геймеров» постоянно трансформируется и изменяется. «Субкультура геймеров» предполагает определенное социальное неравенство (правильно сказать иерархию в социуме). Обычно пишут о трехступенчатой иерархии статусов: ламер, геймер, читер. Иерархии статусов соответствует трехступенчатая система игровых навыков: юзер, программист, хакер; и конечно деление на определенные «кланы», то есть, социальные сообщества «геймеров» по уровню профессионализма, пристрастия к одному жанру компьютерных игр и т.д.

Исходя из вышесказанного, данная «субкультура геймеров» включает в себя следующие компоненты: специфические нормы и ценности; традиции; язык и терминологию; символику.

Количество «геймеров» в современном обществе неуклонно растёт, о чем свидетельствует статистика и аналитические прогнозы.

К геймерам относят, во-первых, людей, увлекающихся компьютерными играми наряду с прочими занятиями и развлечениями, не влекущими ущерб возложенным на них социальным функциям; во-вторых, людей, испытывающих повышенную тягу к компьютерным играм, повлекшую за собой некоторое смещение восприятия реальности, но не переходящую в ранг психической патологии; в-третьих, людей, имеющих патологическое пристрастие к компьютерным играм, вызывающее социальные и коммуникативные дисфункции личности.

Среди работ, посвященных анализу геймерской субкультуры, можно выделить труды таких исследователей: Кент Л. Стивен, занимающийся вопросом истории развития компьютерных игр; К. Керделлан, Г. Грезийон, рассматривающие компьютерные игры как эффективное средство игровой психотерапии.

В России исследованием геймерства и феномена компьютерных игр занимаются О.А. Степанцева, рассматривающая особенности субкультуры компьютерных игроков; М.Б. Игнатьев, анализирующий соотношение виртуальных компьютерных игр и актерской игры; И.В. Бурлаков, М.С. Иванов, Г.Г. Кузнецов.

Субкультура геймеров зародилась недавно, в 80-90-е годы XX в. С появлением компьютерных игр, а позже и Интернета, молодежь стала активно общаться в Сети, и игра превратилась в средство глобального общения и развлечения [1, с.45].

Tru gamer, «настоящие геймеры», наиболее многочисленная группа пользователей игровых устройств, готовая все свободное время проводить в виртуальных играх.

При этом «настоящий геймер» не стремится следить за всеми событиями, происходящими в игровой индустрии, он, как правило, предпочитает какой-то их тип или определенную игру, которой может быть предан годами.

Их увлеченность граничит с фанатизмом, фиксированием сознания на одном объекте, агрессивность ко всему, что препятствует его реализации.

Hardcore game, или «хардкорщики», или киберспортсмены, стремятся играть все свободное и основное время.

Они предпочитают онлайн-овые, долгие игры, но, в отличие от «увлечённых», они всегда ориентированы на максимальный результат. «Хардкорщики» занимают первые места игровых серверов, становясь для многих геймеров вершинами мастерства.

Геймеры имеют и возрастные особенности, связанные с преобладающими типами игр в том или ином возрасте. Можно говорить и о специфике группы геймеров-девушек, чаще предпочитающих квесты, симуляторы, браузерные игры.

Свои особенности имеют играющие на разных континентах: если для России геймерство в большей степени спорт и развлечение, то для Азии работа и развлечение, для Европы развлечение и обучение.

Очевидно, что субкультура геймеров является коммерческим продуктом общества потребления, с одной стороны, и продуктом информационной эпохи, с другой.

Рост продаж игровых устройств и прибыли от создания игр и консолей являются экономическим фактором развития этой субкультуры, численность которой увеличивается благодаря рекламе ее продукции.

Массовое всевозрастное увлечение виртуальными играми, часть общего процесса виртуализации культуры, превращение ее объектов и феноменов в цифровые симулякры и аналоги.

Определяющую роль для мировоззрения личности играет система ценностей, поэтому аксиологический анализ феномена геймерства имеет особую актуальность.

Для многих геймеров игровая виртуальная реальность более интересна и предпочтительна, чем мир реальный. Для тех, кто в большей степени остается связанным с миром бизнеса, поглощен работой, общением, виртуальный отдых оказывается предпочтительной формой ухода из реальности, полной проблем и неприятностей.

Виртуальный мир дает возможность ощутить себя в новой реальности, где известны правила игры, все контролируется самим субъектом, всегда остается возможность начать все с начала.

Виртуальные возможности реализуются в новых аспектах, играя не целевую, а инструментальную роль. Но игровой виртуальный мир при этом может и удалять человека от реальности, разрушая его актуальное бытие.

Игровая социализация и коммуникация выступает еще одной важной для геймера ценностью.

Многие геймеры предпочитают сегодня сетевые игры, дающие возможность общения в глобальном, межконтинентальном пространстве. Это невиданный ранее социальный феномен, соединяющий поклонников компьютерных игр разных стран, возрастов, пола в единый «фэндом» [2, с.32].

Это дает большую свободу, но одновременно ведет к утрате возможности полноценного общения, за исключением передачи информации и эмоций. Виртуальное пространство становится нередко предпочитаемым миром, становясь не только временной средой обитания, но и способом борьбы с настоящим, приводящей и к отчуждению от семьи, реального общения с друзьями, коллегами, что в крайних формах приводит к коммуникативной дисфункции. [2, с.53].

Свобода высшая ценность человека современного мира, в том числе и геймера. Свобода выбора траекторий игры, персонажа, партнеров, самой игры ее начала и конца все это дает ощущение выбора своей судьбы и жизненных ситуаций, которые подвластны контролю субъекта. В виртуальной игровой реальности человек через своего персонажа становится обладателем многих возможностей (ограниченных рамками самой игры), дающих ощущение свободы от времени, пространства, условий своего реального бытия.

Этот вид свободы можно охарактеризовать как «свободу от реальности», который является достижимым в сознании и чувствах игрока, но не в физическом мире. Геймер свободен от границ государств, сословий, религий, социальных табу, политики, морали.

Он создатель и участник альтернативной реальности, где мир выстраивается в угоду желаниям субъекта, и эта свобода во многом выступает ценностной доминантой игры. Эта свобода имеет наибольшие риски в сфере морали, поскольку формирует стереотип «нарушения границ».

Свобода игрового мира состоит и в выборе самого себя, перевоплощении в свою противоположность (пол, возраст), и в независимости от действующих в реальности норм и законов (в игре можно зарабатывать очки, убивая на улицах прохожих), в выборе уровня сложности даже жестокости.

Однако эти свободы находятся в рамках сконструированной анонимным программистом виртуальной реальности, выход за которую не возможен, так же как и переживание этих ощущений без самого присутствия в игре.

Экономически высокоразвитое общество имеет своим культурным кодом удовольствие.

Это было характерно для истории человечества на разных этапах его развития: в период поздней Римской империи, позднего Средневековья и Возрождения, в современную эпоху потребления и перепотребления (следует отметить, что за такими периодами наступают переломные исторические фазы истории, поскольку дух большинства членов общества оказывается ослаблен, несмотря на достигнутое технологиями материальное благополучие).

Современный геймер человек эпохи потребления разнообразных благ информационного мира также стремится к получению гедонистических благ.

Сильные эмоции от победы, разрядка от напряженного процесса прохождения сложного этапа, эстетическое удовольствие от визуальных образов игровой вселенной, наконец, просто ощущение приятного «ничего неделанья», «убивания времени» в игре все это во многом привлекает игрока и составляет важную ценность его мировоззрения.

Человек, проводя за игрой все свободное время, испытывает удовольствие в некоторой степени подобное наркотическому.

Интернет-зависимость проявляется в развитии у современного человека стремления к постоянному присутствию в Сети, взаимодействию с виртуальными партнерами, виртуальной игромании, как следствие в пренебрежении собственным здоровьем, реальными социальными связями, в ослаблении познавательной, творческой активности, усилении пассивно-воспринимающей и не обрабатывающей информацию форме восприятия реальности.

В Китае, Южной Корее и на Тайване Интернет-зависимость как диагноз признан медициной, а злоупотребление Интернетом воспринимается как общенациональный кризис [3, с. 41].

Лидерство, состязательность, соперничество также являются неотъемлемой составляющей игры, представляющей ценность для играющего. Сетевые игры, онлайн-игры по количеству играющих в последние годы явно опережают оффлайн-игры, сюжетные компьютерные игры, предоставляя возможности для командных битв и состязаний за статус лучшего.

Лидерство, рост авторитета игрока, его высокие достижения и показатели в пройденных миссиях результат, на который ориентированы миллионы играющих, не жалеющие ради этого ни времени, ни сил, ни денег.

Для современного геймера способом повышения своего авторитета среди игроков выступают различные артефакты, добытые в игре, в том числе и купленные за реальные или игровые деньги. За некоторые «вещи» игроки отдают более миллиона рублей, чтобы стать недостижимыми в игровых рейтингах.

Игры могут развивать скорость и гибкость мышления, оттачивать профессиональные качества. Благодаря компьютерным игровым симуляторам люди тренируют необходимые навыки, обучающие игры способствуют более эффективному процессу освоения нового, логические игры развивают внимание, укрепляют память, расширяют объем запоминаемого.

Однако есть и негативные аспекты, они, как правило, называются в первую очередь. Это рост агрессивности, равнодушное восприятие насилия, компульсивность, утрата чувства времени, реальности, ответственности, возрастание рисков формирования зависимости.

В мировоззрении геймера происходит феноменальное раздвоение миров: с одной стороны, он оценивает реальный окружающий мир как все еще необходимый, но не столь интересный и значимый для себя.

С другой стороны, виртуальный мир, предельно захватывающий его внимание, в котором геймер существует большее время (мысленно или фактически находясь за игрой), который, по сути, является только подобием реальности.

Таким образом, он живет в двух нереальных пространствах: одно с потерянной ценностью (то есть значимостью и смыслом), другое виртуальное по своей природе.

Поэтому геймер игрок в каждом из этих миров, его состояние квазиреально, сконцентрировано на собственных ощущениях, страсти и удовольствии от процесса игры, что порождает феномен виртуального человека, воображаемо живущего в воображаемом мире [4, с. 15].

Формирование современной медиа-культуры сегодня мы воспринимаем как данность, свершившийся факт, в то время как это непрерывный процесс, где с высокой скоростью происходит рождение новых культурных явлений и форм, падающих под это общее определение.

Медиа-сфера включает разнородные явления, такие как реальные и электронные СМИ, Интернет, социальные сети, форумы и многое другое, что выступает посредником между людьми в передаче информации.

Современные медиа при этом оказываются сферой, на которую в свою очередь оказали влияние такие факторы, как развитие информационных технологий, электронной культуры, особенности общества потребления и услуг, укрепление и расширение прав человека.

Медиакультура, как подвижный феномен в подвижной среде, испытывает влияние эпохи и в свою очередь сама становится источником новых возможностей и вызовов человеку. В связи с этим возникает необходимость изучения взаимовлияния таких важных явлений информационного мира, как электронная культура и медиакультура, выявление форм их взаимодействия.

В связи с этим источниками для нас выступают философские теории медиа (от М. Маклюэна до современной медиафилософии), исследования в сфере ценностей и информационной культуры в целом.

Среди значимых исследователей проблем медиакультуры следует отметить М. Маклюэна, М. Кастельса, К. Вульфа, Д. де Керкхова, М.С. Контреру, З. Крэмер, Р. Марграйтера, Д. Мерша, С. Мюнкера, М.Б.Н. Хансена, Л. Энгелля, В.В. Савчука, разрабатывающих социокультурные, философские гуманитарные, этические, эстетические и междисциплинарные аспекты изучения медиасферы.

Современные исследователи едины в том, что в условиях развития электронной культуры информационные технологии становятся фактором развития социальной среды, жизненного мира человека, а средства связи или медиа превращаются в модераторов мышления и мировоззрения. Медиа, по словам М. Маклюэна, это фон и среда обитания современного человека.

В ней он сам становится медийным, пропуская через себя потоки сообщений, данных, различных сведений и фактов. Он полагал, что медиасреда охватывает все артефакты, исключая, пожалуй, лишь природные объекты. В условиях информационной эпохи медиафон, во многом незаметный ранее, становится все более явным, объявляющим свое присутствие и влияние.

Маклюэн подчеркивал три важнейших свойства медиасреды: эмерджентность, незаметность и перманентную изменчивость. Медиа порождают энергию небывалого масштаба, формирующую смыслы и образы, структуры и паттерны, идеи и ценности. В современных технологических условиях медиакультура постоянно изменяется и принимает новые формы (блоги, сети, чаты, форумы).

Медиа становится не только фоном, но и как полагает исследователь проблем медиафилософии В. Савчук, медиа становятся нами, изменяя наше сознание и рациональность.

Вслед за этими исследователями можно констатировать, что медиа становятся источником культурного кодирования, моделирования сознания, играют ключевую роль в формировании особого типа рациональности и ценностных ориентиров человека.

Прежде всего, следует остановиться на изучении общего фона, в условиях которого происходило развитие медиакультуры. Бурный рост информационных технологий начинается в конце XX века, что привело к формированию информационного технологического уклада, в котором коммуникация и передача информации стали играть первостепенную роль.

Этому сопутствовало развитие постмодернизма, который выступил своего рода философией эпохи форсированного персонализма и плюрализма.

Парадигмальным становится постнеклассический тип мышления и познания, связанный с множественностью вариантов достижения истины, плюрализмом форм и методов познания, установкой на неопределенность и открытость сложных систем как объектов познания.

В западной культуре созвучно этому утверждается постмодернистская интерпретация знания, позволяющая каждому субъекту иметь собственную истину как точку зрения, трактовать законы мироздания как игру, отказаться от поисков смысла и наслаждаться ощущениями, поставить собственное Я выше всех научных теорий и политических идеологий [5, с. 62].

В этот период мир вступил в информационную эру, внесшую свои коррективы в познавательные и повседневные практики, однако ориентир на плюрализм и персонализм по-прежнему остался определяющим в системе ценностей эпохи.

В условиях информационной эпохи, с начала XXI века активно формируется новый тип культуры, связанный с появлением цифровых объектов электронной культуры, E-Culture.

Первые шаги в ее исследовании были связаны с пониманием E-Culture как формы сохранения культурного наследия, в современной трактовке ее область значительно расширилась. Электронная по форме и сути культура является продолжением, развитием «реальной», ставшей сегодня электронной.

Медиакультура становится в условиях информационной эпохи продолжением развития электронной культуры и существует в многообразных формах коммуникации и передачи информации, прежде всего это цифровые массмедиа (E-mass media), интернет и социальные сети.

Медиакультура в условиях, когда информационные технологии оказываются общедоступными и имеют глобальный охват, становится источником наибольшего влияния на человека, кодирования и моделирования его мировоззрения, ценностных ориентиров, устремлений, идеалов и стереотипов поведения.

Медиакультура оказывается сферой электронной коммуникации, которая, несмотря на виртуальную форму, имеет реальное воздействие на человека с первых лет его жизни. Поскольку даже ребенок сегодня погружен в информационную культуру, то важнейшим модератором его первых образов и ценностных установок оказывается не только и не столько семья и окружающие реальные люди, сколько медийные персонажи, герои, вызывающие сильную эмоциональную реакцию и яркое визуальное воздействие.

Визуальная медиакультура, в которой формируется современный человек, является проявлением электронной культуры в технологическом отношении, что же касается ее смыслов и ориентиров, то они во многом связаны с современной постнеклассической эпохой, которой присущ культ свободы, личности, плюрализма, потребления.

Ключевой онтологической ценностью человека в условиях информационной эпохи во многом остается свобода, которая в новых условиях становится «свободой от» манипуляции, управления, основанного на отсутствии доступа к достоверной информации, а также «свободой для» получения человеком возможностей самому создавать информацию, быть ее источником в глобальном масштабе, выбирать в потоке поступающей информации значимое для себя.

Электронно-медийная сфера открывает современному человеку ранее не доступные информационные источники, дает новые инструменты для творчества, в результате чего реализация творческих идей и исследовательских проектов становится как никогда доступной и результативной.

Свобода в контексте медиакультуры это, прежде всего, свобода доступа к достоверной и полной информации, которая освобождает человека от внешних манипуляций и собственных ошибок.

В культурах коллективистского типа ценность свободы имеет высокий статус в экзистенциальном и этическом плане, но не выражена в социальном и поли-

тическом. Ценность свободы доступа к информации или ее созданию здесь актуальная проблема, поскольку в реальности имеет место цензура и контроль над информацией со стороны государства.

Во многих странах современного мира в настоящее время существует запрет на пользование определенными социальными сетями или сайтами, но в России в настоящее время имеет место свободный доступ в мировой сети, хотя уже ощущается, что необходим правовой контроль в данном вопросе.

В странах, где социально-политическая и правовая свобода не являлась ценностью культуры и личности, ценность свободы информационной пока остается не вполне реализованной, однако ее актуальность как устремления и идеала формируется с высокой скоростью.

Важнейшей антропологической ценностью современной медиакультуры выступает ценность личности, персонализм, приоритет индивидуального над социальным.

Личные чувства, переживания, значимые и малозначительные события и мысли преподносятся, благодаря социальным сетям, Интернет-коммуникации, наравне с событиями мирового масштаба.

Личность, с одной стороны, утверждает свои права право на свободу слова и свободу печати (в том числе электронной), а с другой, становится предельно обособленной, даже автономной, несмотря на виртуальную связь всех со всеми.

Человек воспитывается медиакulturой как избранный, особенный, уникальный и достойный особого внимания.

В наиболее крайних формах выражения персонализм переходит в эгоцентризм, нарциссизм, когда сверхценность Я может стать девиантной, патологической.

Важной когнитивной ценностью человека становится собственный опыт, связанный с уверенностью в возможности получения знаний самостоятельно. «Точка зрения» становится ценнее истины, частное мнение дороже накопленных книжных знаний и фактов.

Однако плюрализм мнений и позиций не означает, что они являются результатом рациональной рефлексии. Скорее имеет место когнитивный парадокс, личность стремится к собственной оригинальности суждений, которые, по сути, оказываются суммой полученных из разных источников компиляций.

В условиях информационного медиафона человек получает потоки информации, которая не обретает статуса ценной, поскольку постоянно изменяется, с одной стороны, а также потому, что ее источник не обладает сакральным статусом.

В связи с этим субъект вынужден принимать решение о значимости или незначительности информации самостоятельно, исходя из возможностей и потребностей личности, ее индивидуальности и выбора.

Человек «осужден быть свободным», в том числе и в информационном выборе. Выбор может заключаться в отрицании рефлексии и впитывании поступающей информации подобно губке.

Это путь, описанный в экзистенциализме как объективация, в условиях современного мира проявляющаяся в форме виртуально-сетевого коллективного образа жизни и восприятия реальности.

Рациональность субъекта как элемента сетевого объективированного социума смещается в сторону стандартизации, упрощения процесса обоснования, сводя все модели мышления к типовым «Вызовам» и «Ответам».

Важнейшая особенность информации, передаваемой современными медиа, в отличие от медиа классической эпохи, преимущественно печатных, вербальных, состоит в ее визуальной форме.

Преобладание визуальной формы над смыслом и содержанием становится одной из специфических ценностей, порожденных эпохой медийной и электронной культуры.

Без эстетического, визуального выражения, моделирования, симуляции уже не обходится передача и научной, и частной информации. Формы визуализации смыслов востребованы всеми социальными и профессиональными группами.

Общение словами заменено обменом образами, картинками, имитирующими чувства, эмоции, однако упрощающими их до элементарного уровня. Богатство и сложность технологического оформления визуальных форм не делает их сложнее по смыслу и содержанию. Напротив, моделирование виртуальных образов преследует цель вызвать наиболее сильное эмоциональное переживание у реципиента, а также упростить запоминание и восприятие.

Визуализация тесно связана с эстетизацией повседневности. Если применить понятия С. Кьеркегора, то «эстетик» окончательно победил «этика». Культ удовольствия, в том числе от красоты и чувственности, получает небывалый размах благодаря информационным технологиям.

В медиасфере это выражается в стремлении к тому, чтобы вызвать у человека сильные эмоции, привлечь его внимание через чувства удовольствия или страха.

Современный человек убежден, что он существует для отдыха, удовольствия, наслаждения, и если он не испытывает их, то следует это немедленно исправить.

Жизнь современного человека уже не мыслима без разнообразных благ и удовольствий, это своего рода «фестивальная» культура, ориентированная на вечный праздник.

Медиакультура направляет человеку свой главный посыл быть успешным и наслаждаться жизнью. Визуализация и гедонизм в новых условиях дополняют друг друга.

Важно отметить что, по прогнозам в начале 2015-х годов «геймификация» («игрофикация») будет одним из ключевых трендов в информационных технологиях для организаций и образовательных учреждений, а к 2020 году технологиями «геймификации» воспользуются до половины всех образовательных учреждений и организаций.

С одной стороны, современная информационная технология обусловила появление уникальной реальности - виртуальной. Влияние ее на человека весьма велико, особенно на детей. В силу незрелой, неустоявшейся психики подросток, например, не в полной мере различает специфику двух реальностей. Нередко виртуальная реальность предстает как объективная. Это причина многих трагедий. Виртуальная реальность функционирует по своим принципам. Она гибка, подвижна, а главное - поддается индивидуальному воздействию. В результате человек часто испытывает ощущение всемогущества. Но когда он встречается с суровой подлинной реальностью, которая ему противостоит и не поддается никакому воздействию, он испытывает разочарование, психическое расстройство, стресс. Подросток, играя в виртуальные игры, воспринимает их условия как реальные. Поэтому нередко и в жизненных ситуациях он поступает так, как требуют правила игры. Психологи предупреждают, что выход во взрослую жизнь поколения,

выросшего на таких развлечениях, когда-то может обернуться волной массовых убийств уже по месту работы и жизни людей.

С другой стороны, можно сравнить «геймерство» как социальное явление или процесс «геймификации» с игрой в жизни ребенка, только игрой, происходящей чаще всего в сфере виртуальной реальности или виртуального бытия. В педагогической науке роли и значению игры в жизни ребенка уделяется довольно значительное место.

Возникновение субкультуры геймеров связано с информатизацией общества и культуры. В этой связи, необходимо обратиться к работам, посвященным анализу информационного общества и феномену виртуальной реальности, как отечественных - М.Г. Евдокимовой, Д.В. Иванова, В.Н. Ивлева, В.Л. Лившица, О. Маслова, Н.А. Носова, Е. Прониной, А.Л. Харкевича, В.Цаплина, А.С. Щербина и др., так и зарубежных авторов - Д. Белла, Ж. Бодрийяра, М. Вейнштейна, Н. Винера, П. Дракера, М. Кастельса, А. Крокера, М. Пентау, Э. Тоффлера, Л. Уивера, К. Шеннона, У.Эшби, и др.

Особенно актуальны труды, посвященные разработке теории субкультурной стратификации общества И.А. Арямова, Е.В. Дукова, В.С. Жидкова, В.А. Зайцева, А.С. Запесоцкого, С.Н. Иконниковой, А.И. Колодной, В.С. Комаровского, И.С. Кона, Т.А. Кудрина, Е.Е. Леванова, В.Т. Лисовского, Г.М. Миньковского, Б.В. Ольшанского, Е.Л. Омельченко, Э.А. Орловой, Ю.В. Осокина, С.И. Плаксия, К.Б. Соколова, Н.А. Хренова, А.И. Шендрика, В.Н. Шубкина, Т.Е. Щепаньской, М. Абрамса, Ш. Айзенштадта, К. Берта, Э. Гидденса, Д. Доунса, С. Коэна, А. МакРобби, К. Маннгейма, Р. Мертона, Т. Парсонса, Т.Роззака, П. Уиллиса, Б. Худсона и др.

Можно выделить основные аспекты «геймификации» («игрофикации»):

- динамика использования сценариев (требуется концентрация, внимание пользователей и реакция в реальном времени);
- использование сценарных элементов, характерных для геймплея, таких как виртуальные награды, статусы, очки, виртуальные товары;
- создание общего игрового впечатления, способствующего эмоциональной вовлечённости;
- широкий спектр техник, обеспечивающих межпользовательское взаимодействие, характерное для игр.

Истоки «геймификации» находятся в области маркетинга, где она используется для вовлечения потребителей во взаимоотношения с продуктами и брендами. Игровые механизмы вызывают поведение и отношение, выгодные для бизнеса. С помощью игры обучающиеся начинают развивать те навыки, которые они были готовы игнорировать при работе, над которыми были склонны сопротивляться. Таким образом, геймификация облегчает преподавание и усвоение материала у педагога и ученика.

«Геймификация» - это игровая техника улучшающая качество обучения. Она применяется не для создания игр, а для того, чтобы сделать регулярное обучение более интересным и увлекательным.

Если геймификация правильно реализована, она действительно подходит всем участникам игрового процесса. Работа по персональным критериям, признание за хорошие показатели, обучающие истории – геймификация учитывает потребности каждого ученика.

Школьный мир включает: традиционную классно-урочную систему, домашние задания, «стандартные, обычные уроки», применение учебника, атласа, карт, презентация к уроку, применение на уроках различных форм, методов обучения.

Что же включает в себя современный мир? Это постиндустриальное общество, век информатизации, компьютеризации, глобализация, инновации, модернизация, практикоориентированное обучение и многое другое.

«Геймификация» («игрофикация») как игровая технология повышает интерес к занятиям, повышает мотивацию, поднимает конкуренцию в образовательном пространстве. Учащиеся в процессе игровой технологии активны, что способствует эффективному обучению и закреплению знания.

Значимость использования игровых технологий в образовании исключительно велика, поскольку образовательная деятельность является сложным процессом, требует усилий со стороны обучающихся, часто вызывает у них даже усталость и скуку, а использование игровых технологий может значительно влиять на поведение учащихся и на эффективность результатов обучения, запуская субъектную активность обучаемых.

Игра является определенной сферой человеческой культуры, в которой человек или группа людей добровольно принимают активное участие по конвенционально выработанными условным правилам, в ходе которых происходит демонстрация (и развитие) человеческих качеств, свойств, умений, потенциалов, что является основным целевым вектором игры. Компьютерная игра также является игровой формой, только «игрой в сфере виртуальной реальности».

Игра и игровые технологии в педагогической практике – это создание определенных условий для достижения задач, моделирование специальной игровой реальности со своими внутренними законами (ролевые игры, деловые игры, организационно-деятельностные игры и пр.). Школьник на время становится «не собой», принимает роль, действует, исходя из выбранной или данной ему роли, а не из собственных побуждений.

Главной считается особенность игры, благодаря которой можно увлечь, захватить все внимание и не отпускать от себя долгое время, когда «геймер» теряет счет времени, забывает даже о физических потребностях в еде или сне, и в этом ее сила.

Если предположить, что в такой степени вовлеченности в образовательный процесс школьники могли учиться? В настоящее время именно эти качества компьютерных игры («геймерства») привлекают педагогическое сообщество. Именно эти качества игры привлекают «геймификаторов» реальности и выступают единым психологическим основанием как традиционных педагогических игр, так и геймификации.

«Геймификация» отличается от известных ранее образовательных игровых форм. Суть этого отличия в том, что реальность остается реальностью, не превращаясь в игру, а игровые установки вводятся в систему операций субъекта с этой реальностью.

«Геймифицированный образовательный курс» не является компьютерной игрой, так как школьники выполняют и образовательные и игровые задачи. Игра переносит действие «геймера» в игровое пространство, в вымышленную (виртуальную) реальность, тогда как геймификация оставляет нас в реальном мире с нашими реальными проблемами и задачами.

Поэтому, переход на уровень обучения через обучающие игры, игровые симуляторы и т.д. способствуют повышению мотивации к предмету, а, следовательно, и повышения качества образования учащегося.

Несмотря на первоначальную изолированность от мира, сегодня геймерство важная составляющая социальной стратификации. В свою очередь геймеры не

единое образование, среди них выделяются различные социальные подгруппы, имеющие существенные различия.

Современное общество в эпоху постиндустриализма характеризуется динамичностью и стремлением к прогрессу. Для людей открываются всё новые и новые возможности для проявления себя. Информационное общество и развитие новых компьютерных технологий способствовали созданию целого ряда новых субкультурных объединений, популярность которых продолжает нарастать. Одним из таких явлений стала субкультура геймеров, основой для которой послужил новый, альтернативный реальному мир, созданный человеком с помощью современных технологий - «виртуальная реальность» и компьютерная игра.

В настоящее время еще нельзя определить, является ли феномен «геймерства» («геймификации») контркультурой нашего общества. Действительно, видеоигры несут с собой несколько негативных последствий, таких как: ухудшение здоровья играющего, утверждение ценностей информационного общества и общества потребления. Однако в то же время, компьютерные игры выполняют образовательную и познавательные функции, а также позволяет школьнику (игроку) снять эмоциональное напряжение. «Геймеры» («геймификация») – это сложный социокультурный феномен современного общества, который требует дальнейшего изучения.

Конечно, как утверждают известные ученые, существуют и препятствия на пути проникновения в наши школы новых педагогических технологий (например, технологии «геймификации»). Довольно часто можно встретить консервативный настрой педагогического коллектива образовательной организации и администрации школы.

Естественно, что и родители школьников в особенности проявляют беспокойство по поводу внедрения в образовательную практику педагогической технологии «геймификации». Родители инстинктивно опасаются за будущее своего школьника, поэтому любые педагогические новшества воспринимаются ими как потенциально опасные. Кому понравится идея, что кто-то незнакомый придет и будет экспериментировать над вашими детьми?

На самом деле в настоящее время можно говорить о малоэффективной системе подготовки современных педагогов, они попадают в современную школу, которая переживает тяжелые финансовые условия, довольно частым является значительная учебная загруженность, наличие большого количества «бумажной работы». Учителя за пределами таких крупных российских городов как Москва и Санкт-Петербург работают с переполненными учебными классами при недостаточном материально-техническом обеспечении, в отсутствии, несмотря на многочисленные госпрограммы, компьютеров, стабильного подключения к Интернету.

Для постиндустриального (информационного) общества данные условия работы педагогов являются иногда просто невыносимыми для реализации современных инновационных (новых) образовательных целей и задач. Конечно педагогическая технология «геймификации» является новой, интересной педагогической технологией, но в силу описанных выше препятствий, которые неизбежно встречаются на пути педагогического сообщества, данная технология может быть вообще не реализована.

Таким образом, мы можем говорить о «геймификации» как о новом способе организации обучения, имеющем значительный педагогический потенциал, который стимулирует субъектную активность, не уводя школьника из реальности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Абдулов, А.Н, Кулькин, А.М. Контуры информационного общества / А.Н. Абдулов, А.М. Кулькин. – М.: ИНИОН, 2005.
2. Баева, Л.В. Информационная эпоха: метаморфозы классических ценностей : монография / Л.В. Баева. – Астрахань, 2008.
3. Дайзард, У. Наступление информационного века / У. Дайзард. – М., 2000.
4. Иванов, Д. В. Виртуализация общества / Д.В. Иванов. – СПб. : Петербургское Востоковедение, 2000. – 96 с.
5. Иванов, Д. В. Общество как виртуальная реальность / Д.В. Иванов // Информационное общество. – М.: АСТ, 2004.

REFERENCES

1. Abdulov, A.N., Kulkin, A.M. The contours of the information society / A.N. Abdulov, A.M. Kulkin. – M.: INION, 2005.
2. Baeva, L.V. Information age: metamorphoses of classical values: monograph / L.V. Baeva. – Astrakhan, 2008.
3. Dayzard, W. The onset of the information age / W. Dayzard. – M., 2000.
4. Ivanov, D. V. Society virtualization / D. V. Ivanov. – SPb.: Petersburg Oriental Studies, 2000. – 96 p.
5. Ivanov, D. V. Society as a virtual reality / D. V. Ivanov // Information society. – M.: AST, 2004.

Информация об авторе: Никитин Григорий Михайлович, доцент, кандидат философских наук, доцент кафедры философии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный аграрный университет имени И.Т. Трубилина».

г. Краснодар, Россия

ORCID iD:<https://orcid.org/0000-0003-2748-1425>

e-mail:p20347@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author: Nikitin Grigory Mikhailovich, Associate Professor, Candidate of Philosophy, Associate Professor of the Department of Philosophy, «Kuban State Agrarian University named after I.T. Trubilin».

Krasnodar, Russia

ORCID iD:<https://orcid.org/0000-0003-2748-1425>

e-mail:p20347@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 07.07.2020

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 11.08.2020

Принята к публикации / Accepted for publication: 23.08.2020

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов./ The authors declare no conflicts of interests.

Теория и методика обучения и воспитания
Methods of training and education

Научная статья

УДК 37.042

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-5-56-65

Феоктистова Марта Алексеевна

Московский педагогический государственный университет

г. Москва, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7376-7438>

e-mail: feoktistm@gmail.com;

г. Москва, Россия

Щербина Анна Ивановна

Московский педагогический государственный университет.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7667-973X>

e-mail: shcherbina@ruscenter.ru

г. Москва, Россия

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ВОСПИТАННИКОВ ЦССВ
В УСЛОВИЯХ ИХ АДАПТАЦИИ В ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЬЯХ**

Аннотация: В статье рассматривается тема формирования социальных компетенций у воспитанников центров содействия семейному воспитанию. Также поднимаются вопросы адаптации детей-сирот в замещающих семьях. Целью работы являются исследования формирования социальных компетенций у воспитанников и выпускников Центров содействия семейному воспитанию, а так же детей из замещающих семей. Предполагалось, что полноценное формирование социальных компетенций у детей-сирот затруднено без поддержки замещающей семьи. Решались задачи: исследовать понятие социальных компетенций и особенности их формирования; определить отличия социальных компетенций у детей из замещающих семей и воспитанников Центров содействия семейному воспитанию; сформировать социальные компетенции у ребенка. Методы формирования социальных, личностных и иных компетенций весьма разнообразны. Их важно подбирать, обращая внимание на возраст, психологическое и физиологическое состояние ребенка.

Ключевые слова: социальные компетенции, формирование социальных компетенций, замещающая семья, семья, Центр содействия семейному воспитанию, воспитание, сироты, родители, дети.

Для цитирования: Феоктистова М.А., Щербина А.И. Формирование социальных компетенций у воспитанников ЦССВ в условиях их адаптации в замещающих семьях. *Педагогика: история, перспективы*. 2020. Том. 3. № 5. С. 56-65
DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-5-56-65

Original article

Marta A. Feoktistova

Moscow State Pedagogical University
Moscow, Russia,

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7376-7438>

e-mail: ma_feoktistova@student.mpgu.edu

Anna I. Scherbina

Moscow State Pedagogical University
Moscow, Russia,

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7667-973X>

e-mail: shcherbina@ruscenter.ru

FORMATION OF SOCIAL COMPETENCIES AMONG PUPILS OF THE CVS IN THE CONDITIONS OF THEIR ADAPTATION IN FOSTER FAMILIES

Abstract. The article raises the topic of the formation of social competencies among pupils of centers for the promotion of family education. The issues of adaptation of orphans in foster families are also considered. The aim of the work is to study the formation of social competencies in pupils and graduates of the Centers for the Promotion of Family Education, as well as children from foster families. It was assumed that the full-fledged formation of social competencies in orphans is difficult without the support of a foster family. The tasks were solved: to study the concept of social competences and the peculiarities of their formation; to determine the differences in social competencies among children from foster families and pupils of the Centers for the Promotion of Family Education; to form social competences in a child. Methods for the formation of social, personal and other competencies are very diverse. It is important to select them, paying attention to the age, psychological and physiological state of the child.

Keywords: Social competences, the formation of social competences, a foster family, a family, the Center for the Promotion of Family Education, upbringing, orphans, parents, children.

For citation: Feoktistova M.A., Scherbina A.I. Formation of social competencies among pupils of the CVS in the conditions of their adaptation in foster families. *Pedagogy: history, prospects*. 2020. Volume 3. No. 5. P. 56-65
DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-5-56-65 (In Russ.)

Введение.

Социальное напряжение в обществе и семье стало причиной участившегося жестокого обращения с людьми [1]. В современной России существует проблема социального сиротства, которая подразумевает под собой, что ребенок, находящийся на попечении государства имеет родителей, которые лишены родительских прав; находятся в местах лишения свободы; родители признаны недееспособными. Социальные сироты, помещенные в специализированные учреждения, могут не иметь элементарных социальных навыков, так как могли быть изъяты из благополучных условий проживания. И в таком случае перед специалистами Центра Содействия Семейному Воспитанию и Центра Поддержки Семьи и Детства (далее – ЦПСИД) должна стоять ответственная задача – привить хотя бы минимальные социальные навыки для нахождения в обществе.

К данной работе должны подключаться психологи, педагоги, социальные работники, которые будут помогать ребенку в адаптации. Проблема данной темы стоит остро, ведь не всегда дети попадают в специализированные центры из семей, дети могут быть отказниками из родильных отделений. И в таком случае, их рост, воспитание, социализация, адаптация, обучение ложится на плечи работников данных учреждений. Также стоит учитывать, что ребенок, которого усыновили, может не иметь всех нужных ему социальных компетенций, для адаптации в замещающей семье в связи, с чем могут возникнуть конфликты и разного рода недопонимания в детско-родительских отношениях.

Целью работы является исследование процесса формирования социальных компетенций у воспитанников и выпускников Центров содействия семейному воспитанию, а так же детей из замещающих семей.

Объектом исследования выступают социальные компетенции в замещающих семьях.

Предметом – формирование социальных компетенций детей и подростков в замещающих семьях или Центрах содействия семейному воспитанию.

Гипотеза исследования – полноценное формирование социальных компетенций у детей-сирот затруднено без поддержки замещающей семьи.

Были поставлены **задачи**:

- 1) исследовать понятие социальных компетенций и особенности их формирования;
- 2) выявить отличительные особенности социальных компетенций у детей из замещающих семей и воспитанников Центров содействия семейному воспитанию;
- 3) создать условия успешного формирования компетенций в замещающих семьях.

Методическая база: научные статьи по смежным темам работы.

Вопросы развития социальных компетенций волновали большое количество авторов. И.В. Габелая в статье «Показатели социальной компетентности у подростков» [2], пишет о том, что для подростка важны социальные компетенции по причине потребности в его в самоутверждении, самоопределении. Так же мы можем рассматривать социальные компетенции, как способ преодоления тяжелых жизненных ситуаций и кризисов. Как, например, в статье «Социальная компетентность подростка как способ преодоления кризисной ситуации» М.Ю. Михайлиной [3] Она рассматривает подростковый кризисный возраст и проводит параллель с понятиями «адаптация», «социализация», «компетенция», которые являются важными в данной период развития подрастающего человека. Так же ряд

авторов рассматривают формирование социальных компетенций, как результат обучения в образовательных организациях, либо как результат пребывания в специализированных детских учреждениях для детей-сирот. Так, Соболева Г.П. в своей статье «Проблема формирования социальной компетентности и приобретения социального опыта воспитанниками детского дома», пишет о том, что данная тема является мало изученной, но в тоже время самой проблемной, в чем нельзя с ней не согласиться. Соболева пишет о том, что в детских-домах должен осуществляться компетентностный подход к каждому воспитаннику, что бы в дальнейшем у него не было трудностей в учебе, профессиональной сфере и жизни в обществе [4].

Сформированность социальных ориентиров у граждан – важное условие регулирования общественных отношений. Так же государство задумывается о том, что компетенции должны формироваться с самого детства у молодого поколения. Поэтому в 2013 году был подписан Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». Речь в стандарте идет о формировании компетенций в детских дошкольных образовательных учреждениях. В нем прописаны программы дошкольного образования, которые направлены на развитие всех стадий дошкольного детства, на разнообразное развитие детей, с учетом их возрастных, психологических и физиологических особенностей в данном периоде [5].

Компетенции, которые дошкольник получает в ДОО (дошкольное образовательное учреждение) основаны на том, что через несколько лет ребенок перейдет в другую категорию детей – младших дошкольников, где ему понадобятся знания, которые он получил.

Одним из направлений, прописанных во ФГОС ДО, является социально-коммуникативное взаимодействие, подразумевающее под собой усвоение норм и ценностей, принятых в данном обществе. Компетенции, прививаемые в ДОО:

- взаимодействие ребенка с взрослыми и сверстниками;
- становление самостоятельности и научение саморегуляции собственных действий;
- развитие социального интеллекта, сопереживания, формирование готовности к общим делам со сверстниками;
- формирование положительных установок к различным видам труда и творчества; сформированность безопасного поведения в социуме, быту, природе.

На стадии дошкольного возраста во время пребывания в ДОО формируются не все компетенции нужные ребенку для полноценной жизни в обществе, компетенции могут закладываться и в семье. Однако государство позаботилось и о дальнейшем формировании. В 2009 году был утвержден Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, который ставит своей главной задачей личностное развитие обучающегося. Стандарт нацелен на формирование универсальных учебных действий у ребенка:

- 1) уважительного отношения к старшим людям, сверстникам и младшим детям;
- 2) на развитие духовно-нравственного воспитания;
- 3) патриотизма;
- 4) основ гражданской идентичности;
- 5) готовность и способность обучающегося к саморазвитию [5, 6].

Важно разобраться, как разные авторы понимают понятие «социальной компетенции». Социальная компетенция - это умение избирать социальные ори-

ентирь и соответствующим образом организовывать свое поведение, так считает Е.В. Коблянская [7]. Первым кто, обратил свой взор к проблеме социальных компетенций, показывает автор, был В.Э. Уайт, он рассматривает социальную компетентность, как определённую способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающей средой. В нашей работе мы будем ориентироваться на оба понятия социальных компетенций. По своему содержанию социальная компетенция помогает индивиду принимать верные решения и достигать поставленных целей, благодаря своим внутренним ресурсам.

В условиях Центров содействия семейному воспитанию формированием социальных компетенций занимается большой спектр специалистов, куда входят педагоги, воспитатели, психологи. Однако, многие выпускники данных учреждений не готовы к самостоятельной жизни вне стен Центров содействия семейному воспитанию, по причине отсутствия социальных компетенций. Выпускник не может найти своего места в обществе, для него всё сложно, и не изведано. Причиной сложной адаптации к взрослой жизни в обществе, становится не знание, не сформированность социальных компетенций, которые нужны для комфортного существования в социуме. Чем же отличаются дети, вышедшие из центров содействия семейному воспитанию? У этих детей часто можно встретить устойчивое чувство иждивенчества, незнание экономической стороны жизни (на что, куда, зачем тратить деньги?), трудности даже в совершенно как, казалось бы, простом общении для них могут быть нормой. Воспитанники зачастую достаточно медленно самоопределяются в жизни, у них может быть понижена самооценка. Всё это ведет к тяжелым последствиям, таким как правонарушения, что бы хоть чем-то занять себя в обществе. Но в целом нам стоит помнить, что любой Центр Содействия Семейному Воспитанию работает именно на устройство детей в замещающие семьи.

Безусловно, дети, находящиеся в данных учреждениях, учатся общаться с ровесниками, с взрослыми, с детьми, более младшего, и старшего возраста. Но они не принимают участия в уходе и присмотре, готовки, уборки и соответственно навыки, получаемые в данных учреждениях, уже становятся ниже, чем при жизни в семье.

Для формирования социальных компетенций важно работать над формированием у воспитанников личностных ценностей, это совокупность культивируемых в культуре данного общества представлений об обычаях, традициях способов организации жизнедеятельности и взаимодействия.

Для работы с детьми работники должны опираться на федеральные законы, методические рекомендации и различные концепции, предложенные государством. Основным документом, по которому работают Центры Содействия Семейному Воспитанию, является, с 2014 года Постановление Правительства РФ № 481. С него начались кардинальные перемены в российских детских домах, школах-интернатах и домах ребенка. Впрочем, и их скоро не стало: на смену пришли центры содействия семейному воспитанию. Вместо постоянно меняющихся воспитателей – «социальные мамы», вместо общих спален – уютные «квартиры». Но самое главное, на что нацелены современные Центры содействия Семейному Воспитанию и ЦПСИД, это на устройство детей в приёмные или возврат в кровные семьи. Для более успешной адаптации и социализации ребенка в обществе [8].

На наш взгляд выпускник Центра, если он не был помещен в замещающую семью, должен обладать:

- 1) коммуникативной компетентностью – это умение выражать правильно свои мысли, доносить их до другого человека и налаживать контакты с другими людьми;

2) социальная предприимчивостью – это социальная активность человека, умением отстаивать свои взгляды и ценности перед другими людьми, не прибегая к насильственным и ненормативным методам;

3) общей правовой и экономической грамотностью – это скорее характерно для подросткового возраста, но не менее важно для успешной адаптации в обществе;

4) способностью нести ответственность за свои поступки;

5) умением разбираться в социальных ролях и межличностных отношениях.

В современной России большое внимание уделяется устройству ребенка в семью, как важнейший институт социализации, и именно замещающие семьи могут помочь в социализации и развитии ребенка. Семья в жизни ребенка играет огромную роль, так как в семье есть любовь, забота, поддержка, которая очень важна при развитии ребенка, как личности. Именно взаимодействия родителей и ребенка оказывают влияние на его дальнейшую жизнь. Современная семья весьма существенно отличается от семьи прошлых лет коренными изменениями ее эмоционально-психологических функций [9, с. 18 – 24.]

Приходя в замещающую семью, ребенок проходит тяжелый путь адаптации, привыкания к новым «родителям». У ребенка может появиться страх того, что его вернут обратно и родители должны проявить всю свою любовь, уважение к ребенку, что бы ребенок начал им доверять.

Говоря о замещающей семье, мы имеем в виду, что это та семья, которая взяла на попечение ребенка, оставшегося без попечения родителей, сюда относятся, такие формы устройства, как: усыновление, опека, приемная или патронатная семья. И многие семьи сталкиваются с проблемами воспитания, обучения, отсутствия навыков самообслуживания у приемных детей.

Стоит упомянуть о том, что и сами замещающие родители, должны обладать компетенциями, которые помогут в адаптации, социализации и воспитании ребенка из Центров содействия семейному воспитанию.

Где же получить социальные компетенции родителям?

Родители перед тем, как стать семьей, для ребенка, оставшегося без попечения родителей, обязаны пройти ШПР (Школу приемных родителей) [10].

Можно встретить случаи, когда несформированность родительских компетенций или несформированность социальных компетенций или и того и другого вместе ведет к конфликтам в детско-родительских отношениях. Родители, принявшие ребенка, должны быть готовы к тому, что они становятся профессиональными родителями-воспитателями, и воспитание должно быть в первую очередь направлено, на реабилитацию его психофизиологического состояния, у семьи должны быть ресурсы для обучения, воспитания и поддержки ребенка.

Родители в воспитании ребенка могут опираться на различные методические рекомендации и пособия для педагогов, для формирования социальных компетенций и лучшего взаимодействия с детьми. Опираясь на статью «Формирование личностных компетенций учащихся» составитель А.Н. Кузнецова. Направления, которые авторы затронули в данном пособии:

1) духовно-нравственное развитие в семье. Взаимоотношения в семье проецируются на отношения в обществе и составляют основу гражданского поведения личности;

2) осознание и принятие личностью традиций, ценностей, особых культурно-исторической, социальной и духовной жизни родины (город, деревня);

3) принятие ценностей и духовных традиций многонационального народа РФ;

- 4) развитие гражданской идентичности и гражданского и патриотического воспитания [11].

Помещение ребенка в семью, это не только положительные моменты, влияющие на его развитие и связанные с социализацией, воспитанием, но и риски, того, как ребенок сможет адаптироваться к новой семье. На адаптацию ребенка влияет его возраст. В статье «Влияние стилей детско-родительских отношений в полных и неполных семьях на формирование социально-психологической компетенции дошкольника» (Кинах Ю.С., Родермель Т.А., Мамкина Т.М), авторы говорят о том, что в возрасте с трех до семи лет у ребенка формируются основные понятия о мире, отношения к себе в этом мире. Из этого, мы можем сделать вывод, что с ребенком дошкольного возраста родители будут справляться лучше, чем с детьми старшего школьного возраста. Авторы отмечают, что в дошкольном возрасте у ребенка происходит формирование основных социальных навыков. Именно в дошкольном возрасте закладываются основы социально-психологической компетентности ребенка, определяя траектории развития и адаптации в меняющемся социуме. В этом возрасте социальная компетентность рассматривается, как некая социализация ребенка в обществе [12].

Для формирования у ребенка в замещающей семье важных социальных компетенций, в самой семье должна быть доброжелательная эмоциональная среда. Стоит обратить внимание на вспоминающие факторы, которые помогут развиваться ребенку в замещающей семье:

- эмоциональная привязка – ребенок должен не просто привыкнуть к родителям, он сам должен считать их своей семьей и опорой;
- родители должны быть и требовательны, но давать ребенку делать выбор самому (или помогать ему в этом);
- обязательно нужно обращать внимание на личностно-психологические особенности ребенка;
- так же в любой семье должна присутствовать эмоциональная сфера, то есть любовь, похвала, сопереживание, радость от общения друг с другом.

Хочется добавить, что эмоциональная среда является одним из основных факторов развития личности ребенка, которая влияет:

- 1) на адаптацию в замещающей семье;
- 2) на личностное развитие на данный момент нахождения в семье;
- 3) на развитие личности и сохранение положительных личностных установок в будущем.

Подводя итоги моей работы, хочу отметить, что формирование социальных компетенций у ребенка, важно для него самого в будущем, ведь социальные компетенции заложат некие шаблоны поведения, которые он сможет использовать на разных стадиях своей жизни. Многие привитые навыки, которыми он будет пользоваться чаще, сохранятся уже у взрослого человека на протяжении всей жизни.

Методы формирования социальных, личностных и иных компетенций весьма разнообразны, и каждый метод формирования нужно подбирать, обращая внимание на возраст, психологическое и физиологическое состояние ребенка.

Именно поэтому, так важно формировать социальные компетенции не только у домашних детей, но и у детей находящихся в условиях центров содействия семейному воспитанию, для лучшей адаптации их к взрослой жизни в будущем.

Полное формирование социальных компетенций происходит только внутри замещающей или кровной семьи. В условиях специализированных учрежде-

ний, развитие социальных компетенций у детей и подростков возможно, но в меньшем объеме.

Только после успешной адаптации ребенка в замещающей семье, можно говорить о формировании у ребенка социальных компетенций важных в дальнейшей жизни. Формирование социальных компетенций может проходить как в форме игр, так и в форме различных поручений.

Таким образом, семья должна научить ребенка коммуникативной компетенции для адекватного и доброжелательного общения в обществе. Также важным компонентом, является самостоятельность ребенка. Рассматривая статью С.А. Сорокиной «Развитие самостоятельности через формирование культурно-гигиенических навыков у детей раннего возраста», мы можем выделить важные компетенции при формировании самостоятельности детей. Автор пишет о таких важных личностных проявлениях ребенка в дошкольном учреждении, как:

- умение определять бытовые вещи;
- желание ребенка помогать в хозяйственно-бытовых делах;
- ориентироваться на взрослых;
- проявлять настойчивость;

родители же в раннем возрасте, должны научить детей:

- поощрять самостоятельность;
- поощрять помощь сверстникам;
- следить за своим внешним видом;
- учить навыкам самообслуживания.

В обучении ребенка самостоятельности и культурно-гигиеническим навыкам нередко помогают игрушки, стишки, потешки, загадки [13].

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Социальная работа: теория и практика : учебник и практикум для прикладного бакалавриата / Е.Н. Пристupa [и др.]; под редакцией Е.Н. Приступы. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. — 306 с. — (Бакалавр. Прикладной курс). – ISBN 978-5-534-02693-1. – Текст : электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/432928>
2. Габелая И.В. Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология»// Показатели социальной компетентности у подростков. 2013. том 6. № 3. – 116 – 119 с.
3. Михайлина М.Ю. Социальная компетентность подростка как способ преодоления кризисной ситуации // Проблемы социальной психологии личности.
4. Соболева Г. П Проблема формирования социальной компетентности и приобретения социального опыта воспитанниками детского дома
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». (<https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/>)
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (https://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.N00_23_10_09_Minjust_3.1_.pdf)
7. Коблянская Е.В Психологические аспекты социальной компетенции. / Автореферат дисс. – 1995г. – 17 с.
8. Постановление Правительства РФ № 481(http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_163487/)

9. Игнатович С.С., Игнатович В.К., Игнатович А.В. Взаимодействие семьи и школы как основного воспитательного института в обществе. Педагогика: история, перспективы. 2020.Том. 3. № 4. С. 18 – 24. <http://dpjournal.ru/index.php/pvsz/article/view/127>
10. Сайт ШПР – Электронный ресурс – <https://changeonelife.ru/2018/05/31/obuchenie-v-shkole-priemny-h-roditelej-shpr/>
11. Формирование личностных компетенций учащихся/ сост. Кузнецова Н.А. – Волгоград : Учитель. – 2014. – 156 с.
12. КинахЮ.С., Родермель Т.А., Мамкина Т.М.Влияние стилей детско-родительских отношений в полных и неполных семьях на формирование социально-психологической компетенции дошкольника/ г. Сургут. – 32с.
13. Сорокина С.А Развитие самостоятельности через формирование культурно-гигиенических навыков у детей раннего возраста// Актуальные проблемы экологии и здоровья человека. – Череповец – 2015. – с. 43 – 47.

REFERENCES

1. Social work: theory and practice: textbook and workshop for applied baccalaureate / E.N. Attack [and others]; edited by E.N. Seizures. - Moscow: Yurayt Publishing House, 2019. 306 p. (Bachelor. Applied course). - ISBN 978-5-534-02693-1. - Text: electronic. EBS Yurayt [site]. - URL: <https://urait.ru/bcode/432928>
2. Gabelaya I.V. Bulletin of SUSU. Series "Psychology". Indicators of social competence in adolescents. 2013.Vol. 6.No. 3. 116 - 119 p.
3. Mikhailina M.Yu. Social competence of a teenager as a way to overcome a crisis situation. Problems of social psychology of personality.
4. Soboleva G. P The problem of the formation of social competence and the acquisition of social experience by pupils of an orphanage
5. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation "On approval of the federal state educational standard for preschool education." Available at:<https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/>
6. Federal state educational standard for primary general education Available at:https://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NO0_23_10_09_Minjust_3.1.pdf
7. Koblenskaya E.V. Psychological aspects of social competence. Abstract dissertation. 1995. 17 p.
8. Resolution of the Government of the Russian Federation No. 481 Available at:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_163487/
9. Ignatovich S.S., Ignatovich V.K., Ignatovich A.V. Interaction between family and school as the main educational institution in society. Pedagogy: history, perspectives. 2020.Vol. 3.No. 4.P. 18 - 24. Available at:<http://dpjournal.ru/index.php/pvsz/article/view/127>
10. Site PDS. Available at: <https://changeonelife.ru/2018/05/31/obuchenie-v-shkole-priemny-h-roditelej-shpr/>
11. Formation of personal competencies of students. comp. Kuznetsova N.A. Volgograd: Teacher. 2014. 156 p.
12. Kinakh Yu.S., Rodermel T.A., Mamkina T.M. Influence of styles of parent-child relationships in complete and incomplete families on the formation of socio-psychological competence of a preschooler. Surgut. 32p.

13. Sorokina SA Development of independence through the formation of cultural and hygienic skills in young children. Actual problems of ecology and human health. Cherepovets. 2015. p. 43 - 47.

Информация об авторах: Феоктистова Марта Алексеевна, студентка 3 курса бакалавриата, Московский педагогический государственный университет (МПГУ), Институт «Высшая школа образования»
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7376-7438>
e-mail: feoktistm@gmail.com;
г. Москва, Россия

Щербина Анна Ивановна - канд. пед. наук, доцент, Институт «Высшая школа образования», Московский педагогический государственный университет (МПГУ)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7667-973X>
e-mail: shcherbina@ruscenter.ru
г. Москва, Россия

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Marta A. Feoktistova, 3rd year undergraduate student, Moscow State Pedagogical University Institute "Higher School of Education" feoktistm@gmail.com; ma_feoktistova@student.mpgu.edu Moscow, Russia
Moscow, Russia,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7376-7438>
e-mail: feoktistm@gmail.com; ma_feoktistova@student.mpgu.edu

Anna I. Scherbina, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of Family Education, Institute Higher School of Education, Moscow State Pedagogical University
Moscow, Russia,
SPIN-kod: 1140-4168
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7667-973X>
e-mail: shcherbina@ruscenter.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 20.09.2020
Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 15.10.2020
Принята к публикации / Accepted for publication: 25.10.2020

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов./ The authors declare no conflicts of interests

Теория и методика профессионального образования
Theory and methodology of professional education

Научная статья

УДК 37.032

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-5-66-72

Наймушина Лариса Михайловна

Кубанский государственный университет

Россия, Краснодар

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8878-7263>

e-mail: uyki123@mail.ru

**ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ОБУЧАЮЩИХСЯ
В ПРОЦЕССЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

Аннотация. В статье дана программа психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта, которая может быть использована в организациях среднего профессионального образования. Раскрыта сущность и содержание этого феномена. Рассматриваются практические методы его развития: тематические беседы, дискуссии, кейс-методы, игровые методы, арт-терапевтические техники, упражнения с использованием психогимнастики, методы психодиагностики, самодиагностика эмоционального состояния, дистанционные образовательные технологии. Цель программы – развитие эмоционального интеллекта обучающихся в процессе их профессиональной подготовки. Отражены и задачи: развить способность осознавать и понимать свои и чужие эмоции; развить умение конструктивно выражать свои эмоции; сформировать умение распознавать чувства другого, сопереживать; обучить соразмерять свое поведение с чувствами и интересами другого человека. Представлен учебно-тематический план, структура и краткое содержание занятий.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, программа развития эмоционального интеллекта, обучающиеся, среднее профессиональное образование, психолого-педагогические методы, профессиональная подготовка, психолого-педагогическое сопровождение, социально-эмоциональные навыки

Для цитирования: Наймушина Л.М. Программа развития эмоционального интеллекта обучающихся в процессе их профессиональной подготовки. *Педагогика: история, перспективы.* 2020. Том. 3. № 5. С. 66-72.

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-5-66-72

Original article**Naimushina Larisa Mikhailovna**

Kuban State University

Russia, Krasnodar

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8878-7263>e-mail: uyki123@mail.ru**THE PROGRAM OF DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL INTELLIGENCE
OF STUDENTS IN THE PROCESS OF THEIR PROFESSIONAL TRAINING**

Annotation. The article provides a program of psychological and pedagogical support for the development of emotional intelligence, which can be used in organizations of Technical and Vocational Education and Training. The essence and content of this phenomenon is revealed. Practical methods of its development are considered. As such methods are used: thematic conversations, discussions, case methods, game methods, art therapy techniques, exercises using psycho-gymnastics, methods of psychodiagnostics, self-diagnosis of the emotional state, distance educational technologies. The goal of the program is to develop the emotional intelligence of students in the process of their professional training. Following tasks are also reflected: to develop the ability to realize and understand one's own and other people's emotions; develop the ability to constructively express your emotions; develop the ability to recognize the feelings of another, empathize; teach to regulate their behavior in accordance with the feelings and interests of another person. The educational-thematic plan, structure and summary of the lessons are presented.

Key words: emotional intelligence, emotional intelligence development program, students, Technical and Vocational Education and Training, psychological and pedagogical methods, professional training, psychological and pedagogical support, social and emotional skills

For citation: Naimushina L.M. The program for the development of emotional intelligence of students in the process of their professional training. *Pedagogy: history, perspectives*. 2020. Vol.3. № 5. P. 66-72 .
DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-5-66-72 (In Russ.)

Программы по развитию эмоционального интеллекта детей старшего подросткового и юношеского возраста отдельно не выделены, а ведь известно, что именно этот период эмоционального всплеска, требует помощи для ребенка. Как показывает анализ психолого-педагогических программ по развитию эмоционального интеллекта, педагоги, психологи опираются на следующие методологические основы:

- идеи Л.С. Выготского (зона ближайшего развития, принцип учета зон актуального и ближайшего развития, динамическая смысловая система, представляющая единство аффективного и интеллектуального процессов;
- представление об эмоциях как регуляторах психической деятельности (С.Л. Рубинштейн);

– подход к эмоциональному интеллекту (Д.В. Люсин) как к структуре, в которая показана как бы двумя «измерениями». Пересекаясь, они представлены в четырех видах эмоционального интеллекта:

– парадигмой развивающего образования (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), утверждается важность проектирования системы образования, которая учит детей знаниям и умениям, способствует развитию у ребенка человеческих способностей и личностных качеств. Все это предполагает необходимость создания серьезной «психологизации» педагогической практики;

– концепция Дж. Мейер и П. Соловей, утверждающая, что эмоциональные явления влияют на познание. Они регулируются и опосредуются личностью [1, с. 45]

В основу формирующего эксперимента по развитию эмоционального интеллекта у обучающихся в процессе их профессиональной подготовки была положена специально составленная программа психолого-педагогического сопровождения с учетом выделенных содержания и методов.

В программе используются материалы из следующих работ и авторских программ:

– по развитию эмоционального интеллекта за основу были взяты приемы из работ Хлевной Е. [2], Дж. Хэссона [3], Андреевой И.Н. [4], Е.А.Сергиенко [5];

– арт-терапевтические упражнения из работ Лебедевой Л.Д., Никоноровой Ю.В., Таракановой Н. А. [6], А. И. Копытина [7];

– упражнения по психогимнастике Чистяковой М.И. [8].

В качестве методов развития эмоционального интеллекта обучающихся используются: тематические беседы, дискуссии (в том числе с применением межпредметных связей), кейс-методы; игровые методы, арт-терапевтические техники, упражнения с использованием психогимнастики, методы психодиагностики, самодиагностика эмоционального состояния («Дневник эмоций», «рефлексивный экран эмоционального состояния»), дистанционные образовательные технологии.

Цель программы – развитие эмоционального интеллекта обучающихся в процессе их профессиональной подготовки. Под развитием эмоционального интеллекта понимается установление гармоничного соотношения между когнитивными и эмоциональными процессами у обучающихся и формирование (совершенствование) базовых навыков, которые способствуют развитию эмоционального интеллекта, а именно:

- распознавание эмоций;
- управление эмоциями;
- развития сопереживания и заботы о других (эмпатия);
- навыки взаимоотношений;
- ответственное принятие своих решений.

В ходе реализации программы решаются задачи:

- развить способность осознавать и понимать свои и чужие эмоции;
- развить умение конструктивно выражать свои эмоции;
- сформировать умение распознавать чувства другого, сопереживать (эмпатии);
- обучить соразмерять свое поведение с чувствами и интересами другого человека.

На реализацию программы отводится 52 часа. Из них 26 часов отводится на практические занятия, 13 часов на лекционные занятия и 13 часов на самостоятельную работу. Занятия проводятся 1 раз в неделю по 4 академических часа.

Содержание программы.**Блок 1. Психология эмоций**

Цель раздела: содействие осознанию и пониманию собственных эмоций и эмоций окружающих.

Задачи: изучить основные положения теории «Эмоциональный интеллект»; рассмотреть основные базовые эмоции, их специфические признаки и мимические проявления; изучить инструменты отслеживания эмоционального состояния.

Блок 2. «Социально-эмоциональные навыки (СЭН) в структуре Softskills ("гибкие" навыки)»

Цель раздела: обучение способам по развитию социально-эмоциональным навыкам.

Задачи: развитие навыков произвольного управления своим поведением, регулирование эмоционального состояния; развитие способности к эмпатии, пониманию переживаний, состояний других людей; обучение способам поведения в отношениях с другими, умению устанавливать и поддерживать контакты, сотрудничать, избегать конфликтных ситуаций.

Тематический план разработанной программы психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта обучающихся отражен в *таблице 1*. Алгоритм проведения практических занятий представлен в *таблице 2*.

Таблица 1 – Тематический план занятий по программе психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта обучающихся

Table 1 - Thematic lesson plan for the program of psychological and pedagogical support for the development of students' emotional intelligence

№	Темы	Всего часов	В том числе		
			Лек-ции	Практ.	с/р
1	2	3	4	5	6
1	Модуль 1. Психология эмоций	28	7	14	7
1.1	Что такое эмоциональный интеллект	4	1	2	1
1.2	Базовые эмоции. Специфические признаки эмоций. Мимические проявления эмоций	4	1	2	1
1.3	Базовые эмоции: радость, удивление.	4	1	2	1
1.4	Базовые эмоции: интерес	4	1	2	1
1.5	Базовые эмоции: гнев, ярость	4	1	2	1
1.6	Базовые эмоции: страх, тревога	4	1	2	1
1.7	Инструменты отслеживания эмоционального состояния. «Дневник эмоций»	4	1	2	1
2	Модуль 2. Социально-эмоциональные навыки (СЭН) в структуре Softskills ("гибкие" навыки)	24	6	12	6
2.1	Softskills ("гибкие" навыки) как фактор развития успешности	4	1	2	1
2.2	Эмоциональная грамотность и навыки развития эмпатии	4	1	2	1

1	2	3	4	5	6
2.3	Эмоциональная устойчивость и саморегуляция	4	1	2	1
2.4	Ассертивное поведение. Техники ассертивного поведения как метод предотвращения конфликтных ситуаций.	4	1	2	1
2.5	Техники развития 5 чувств (синестезия)	4	1	2	1
2.6	Эмоциональное истощение и выгорание	4	1	2	1
	Итого:	52	13	26	13

Таблица 2 – Алгоритм проведения практических занятий
Table 2 - Algorithm for conducting practical exercises

Содержание программы и краткое описание занятий.

The content of the programme and a short description of the classes.

№ п/п	Основные этапы	Время выпол-нения	Общие методические указания (детали техники выполнения, возможные ошибки и их предотвращения)
1.	Приветствие, входная рефлексия эмоционального состояния обучающихся.	5 мин.	1. <i>Приветствие</i> – это своеобразный «настрой» на совместную работу, создание общего эмоционального фона занятия. Происходит погружение в эмоциональную сферу при помощи метафор и коллективной задачи. Такой прием способствует созданию доверительной, доброжелательной атмосферы 2. <i>Входная рефлексия эмоционального состояния обучающихся</i> – это процесс и результат фиксирования участниками педагогического процесса состояния своего эмоционального состояния в начале учебного занятия. Проведение экспресс-анализа эмоционального состояния осуществляется путем применения цветодиагностики
2.	Творческая разминка	15 мин.	Творческая разминка – это небольшие упражнения, которые развивают творческое мышление, создают положительный настрой и заставляют задуматься.
3.	Теоретическая часть	20 мин.	Теоретическая часть представлена в виде мини-лекции по теме занятия, с применением интерактивных технологий
4.	Практическая часть	60 мин.	Выполнение упражнений с использованием разнообразных методов (психогимнастика, арт-терапия, кейс-методы и т.д.), которые дают возможность овладеть обучающимся навыкам в ходе их выполнения

5.	Подведение итогов. Рефлексия	10 мин.	Рефлексия – процесс и результат фиксирования участниками педагогического процесса полученных знаний и умений. Обучающимся предлагается провести анализ своей учебной деятельности и эмоционального состояния в конце занятия
----	------------------------------	---------	---

Таким образом, программа психолого-педагогического сопровождения может использоваться в организациях среднего профессионального образования для диагностики и развития интеллекта у обучающихся в процессе профессиональной подготовки.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Наймушина Л.М. Обзор психолого-педагогической работы по внедрению социально-эмоционального обучения. Педагогика вчера, сегодня, завтра. 2019. Том. 2. № 3. с. 41, 45.
2. Хлевная Е.А. Ежедневник. Развитие эмоционального интеллекта. издательство: Питер Пресс. 2016 г., 464с.
3. Хэссон Дж. Развитие эмоционального интеллекта. Подсказки, советы, техники. Издательство: Альпина Паблишер, 2018 г., 127с.
4. Андреева И.Н. Азбука эмоционального интеллекта. — СПб.: БХВ-Петербург, 2012 – 288 с.
5. Социально-эмоциональное развитие: программа становления личностного потенциала. Е. А. Сергиенко // Образовательная политика – <https://edpolicy.ru/socialandemotionaldevelopment>
6. Лебедева Л.Д., Никонорова Ю.В., Тараканова Н.А. Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании и арт-терапии. – СПб. Речь, 2006 – 336 с.
7. Арт-терапия. Хрестоматия / Сост., и общая редакция А. И. Копытина. – СПб.: Питер, 2001. – 320 с: ил. – (Серия «Хрестоматия по психологии»).
8. Чистякова М.И. Психогимнастика / под ред. М.И. Буянова. – 2-е изд. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. - 160 с.

REFERENCES

1. Naymushina L.M. Review of psychological and pedagogical work on the implementation of social and emotional learning. Pedagogy yesterday, today, tomorrow. 2019. Vol. 2. No. 3. p. 41, 45.
2. Khlevnaya E. A. Diary. The development of emotional intelligence. publisher: Peter Press. 2016, 464s.
3. Hasson J. Development of emotional intelligence. Hints, tips, techniques. Publisher: Alpina Publisher, 2018, 127s.
4. Andreeva I. N. The alphabet of emotional intelligence. - SPb.: BHV-Petersburg, 2012 – 288 p.
5. Social and emotional development: a program for the formation of personal potential. E. A. Sergienko. Educational policy. Available at: <https://edpolicy.ru/socialandemotionaldevelopment>

6. Lebedeva L.D., Nikonorova Yu.V., Tarakanova N.A. Encyclopedia of signs and interpretations in projective drawing and art therapy. SPb. Speech, 2006. 336 p.
7. Art therapy. Reader. Compiled, and general edition by A.I. Kopytin. SPb.: Peter, 2001. 320 p.: ill. (Series "Reader in Psychology").
8. Chistyakova M.I. Psycho-gymnastics. Ed. M.I. Buyanova. 2nd ed. M.: Education: VLADOS, 1995. 160 p.

Информация об авторе: Наймушина Лариса Михайловна - студентка 2 курса магистратуры, направления «Психолого-педагогическое образование», Кафедра социальной работы, психологии и педагогики высшего образования, Кубанский государственный университет
Россия, Краснодар
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8878-7263>
e-mail: uyki123@mail.ru

Поступила: 14.05.2019

После доработки: 18.06.2019

Принята к публикации: 27.06.2019

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Larisa M. Naymushina - 2nd year Master's student, Psychological and Pedagogical Education Programme Department of Social Work, Psychology and Pedagogy of Higher Education, Kuban State University
Russia, Krasnodar
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8878-7263>
e-mail: uyki123@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 28.08.2020

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 11.10.2020

Принята к публикации / Accepted for publication: 23.10.2020

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов./The author declares no conflicts of interests.

Теория и методика профессионального образования
Theory and methodology of professional education

Научная статья

УДК 377.8

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-5-73-84

Файн Татьяна Анатольевна

Областное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт повышения квалификации педагогических работников» (ОГАОУ ДПО «ИПКПР»)

Еврейская автономная область,

г. Биробиджан, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1549-3931>

e-mail: obliuu@yandex.ru

**ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕРЕПОДГОТОВКА
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ПРИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОМ ПОДХОДЕ**

Аннотация: В статье раскрывается актуальность дополнительного профессионального педагогического образования, которое на современном этапе развития общества рассматривается как важнейший ресурс модернизации сферы образования в целом, инструмент социально-экономического развития страны и регионов. Автором раскрыты современные требования к повышению квалификации и профессиональной переподготовке педагогических работников, профессионально-педагогическая компетентность которых выступает основным ресурсом для достижения стратегических целей Российской Федерации по вхождению отечественной сферы образования в ТОП-10 стран-лидеров, обеспечивающих через результаты образования безопасность государства и высокое качество жизни для населения страны. В статье показана взаимосвязь компетентностной парадигмы и профессионального стандарта педагога. Практическое отражение компетентностной парадигмы определяет содержание и структуру профессионального стандарта педагогических работников, в котором трудовые действия, необходимые умения и обязательные знания по всем функциям целостного педагогического процесса (обучение, воспитание, развитие) являются одновременно маркером личностного саморазвития для педагогического работника и критериальной основой для оценки (самооценки) профессионально-педагогической компетентности. Автором на основе многолетнего личного опыта научно-педагогической деятельности и исследовательской практики (отражены в научных и научно-методических публикациях), исследовательский подход представлен как технология саморазвития педагогов. На основе диссертационного исследования (1985) в научно-методический оборот введена готовность педагога к применению исследовательского подхода в обучении, описано содержание, смысл и значимость такой готовности для саморазвития педагогического работника. Приводимые ре-

зультаты работы предполагают возможность и необходимость практического использования исследовательского подхода в дополнительном педагогическом образовании при реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических работников.

Ключевые слова: модернизация образования; профессиональная переподготовка; повышение квалификации; профессионально-педагогический стандарт; исследовательский подход; компетентностная парадигма; саморазвитие педагогов; профессионально-педагогическая компетентность; поисково-исследовательская компетентность.

Для цитирования: Файн Т.А. Повышение квалификации и профессиональная переподготовка педагогических работников при исследовательском подходе *Педагогика: история, перспективы*. 2020. Том. 3 № 5. С. 73-84
DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-5-73-84

Original article

Fayn Tatyana Anatolyevna

Regional state Autonomous educational institution of additional professional education
«Institute of advanced training of teachers» (OGAOU DPO «IPKPR»)
Jewish Autonomous region, Birobidzhan, Russia
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1549-3931>
e-mail: obliuu@yandex.ru

PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND RETRAINING OF TEACHERS WITH A RESEARCH APPROACH

Abstract: The article deals with the actualization of additional professional pedagogical education, which at the present stage of development of society is considered as the most important resource for the modernization of education in General, is defined as the most important tool for the socio-economic development of the country and regions. The author reveals the modern requirements for professional development of teachers, professional-pedagogical competence which is the main resource to achieve the strategic objectives of the Russian Federation to join the national scope of education in the TOP 10 of the leaders in providing through the creation of state security and a high quality of life for the population. The article shows the relationship between the competence paradigm and the professional standard of a teacher, when the practical reflection of the competence paradigm determines the content and structure of the professional standard of teaching staff, in which labor actions, necessary skills and mandatory knowledge of all functions of the integral pedagogical process (training, education, development) are both a marker of personal self-development for a teacher and a criteria basis for assessing (self-assessment) professional and pedagogical competence. The author presents the research approach as a technology of self-development of teachers based on long-term personal experience of scientific and pedagogical activity and research practice (reflected in scientific and methodological publications). On the basis of the dissertation research (1985), the teacher's readiness to use the research approach in teaching is introduced into scientific and methodological circulation, the content, meaning and

significance of such readiness for the self-development of a teacher are described. The results of the work suggest the possibility and necessity of practical use of the research approach in additional pedagogical education in the implementation of additional professional programs of professional development and professional retraining of teachers.

Keywords: modernization of education; professional retraining ; professional development; professional and pedagogical standard; research approach; competence paradigm; self-development of teachers; professional and pedagogical competence; search and research competence.

For citation: Fayn T.A. Professional development and professional retraining of teachers in the research approach Pedagogy: history, prospects. 2020. Vol. 3. No. 5. P. 73-84 DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-5-73-84 (InRuss.)

В современных социально-экономических обстоятельствах Российской Федерации приоритетность сферы образования чрезвычайно необходима. Государственная образовательная политика закреплена во многих нормативно-правовых актах и подтверждена в национальном проекте «Образование», а также в разнообразных целевых программах [1; 2].

Анализ исследований и публикаций по тематике данной статьи показывает, что до сих пор существует проблема недостаточной обеспеченности предприятий страны квалифицированными кадрами рабочих и специалистов. Эта проблема обусловлена многими причинами, в числе которых снижение уровня школьного образования и уровня подготовки специалистов в вузах и других учебных заведениях. О.В. Фетисова, В.В. Шеховцев анализируют специфику дополнительного профессионального образования в современной России, подтверждают сложившуюся тенденцию, отражают обобщённую исследовательскую позицию. Большинство выводов актуализируют роль системы дополнительного профессионального образования (далее – ДПО), которое позволяет повысить уровень подготовки специалистов до необходимого уровня [3].

Многообразие современных мер и условий по развитию этой важнейшей приоритетной сферы, обеспечивающей качество и безопасность жизни граждан Российской Федерации, предполагает достижение таких образовательно-воспитательных результатов на каждом уровне образования, при которых возможно вхождение России в ТОП-10 стран-лидеров мирового сообщества по качеству образования и технологическому продвижению [4].

Аксиоматично, что ДПО превращается в отдельное направление образования, объем которого значимо растет и определяет образовательную траекторию каждого обучающегося, каждого гражданина страны от образования на всю жизнь – к образованию через всю жизнь [5; 6].

Новые вызовы системе ДПО детерминированы всё возрастающими требованиями к педагогическим работникам и к результатам образования на всех его уровнях [2; 5; 6], когда уровень педагогического профессионализма педагогических работников выступает ресурсным залогом эффективности сферы образования в целом [5].

Высокая степень значимости учительского труда, деятельности каждого отдельного педагога и всего сообщества педагогических работников актуализирует роль дополнительного профессионального педагогического образования (далее –

ДППО), которое в современных условиях модернизации сферы образования в целом должно выполнять многообразие функций по методическому, психолого-педагогическому, тьюторскому сопровождению педагогических работников.

Современная государственная образовательная политика особое внимание обращает на профессионализм педагогических работников, при этом компетентностная модель охватывает квалификацию, связывающую практическую деятельность специалиста с предметами и объектами труда, что особо отражено в профессиональном стандарте педагога, компетентность которого является его обязательной характеристикой.

Повышение квалификации, являясь частью непрерывного образования педагогов, может и должно обеспечивать всю научную, методическую и психологическую поддержку педагогов. Важный показатель результативности повышения квалификации – темпы профессионального развития педагогов. Чем быстрее учитель становится высокопрофессиональным специалистом, мастером своего дела, тем выше качество результатов повышения квалификации.

Стратегической целью федеральной государственной политики в сфере модернизации образования является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. Непрерывное повышение квалификации выполняет важнейшую задачу своевременного и качественного обновления профессиональных знаний.

Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)», утверждённый приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. № 544н, определяет основные требования к педагогу, является своего рода эталоном его профессионально-педагогической компетентности.

Профессиональный стандарт педагога, наряду с трудовыми действиями и необходимыми умениями по каждой должности, определяет перечень обязательных фундаментальных понятий из психологии личности, возрастной и педагогической психологии, определяющих результаты образовательного процесса, степень развития метапредметных компетенций, уровень и показатели социализации личности, ее развития.

Важнейшим средством совершенствования качества повышения квалификации педагогических работников является *исследовательский подход в обучении*, который выступает технологической основой Федерального государственного образовательного стандарта общего образования [7].

Актуальность использования исследовательского подхода к обучению учащихся обуславливает необходимость его внедрения в практику профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников [5; 6; 7; 8; 9].

Аналогия допускает перенос и реализацию возможностей исследовательского подхода к обучению на профессиональную переподготовку и повышение квалификации педагогических работников.

Эффективное влияние исследовательского подхода на результаты повышения квалификации проявляется в изменении позиции педагога (учителя, воспитателя, руководителя образовательной организации, педагога дополнительного образования и других), для которого функции руководителя проектов, организатора учебно-исследовательской деятельности школьников, фасилитатора, тьютора становятся не только понятными, но, самое главное, осознанными и личностно

принятыми, что непосредственно отражается на качестве образования уже в образовательных организациях.

Анализ педагогических реалий актуализирует необходимость формирования у педагогов умений устанавливать причинно-следственных связи и психолого-педагогические закономерности, развитие способностей к социально-педагогическому прогнозированию, что служит важнейшей предпосылкой для выстраивания ученического и педагогического *индивидуального образовательного маршрута*, а также основанием для создания всевозможных программ: *от курсов по выбору до программ развития образовательной организации*.

К функциям исследовательского подхода в профессиональной переподготовке и повышении квалификации относятся:

- воспитание познавательного интереса;
- создание положительной мотивации учения и образования; формирование глубоких прочных и действенных знаний;
- развитие интеллектуальной сферы личности; формирование умений и навыков самообразования, то есть формирование способов активной познавательной деятельности;
- развитие познавательной активности и самостоятельности, то есть формирование профессионально-педагогической компетентности педагогического работника по всем составляющим психолого-педагогического сопровождения детей – обучение, воспитание, развитие.

Сущность исследовательского подхода в профессиональной переподготовке и повышении квалификации состоит: во введении общих и частных методов научного исследования в процесс учебного познания на всех его этапах (от восприятия до применения на практике); в организации учебной и внеучебной научно-образовательной, поисково-творческой деятельности; в актуализации внутрипредметных, межпредметных и межцикловых связей; в усложнении содержательной и совершенствовании процессуальной сторон познавательной деятельности; в изменении характера взаимоотношений «преподаватель – слушатель – учебная группа обучающихся» в сторону сотрудничества [7; 8].

Содержательную основу исследовательского подхода в профессиональной переподготовке и повышении квалификации составляет взаимосвязь между содержанием изучаемого материала, методами и формами обучения, организационными формами учебной работы. Процессуальную основу его составляет научно-образовательная, поисково-творческая (проектная) деятельность, способствующая организованному усвоению опыта творческой деятельности и творческому усвоению и применению знаний.

Исследовательский подход помогает обучающимся (слушателям) в ходе профессиональной переподготовки и повышения квалификации увидеть гармонические связи между разрозненными явлениями и фактами, картину природы как связного целого, то есть помогает понимать, осознавать и принимать необходимость работы с личностью ребёнка в целом, обеспечивая целесообразное психолого-педагогическое сопровождение развития, воспитания, обучения каждого обучающегося независимо от уровня образования и типа образовательной организации.

Ведущими в составе исследовательского подхода в профессиональной переподготовке и повышении квалификации педагогических работников выступают:

- индуктивный и дедуктивный, эвристический и исследовательский методы обучения;

- приемы и средства стимулирования учения, а также общедидактические приемы (анализ и установление причинно-следственных связей; сравнение, обобщение и конкретизация);
- выдвижение гипотез;
- перенос знаний в новую ситуацию;
- поиск аналога для нового варианта решения проблемы, доказательства или опровержения гипотезы;
- планирование исследования;
- оформление результатов проведенного исследования.

Очевидно, что введение исследовательского подхода в систему повышения квалификации актуализирует применение активных и интерактивных методов преподавания.

Применение методов научной деятельности в процессе учебного познания при изучении и усвоении дополнительных образовательных программ ставит обучающегося педагогического (или управленческого) работника на доступном для него уровне в положение, требующее от человека не только усвоения готовых знаний, но и проведения самостоятельного исследования (*познавательная деятельность педагогов и руководителей образовательных организаций при этом приближается к исследовательской деятельности ученого*).

Представляется важной своевременность и научная обоснованность позиция В. С. Елагиной, которая правомерно утверждает, что «... исследовательская компетенция носит метапредметный характер по отношению к образовательному процессу и является ключевой по отношению к педагогической деятельности учителя. Метапредметный характер исследовательской компетенции проявляется в той совокупности обобщенных знаний и умений, а также в уровне развития интеллектуальных способностей ..., которые позволяют им осуществлять широкий перенос сформированных методологических (исследовательских) умений на различные виды педагогической деятельности, что гарантирует успешность учителю в быстро меняющемся современном мире» [9].

Слушатели дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки – работники сферы образования при этом субъективно повторяют путь ученого: от выдвижения гипотезы до ее доказательства или опровержения. Субъективная новизна такого учебного педагогического исследования не умаляет его значения для развития познавательных сил, формирования активной жизненной позиции и профессионально-педагогической компетентности педагога. Именно исследовательский подход в обучении обеспечивает слушателям программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации творческое участие в процессе познания, уводит от пассивного потребления готовой информации. Слушатели выполняют различные задания творческо-исследовательского характера, которые требуют от каждого педагогического работника активной и самостоятельной познавательной деятельности.

Социально-педагогические эффекты и влияние исследовательского подхода на результаты профессиональной переподготовки и повышения квалификации проявляются в изменении позиции педагога (учителя, воспитателя, руководителя образовательной организации, педагога дополнительного образования и других), для которого функции руководителя проектов, организатора учебно-исследовательской деятельности школьников, фасилитатора, тьютора становятся не только понятными, но, самое главное, осознанными и личностно принятыми,

что непосредственно отражается на качестве образования уже в образовательных организациях.

Эффективность образования сегодня – это:

- соответствие содержания образования, используемых образовательных технологий индивидуальным потребностям, способностям и возможностям обучающихся;

- взаимодействие педагога и обучающихся через исследовательский подход в обучении;

- совместное социально-педагогическое проектирование и успешная самореализация всех участников образовательного пространства.

Современные требования к степени (уровню) профессионально-педагогической компетентности работников образования, отражённые в профессиональном стандарте педагогической деятельности, проявляются как объективная закономерность переустройства образовательного пространства повышения квалификации как на содержательном, так и на организационно-технологическом уровнях. Организационно-технологическое сопровождение повышения квалификации педагогических кадров требует привлечения современных образовательных технологий, реализуемых в парадигме способностной педагогики на основе исследовательского подхода в обучении и гуманистическо-инновационного управления базовым педагогическим процессом.

Способностная педагогика как смыслообразующая модель организации педагогического процесса существенно изменяет функции учителя, который с позиции носителя информации, хранителя норм и традиций, пропагандиста предметно-дисциплинарных знаний в традиционной (репродуктивной, знаниевой) педагогике переходит на позицию организатора сотрудничества, консультанта, управляющего поисковой работой учащихся, тьютора и фасилитатора.

Важнейшим инструментом практической реализации *способностной* педагогики в процессе профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров (далее – ДПП ПК) является исследовательский подход, обеспечивающий социально-педагогическое проектирование, которое выступает одновременно и как способ, и как результат творческой педагогической деятельности.

Как способ социально-педагогическое проектирование позволяет учителю (педагогическому работнику) организовать свою деятельность в соответствии с идеологией исследовательского подхода в обучении (творческий учитель, осуществляя исследовательский подход, корректирует при этом все компоненты учебного процесса и своей деятельности), что закономерно оказывает позитивное влияние на многие результаты целостного педагогического процесса.

Как результат социально-педагогическое проектирование выступает важнейшим содержательно-технологическим залогом, необходимым и достаточным для запуска внутренних механизмов профессионального саморазвития педагога.

Социально-педагогическое проектирование конкретного педагогического работника – характеристика его методического почерка и уровень его профессионально-педагогического мастерства. Социально-педагогическое проектирование – показатель учителя-исследователя, индикатор его деятельности, основанной на поисково-исследовательском конструировании и рефлексии. Социально-педагогическое проектирование по содержанию, мотивации, организации, технологиям выше обычного планирования.

Целеполагание и прогнозирование как основа социально-педагогического проектирования выступают проектным залогом в деятельности конкретного

учителя или образовательной организации. Понимание и принятие варианта, пути, модели развития образовательной организации (равно как и модели собственного творческого саморазвития) являются основным механизмом преодоления инерции, пусковым механизмом инициативы и творчества.

Социально-педагогическое проектирование для нас – коллектива ОГАОУ ДПО «ИПКПР» – это, с одной стороны, *возможность выстраивания деятельности института в соответствии с потребностями региональной системы образования*, с другой – это *совершенствование повышения квалификации работников образования области на основе исследовательского подхода и региональных программ, отражающих его идеологию* [7; 8].

Необходимо в процессе реализации ДПП ПК обеспечить формирование у слушателей (учителей, педагогических работников, руководителей образовательных организаций) готовности к применению исследовательского подхода, которая выступает как интегративное (внутреннее) качество личности педагога. Готовность педагогического работника к применению исследовательского подхода как поисково-исследовательская компетентность включает в единстве социально-психологический, организационно-конструктивный и дидактико-методический компоненты [9].

Социально-психологический компонент означает социальную перестройку деятельности педагогического работника в соответствии со стратегическими целями и тактическими задачами сферы образования. Это предполагает перестройку и переориентацию педагогического мышления педагога и его позиции на творческий поиск в своей деятельности и деятельности обучающихся.

Организационно-конструктивный компонент предполагает наличие у каждого учителя (педагогического работника, руководителя образовательной организации) умений по организации и конструированию своей деятельности, обязательных трудовых действий в соответствии с профессиональным стандартом педагога.

Дидактико-методический компонент включает знания теории и сущности исследовательского подхода, осмысление и конструирование путей его реализации в методическом преломлении.

Очевидно, что необходимо педагогических работников через разнообразные формы учебной работы при реализации ДПП ПК знакомить с условиями эффективности исследовательского подхода.

В содержании ДПП ПК в модуле «Исследовательский подход как технология современного образования» рассматривается система мер и условия её эффективного функционирования в целом и по компонентам.

Психологическая, дидактическая и методическая подготовка учителей предполагает:

- осознание каждым учителем воспитательно-развивающих возможностей исследовательского подхода в обучении и необходимости его применения в связи с актуализацией социальной функции школы;

- активное содействие администрации и педагогического коллектива конкретной образовательной организации введению исследовательского подхода в реальный учебно-воспитательный процесс.

Широкое применение опережающих домашних заданий направлено:

- на учёт возрастных, индивидуальных особенностей обучающихся, их реальных учебных возможностей и уровня обученности;

- на соответствие тематики и видов заданий содержанию изучаемого материала и интересам обучающихся;

- постепенность в усложнении характера заданий;
- систематичность в применении опережающих домашних заданий.

Дидактический анализ учебного материала ориентирует:

- на установление целей деятельности и планирование желаемых результатов;

– прогнозирование изучения учебного материала с позиций новых научных открытий;

- на наличие у учителя умений осуществлять дидактический анализ изучаемого материала с позиций исследовательского подхода.

Предварительное информирование обучающихся о предстоящем изучении темы с применением исследовательского подхода означает, что,

- информирование должно быть наглядным и достаточно информативным;
- информация должна быть предложена обучающимся на заключительном уроке по изучению предыдущей темы.

Изучение учебного материала крупным блоком направлено:

- на широкое применение лекционной формы;
- на умение учителя во вводной лекции акцентировать основные положения темы;
- умение учителя дать дидактическую интерпретацию общих методов научного познания и методов соответствующей науки применительно к изучению конкретного учебного материала;
- наличие дополнительной литературы, цифровых ресурсов для учителя и обучающихся.

Органическое сочетание различных организационных форм обучения – это:

- опережающее планирование изучения конкретной темы с определением количества часов и организационных форм;
- учёт содержания учебного материала;
- оптимальное сочетание организационных форм, когда более полно решаются задачи этой темы;
- достаточно высокий уровень самосознания и воспитанности обучающихся;
- высоконравственный характер внутриколлективных отношений в классе.

Применение разнообразных форм учебной работы (фронтальная, индивидуальная, групповая, коллективная, массовая) состоит через органическое взаимодействие всех форм учебной работы с учётом содержания учебного материала, возрастных и индивидуальных возможностей обучающихся и других дидактических принципов.

Совершенствование содержания изучаемого материала через введение в него фактов из истории науки и её современного состояния требует:

- наличия у педагогических работников необходимой информации из истории науки и её современного состояния;
- умение учителя дать дидактическую интерпретацию этих данных на всех этапах учебного познания.

Изменение характера вопросов и заданий к отдельным темам курса (дидактический конструктор) направлено:

- на умение учителя переформулировать вопрос или задание не по содержанию, а по характеру познавательной деятельности;
- на достаточно высокий уровень знаний и умений обучающихся (универсальных учебных действий), необходимых им для продуктивной, поисково-творческой, проектной, учебно-исследовательской деятельности.

Организация научно-образовательной поисково-творческой деятельности на уроке и во внеучебной работе по предмету обеспечивает:

- взаимопроникновение и взаимодействие учебной и внеучебной работы по предмету;

- соответствие тематики и форм внеучебной работы по предмету по времени с содержанием материала, изучаемого на уроке.

Использование материалов ученических исследований в различных формах внеучебной работы осуществляется:

- через соответствие тематики, форм ученических исследовательских заданий, проектов содержанию изучаемого материала, практическая значимость проектов и исследовательских работ обучающихся;

- соответствие тематики ученических исследований, проектов и форм внеучебной работы реальным социально-экономическим и иным проблемам.

Исследовательский подход в повышении квалификации и профессиональной переподготовке педагогических работников применяется практически уже более 10 лет. Содержательную основу составляют предметы и модули педагогической направленности (педагогика, история педагогики и образования, теория и методика воспитания, дидактика). Общим для всех перечисленных содержательных блоков является:

- ознакомление слушателей с теорией и практикой исследовательского подхода и системой мер по его эффективной реализации;

- активное включение исследовательской и проектной компоненты в содержание учебной работы слушателей, которые приобретают в ходе повышения квалификации или профессиональной переподготовки многие знания и умения, обеспечивающие им возможность практического применения исследовательского подхода в своей практической деятельности.

Наш опыт позволяет констатировать, что *при активном внедрении исследовательского подхода в образование произойдет изменение всей педагогической системы, осуществится переход к новому типу воспитания и обучения* [4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11]. Переход к идеологии исследовательского подхода в сфере дополнительного профессионального педагогического образования подразумевает под собой долгий процесс исследований, осмысления, принятия и разработок административно взвешенных и научно обоснованных решений.

Для удачной реализации этого процесса необходима опора на психолого-педагогическую теорию или даже комплекс теорий. Нужны серьезные государственные инвестиции в образование для перехода к новой модели и повышения качества дополнительного профессионального педагогического образования.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Постановление Правительства от 26 декабря 2017 года № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» (2018 – 2025 гг.) – код доступа: <http://government.ru/docs/30832/> .
2. ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» – гл. 2, ст. 20, п.3.
3. Фетисова О.В., Шеховцев В.В. Специфика дополнительного профессионального образования в современной России. – Ж.: ГуманитарийЮга России. – 2017. Том 6. № 5. – С. 286 – 296. – код доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya-v-sovremennoy-rossii>
4. Двенадцать решений для нового образования. – код доступа:
5. https://drive.google.com/file/d/1GxzBap9P5Ocvvk50hYTh9feJV_ELJf/view .

6. Золотарёва А.В. Профессиональное развитие педагога: новые вызовы региональной системе дополнительного профессионального образования. – Повышение квалификации педагогических кадров в изменяющемся образовании. – М.: ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, 2017. – Ч.1. – с. 288. – с. 20 – 30.
7. Малеванов Е.Ю. Перспективы и направления развития системы дополнительного профессионального педагогического образования. – Повышение квалификации педагогических кадров в изменяющемся образовании. – М.: ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, 2017. – Ч.1. – с. 288. – с. 7 – 11.
8. Файн Т.А. Компетентностная парадигма в профессиональной переподготовке и повышении квалификации педагогических кадров: монография. –Ульяновск: Зебра, 2016. - 97 с.
9. Файн Т.А. Технологии сопровождения одарённых и талантливых детей. – Монография / Т.А. Файн. – Германия: Saabruken, 2015. – 86 с.
10. Елагина В. С. Формирование исследовательской компетенции в процессе профессиональной подготовки студентов педагогического вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2012. – №8 (Август). – С. 26–30. – URL: <http://e-koncept.ru/2012/12102.htm>.
11. Файн (Камышников) Т. А. Исследовательский подход в обучении как средство развития у учащихся познавательной самостоятельности - необходимого качества социально активной личности. – 13 00 01. Диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. – Москва, МГПИ им. В. И. Ленина, 1985. – 254 с.
12. Ямбург Е.А. Гармонизация педагогических парадигм – стратегия развития образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mgppu.ru/>

REFERENCES

1. Government Resolution No. 1642 of December 26, 2017 «on approval of the state program of the Russian Federation «development of education» (2018 – 2025). Available at: <http://government.ru/docs/30832/> .
2. Federal law-273 «on education in the Russian Federation». Chapter 2, article 20, item 3.
3. Fetisova O. V., Shekhovtsev V. V. Specifics of additional professional education in modern Russia.- Zh.: Humanities Of The South Of Russia. 2017 Volume 6 No. 5. P. 286 – 296. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya-v-sovremennoy-rossii>
4. Twelve solutions for new education. Available at:
5. https://drive.google.com/file/d/1GxzBap9P5Ocvvk50hYTh9feJV_ELJJf/view .
6. Zolotareva A.V. Professional development of a teacher: new challenges to the regional system of additional professional education. Professional development of teaching staff in changing education. M.: FSAOU DPO APK and PPRO, 2017. Part 1. 288 p. p. 20 – 30.
7. Malevanov E. Yu. Prospects and directions of development of the system of additional professional pedagogical education. Professional development of teaching staff in changing education. M.: FSAOU DPO APK and PPRO, 2017. Part 1. 288 p, p. 7 – 11
8. Fayn T. A. Competency-based paradigm in professional retraining and raising of qualification of pedagogical staff: monograph. Ulyanovsk: Zebra, 2016. 97 p.
9. Fayn T. A. models of support for gifted and talented children. – Monograph. T. A. Fayn. Germany: Saabruken, 2015. 86 p.
10. Elagina V. S. Formation of research competence in the process of professional training of pedagogical University students. Scientific and methodological electronic journal

"Concept". - 2012. No. 8 (August). P. 26-30. Available at: URL: <http://e-koncept.ru/2012/12102.htm>.

11. Fayn (Kamyshnikova) T.A. Research approach in teaching as a means of developing students' cognitive independence – the necessary quality of a socially active person – 13 00 01. The dissertation on competition of a scientific degree of candidate of pedagogical Sciences. Moscow, MSPI named after V. I. Lenin, 1985. 254 p.
12. Yamburg E. A. Harmonization of pedagogical paradigms-strategy of education development. Available at: <http://www.mgppu.ru> /

Информация об авторе: Файн Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогического менеджмента Областного государственного автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Институт повышения квалификации педагогических работников» (ОГАОУ ДПО «ИПКПР»).

Еврейская автономная область,

г. Биробиджан, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1549-3931>

e-mail: obliuu@yandex.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Fayn Tatyana Anatolyevna – candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, head of the Department of pedagogical management of The regional state Autonomous educational institution of additional professional education «Institute for advanced training of teachers» (OGAOU DPO «IPKPR»).

Jewish Autonomous region,

Birobidzhan, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1549-3931>

e-mail: obliuu@yandex.ru

The author has read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 18.09.2020

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 12.10.2020

Принята к публикации / Accepted for publication: 25.10.2020

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов./ The author declares no conflicts of interests.

Теория и методика профессионального образования
Theory and methodology of professional education

Научная статья

УДК 37.02

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-5-85-99

Константин Сергеевич Ядрышников

Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение

«Нижегородский колледж малого бизнеса»

г. Нижний Новгород, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3918-2513>

e-mail: konstantin-y@yandex.ru

**ОЦЕНКА РЕГУЛИРУЮЩЕГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НОРМАТИВНОГО АКТА
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ
ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ**

Аннотация. В статье рассматривается проблематика формирования правовой культуры личности обучающихся при преподавании правовых дисциплин (на примере образовательных организаций среднего профессионального образования) с применением педагогической методики «Оценка регулирующего воздействия нормативного акта». В работе дан обзор применения оценки регулирующего воздействия в различных сферах общественной жизни. Автор обосновывает возможность и необходимость использования оценки регулирующего воздействия нормативного акта в педагогике в качестве самостоятельной педагогической методики. Раскрыта необходимость формирования правовой культуры личности обучающегося, рассмотрена смысловая нагрузка дефиниции «правовая культура» и выбрано оптимальное определение понятия для использования в рамках данного исследования. В работе предложена сравнительно новая педагогическая методика преподавания правовых дисциплин, с помощью которой реализуются цели обучения, и при этом формируется правовая культура личности. Приведены результаты эффективного применения методики оценки регулирующего воздействия нормативного акта (на примере обучения студентов среднего профессионального образования), компетенции, формируемые при этом у обучающихся. Указаны особенности применения методики оценки регулирующего воздействия нормативного акта, а также трудности, которые следует учесть педагогу, при применении данного педагогического инструментария. Сделан вывод о возможности применения методики оценки регулирующего воздействия нормативного акта в образовательных организациях всех типов и видов.

Ключевые слова: правовая культура, право, обучающийся, педагогическая методика, законодательство, нормативный акт, обучение, оценка регулирующего воздействия, компетенции, образование.

Для цитирования: Ядрышников К.С. Оценка регулирующего воздействия нормативного акта как педагогический инструмент формирования правовой культуры обучающегося. *Педагогика: история, перспективы*. 2020. Том.3. № 5 . С. 85-99
DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-5-85-99

Original article

Konstantin S. Yadryshnikov

State budgetary professional educational institution

«Nizhny Novgorod College of Small Business»

Nizhny Novgorod, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3918-2513>

e-mail: konstantin-y@yandex.ru

ASSESSMENT OF REGULATORY IMPACT OF A NORMATIVE ACT AS A PEDAGOGICAL TOOL FOR FORMATION OF THE STUDENT'S LEGAL CULTURE

Abstract. This article examines the problems of forming the legal culture of the students' personality when teaching legal disciplines (on the example of educational institutions of Technical and Vocational Education and Training) with the use of pedagogical methods - assessing the regulatory impact of a normative act. The paper provides an overview of the application of regulatory impact assessment in various spheres of public life. The author substantiates the possibility and necessity of using the assessment of the regulatory impact of a normative act in pedagogy, as an independent pedagogical methodology. The necessity of forming the legal culture of a student's personality is revealed, the semantic load of the definition of «legal culture» is considered and the optimal definition of the concept is selected for use in this study. The paper proposes a relatively new pedagogical methodology for teaching legal disciplines, with the help of which the goals of education are realized and at the same time the legal culture of the individual is formed. The results of the effective application of the methodology for assessing the regulatory impact of a normative act (on the example of teaching students of Technical and Vocational Education and Training), expertise that is formed at the same time among students, are presented. The features of the application of the methodology for assessing the regulatory impact of the normative act are indicated, as well as the difficulties that the teacher should take into account when using this pedagogical toolkit. The conclusion is made about the possibility of applying the methodology for assessing the regulatory impact of a normative act in educational institutions of all types.

Keywords: legal culture, law, student, pedagogical methodology, legislation, normative act, training, regulatory impact assessment, competencies, education.

For citation: Yadryshnikov K.S. Assessment of the regulatory impact of a normative act as a pedagogical tool for the formation of a student's legal culture. *Pedagogy: history, prospects*. 2020. Volume 3. No. 5. P. 85-99
DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-5-85-99 (In Russ.)

Благодарность: Выражаю свою искреннюю благодарность моему научному руководителю Елене Витальевне Быстрицкой, доктору педагогических наук, доценту за содействие в написании статьи, за глубокие и меткие рекомендации.

Acknowledgement: I Express my sincere gratitude to my supervisor Elena Vitalyevna Bystritskaya, doctor of pedagogical Sciences, associate Professor for assistance in writing the article, for deep and accurate recommendations.

Одним из приоритетов государственной политики Российской Федерации в области образования является воспитание правовой культуры личности, что закреплено в ст. 3 Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [1]. Это обусловлено рядом факторов, главный из которых – особый конституционный режим, при котором Российская Федерация объявляется правовым государством. Помимо прочего это предполагает соблюдение всеми гражданами страны требований правовых норм, что, в свою очередь, требует наличия определенного уровня правовой культуры населения.

Универсальный показатель правового государства – это наличие полностью сформированной правовой культуры у всех граждан, что является гарантом обеспечения правопорядка, соблюдения предусмотренных законом прав. Необходимо формировать правовую культуру личности, гражданскую позицию (гражданственность) и чувство гражданской идентичности, что выступает основной задачей одних из важнейших социальных институтов общества – семьи и школы (образовательных организаций всех типов и видов).

В рамках данной работы нами будет рассмотрена проблема формирования правовой культуры обучающихся на примере образовательной организации среднего профессионального образования – колледжа, с использованием методики оценки регулирующего воздействия нормативного акта.

Правовая культура – понятие сложное и многогранное, проходящее непрерывную трансформацию, вслед за изменениями общества. Рассматривая содержание понятия «правовая культура», отметим, что в зависимости от социального строя (советский период истории России), научного подхода, с точки зрения которого изучалось данное понятие (философский, социологический, информационно-семиотический, социально-антропологический) – интерпретировалась и структура понятия, что достаточно подробно классифицировал в своей работе З.Н. Каландаришвили [2]. В целом же отметим, все исследователи, характеризуя наличие правовой культуры личности, на передний план выводят такие ее составляющие, как знание правовых норм, понимание их ценности и умение применять их на практике. Как упоминалось выше, определений данной дефиниции, введенных в научный оборот, достаточно много. Так, исследователь Е.А. Певцова в свое время указывала на более чем 250 определений данного понятия [3].

В рамках настоящего исследования, говоря о правовой культуре, мы будем исходить из определения данного профессором З.Г. Крыловой, которая рассматривает *правовую культуру не просто то или иное отношение к праву, это прежде всего уважительное отношение к его нормам. Лицо, обладающее правовой культурой, во-первых, характеризуется определенным уровнем знания действующих юридических норм; во-вторых, ему свойственно уважительное отношение к праву, и, в-третьих, оно строит свое поведение в соответствии с правом* [4]. Считаем, что в рамках рассматриваемой в настоящей работе проблематики, данное определение максимально соответствует сути понятия «правовая культура личности».

Как нами было упомянуто выше, основная нагрузка по формированию у граждан правовой культуры личности высокого уровня ложится на систему образования – на педагогов, непосредственно осуществляющих процесс образования и воспитания. Учителя общеобразовательных школ на уроках (например, по «Обществознанию») и преподаватели образовательных организаций среднего профессионального образования, высшего образования на учебных занятиях по правовым учебным дисциплинам (например, «Правовое обеспечение профессиональной деятельности»), используя различного рода педагогические технологии и методики, могут не просто формировать те или иные компетенции (общекультурные и профессиональные), предусмотренные Федеральными государственными образовательными стандартами. Педагогическим работникам необходимо формировать правовую культуру личности обучающегося, в целом, включая и правовые знания, и понимание необходимости и важности правовых норм для общества и себя лично, а также умение обучающихся применять правовые нормы как в повседневной жизни, так и в профессиональной деятельности.

Общая дидактика, а также теория и методика правового обучения предусматривает целый «арсенал» педагогических приемов, методов и технологий, большая часть из которых есть в «методической копилке» каждого педагога. В рамках же настоящего исследования нам бы хотелось рассмотреть сравнительно новую педагогическую методику правового обучения – *оценку регулирующего воздействия нормативного акта*.

Безусловно, работа обучающихся с нормативными правовыми актами давно зарекомендовала себя в качестве эффективной методики обучения работе с законодательством. Так, А.В. Хуторской, выделяет в качестве одного из уроков оргдеятельностного типа – урок нормотворчества [5]. Е.А. Певцова в методике преподавания права отдельно выделяет методику работы обучающихся с юридическими документами, при этом приводя и анализируя различные методические подходы при работе с нормативными правовыми актами [6].

Оценка регулирующего воздействия нормативного акта известна во многих странах мира [7], в том числе и в Российской Федерации и хорошо себя зарекомендовала в качестве процедуры аудита нормативного правового акта на предмет оценки последствий его принятия. В ряде случаев, законодательство Российской Федерации предусматривает данную процедуру как обязательную в рамках государственного управления. Например, постановление Правительства РФ от 17.12.2012 N 1318 «О порядке проведения федеральными органами исполнитель-

ной власти оценки регулирующего воздействия проектов нормативных правовых актов и проектов решений Евразийской экономической комиссии, а также о внесении изменений в некоторые акты Правительства Российской Федерации», которое ставит целью «определение и оценку возможных положительных и отрицательных последствий принятия проекта акта на основе анализа проблемы, цели ее регулирования и возможных способов решения, а также выявление в проекте акта положений, вводящих избыточные обязанности, запреты и ограничения для физических и юридических лиц в сфере предпринимательской и иной экономической деятельности.....» [8].

Как мы видим, данная процедура достаточно широко применяется и даже обязательна в менеджменте (государственном и муниципальном), имеет важное значение на международном уровне [9], на уровне Российской Федерации, а также на уровне субъектов Российской Федерации. Процедура *оценки регулирующего воздействия нормативного акта* представляет собой серьезную аналитическую работу по выявлению управленческих решений, принятие которых либо нецелесообразно, либо вообще может причинить существенный ущерб той или иной сфере регулируемых общественных отношений.

Практика собственной педагогической деятельности автора настоящей работы показала, что обучение студентов работе с нормативными правовыми актами позволяет не просто научить работе с этими документами, но и продемонстрировать им важность для страны, общества, конкретной социальной группы, того или иного нормативного правового акта, а также законодательного регулирования в целом. Обучающиеся на собственном опыте могут увидеть последствия принятия того или иного закона, как положительные, так и отрицательные. При этом они сами могут попробовать выбрать оптимальные варианты нормативного правового акта, проанализировав, соблюдены ли права всех участников регулируемых общественных отношений.

В сущности, в рамках учебной деятельности непосредственно в учебной группе и/или классе воссоздается функция молодежного парламентаризма по «участию молодежи и ее объединений в обсуждении законов и иных нормативных правовых актов», предусмотренная инструктивным письмом Минобразования РФ от 24.04.2003 N 2 «О развитии молодежного парламентаризма в субъектах Российской Федерации». Обучающиеся могут ознакомиться с международной практикой *оценки регулирующего воздействия нормативного акта*, с отдельными нормативными актами других государств и государственных образований [10].

Эффективность методики, возможность с ее помощью осуществить повышение уровня правовой культуры обучающихся, подтверждается результатами педагогической деятельности автора настоящей работы.

Оценка уровня правовой культуры студентов ГБПОУ «Нижегородский колледж малого бизнеса», проводимая автором настоящего исследования носит системный характер, с использованием различных педагогических инструментов [11]. В ходе исследований, определяются следующие уровни правовой культуры студентов, приведенные в таблице 1.

Таблица 1 - Уровни правовой культуры студентов.

Table 1 - levels of legal culture of students.

Уровни правовой культуры	Значение уровня правовой культуры студента
Низкий (критический) уровень	Студент не в полной мере понимает роль и значение правовой культуры. Знание правовых норм носит фрагментарный и не системный характер. Отсутствует понимание алгоритма поведения субъекта правоотношений, при наступлении юридически значимых действий. Недостаточный уровень рефлексии правомерности (неправомерности) того или иного правового поведения, невозможность спроектировать последствия применения нормативного правового акта
Средний (допустимый)	Студент понимает роль и значение правовой культуры во всех сферах жизни человека, может поставить себя (гипотетически) на место любого участника правоотношений, с перечислением основных прав и обязанностей субъектов правоотношений. Стремится овладеть большим объемом правовых знаний по предложенной тематике. Знание правовых норм носит системный характер, при этом студент хорошо понимает алгоритм поведения субъекта правоотношений, при наступлении юридически значимых действий. Достаточный уровень рефлексии правомерности (неправомерности) того или иного правового поведения, без глубокой оценки правовых последствий.
Высокий (оптимальный)	Студент сам является носителем правовых ценностей (в профессиональной сфере и при межличностном общении). Понимает роль и значение правовой культуры в целом, ведет пропаганду правомерного поведения (на бытовом и профессиональном уровне), стремится систематически повышать личный уровень правовых знаний. Обладает системными знаниями правовых норм в различных отраслях права. При выполнении заданий, способен мыслить за рамками предложенного, формулирует и аргументированно доказывает альтернативные возможности решения проблемной правовой ситуации. Высокий уровень рефлексии правомерности (неправомерности) того или иного правового поведения, с глубокой оценки правовых последствий реализации правоотношений.

Источник: составлено автором научной статьи.

Source: compiled by the author of the scientific article.

Первичный замер уровня правовой культуры студентов, осуществляется в рамках входного контроля знаний. Входной контроль знаний, как элемент теку-

щего контроля успеваемости студентов, проводится ежегодно, в течении одного месяца с начала обучения, в рамках ст.28 Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации", в форме педагогического тестирования. В виду того, что далеко не у всех общеобразовательных учреждений в учебный план включены предметы правовой тематики («Право», «Основы права» и т.д.), тестовые задания были разработаны на основе учебника Обществознание. 9 класс Учебник. — Под ред. Л.Н. Боголюбова. — М. Просвещение, 2014. — 208 с., входящего в перечень учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования [12] и включают в себя тестовые вопросы различных форм.

Приведем результаты входного контроля и результаты промежуточной аттестации обучающихся 1 курса (поступивших на базе основного общего образования) ГБПОУ «Нижегородский колледж малого бизнеса» (3 учебных группы), в 2019-2020 учебном году.

Так, в рамках входного контроля, в начале учебного года, обучающиеся 1 курса, поступившие в ГБПОУ «Нижегородский колледж малого бизнеса», прошли тестирование, на предмет наличия конкретного уровня правовых знаний и, соответственно определения уровня правовой культуры обучающихся.

В качестве экспериментальной группы были взяты обучающиеся по специальности 43.02.14 Гостиничное дело - всего 2 учебные группы (50 человек). При обучении данной группы студентов, активно применялась методика *оценки регулирующего воздействия нормативного акта*, как в рамках учебной, так и внеучебной деятельности.

Контрольной группой являлась учебная группа студентов, обучающихся по специальности 43.02.03 Стилистика и искусство визажа (25 человек). В данной учебной группе, методика оценки регулирующего воздействия нормативного акта (в силу специфики будущей профессии студентов), не применялась.

При оценивании теста, использовалась следующая шкала: 50-69% - низкий (базовый) уровень правовой культуры, 70-89% - средний, 90-100% - высокий уровень правовой культуры студентов. Показатели уровня правовой культуры, по итогам входного контроля у студентов 1 курса контрольной и экспериментальной групп, приведены в таблице 1.

Таблица 2 - Показатели уровня правовой культуры по итогам входного контроля у студентов 1 курса контрольной и экспериментальной групп.

Table 2 - Indicators of the level of legal culture based on the results of entrance control for 1st-year students of the control and experimental groups.

Уровень правовой культуры	Количество студентов (чел.)
Низкий (базовый) уровень	34
Средний	32
Высокий	9

Источник: составлено автором научной статьи.

Source: compiled by the author of the scientific article.

Отметим, что 14 студентов ответили правильно менее чем на 49% вопросов, что может говорить, если не об отсутствии правовой культуры вообще, то о крайне низком уровне правовой культуры студента.

В виду того, что иных источников подобной тематики и степени проработки, которые способствовали бы повышению уровня правовой культуры, обучающиеся, в период проведения исследования, не имели (даже на бытовом уровне), мы можем говорить о корректности данных выборки.

В течении 2019-2020 учебного года, в экспериментальных группах, в рамках дисциплины «Право» осуществлялось обучение с применением методики оценки регулирующего воздействия нормативного акта, включая период дистанционного обучения.

Приведем пример задания, используемого при применении методики оценки регулирующего воздействия нормативного акта, приведено в таблице 3.

Таблица 3 – Информационная карта оценки регулирующего воздействия нормативного правового акта

Table 3 - Information map for assessing the regulatory impact of a regulatory legal act

Оценка регулирующего воздействия нормативного правового акта студентами государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения (ГБПОУ) «Нижегородский колледж малого бизнеса», обучающимися по специальности 43.02.14 Гостиничное дело во внеучебной деятельности (в рамках кружка правовой культуры)
Информационная карта
1. Нормативный правовой акт (проект), подлежащий оценке: Проект постановления Правительства Российской Федерации «Об утверждении Положения о классификации гостиниц» (адрес проекта: https://regulation.gov.ru/projects/List/AdvancedSearch#categories=2&okveds=23).
2. Краткая характеристика проблемы, которую должен решить нормативный правовой акт (проект): Частью 7 статьи 5 Федерального закона от 24 ноября 1996 г. № 132-ФЗ «Об основах туристской деятельности в Российской Федерации» предусмотрено Положение о классификации гостиниц, которое устанавливает порядок классификации гостиниц. Классификация необходима в целях соблюдения прав потребителя, улучшения качества оказываемых гостиницами услуг, а также в целях развития индустрии гостеприимства, необходимы ясные критерии оценки, понятные для потребителя и исполнителя гостиничных услуг.
3. Задачи для обучающихся: 3.1. Оценить коррупционные риски; 3.2. Оценить влияние законопроекта для Нижегородской области; 3.3. Оценить бюджетные расходы на реализацию законопроекта; 3.4. Оценить, решит ли законопроект проблему; 3.5. Какие выгоды и преимущества может принести законопроект (государству, обществу, бизнесу); 3.6. Какие негативные последствия может принести законопроект (государству, обществу, бизнесу); 3.7. Сформулируйте Ваше общее мнение о законопроекте.
4. Рефлексия.

Источник: составлено автором научной статьи.

Source: compiled by the author of the scientific article.

В итоге, в конце учебного года, в рамках промежуточной аттестации, был проведен повторный замер, в экспериментальной и контрольной группах, результаты которого представлены в таблицах 4-5.

Таблица 4 - Показатели уровня правовой культуры по итогам промежуточной аттестации у студентов 1 курса экспериментальных групп.

Table 4 - Indicators of the level of legal culture based on the results of intermediate certification of 1st-year students of experimental groups.

Уровень правовой культуры	Количество студентов (чел.)
Низкий (базовый) уровень	12
Средний	21
Высокий	17

Источник: составлено автором научной статьи.

Source: compiled by the author of the scientific article.

Таблица 5 - Показатели уровня правовой культуры по итогам промежуточной аттестации у студентов 1 курса контрольной группы.

Table 5 - Indicators of the level of legal culture based on the results of intermediate certification of 1st-year students of the control group.

Уровень правовой культуры	Количество студентов (чел.)
Низкий (базовый) уровень	16
Средний	6
Высокий	3

Источник: составлено автором научной статьи.

Source: compiled by the author of the scientific article.

На основании данных, представленных в таблицах 4-5, как в экспериментальной, так и в контрольных группах, большинство студентов преодолело барьер критического уровня правовой культуры и ее отдельных компонентов. Показатели в обеих группах изменились достоверно по большинству критериев. Вместе с тем, уровень сформированности компонентов правовой культуры в экспериментальной группе, где обучение осуществлялось с применением методики оценки регулирующего воздействия нормативного акта (совместно с другими методиками - кейс-метод, проектная деятельность и т.п., которые применялись, как в экспериментальной, так и в контрольной группах), существенно возрос, по сравнению с результатами контрольной группы.

Кроме того, в целях оценки эффективности методики оценки регулирующего воздействия нормативного акта и анализа уровня правовой культуры студентов, использовалось педагогическое наблюдение, или, как говорил А.С.Макаренко - «анализирующее наблюдение». При коллективном обсуждении какого-либо нормативного правового акта (не в рамках оценки регулирующего воздействия нормативного акта), в рамках проблемной лекции, а также при применении иных

педагогических методик и технологий в экспериментальной и контрольной группе студентов, наблюдение также являлось важным источником сбора информации об уровне правовой культуры студентов.

В частности, наблюдение показало, что студенты, при обучении которых реализовывалась методика оценки регулирующего воздействия нормативного акта, помимо прочего:

- демонстрируют способность давать правовую оценку, той или иной правовой норме или нормативному правовому акту, в целом, анализируя, при этом понимание последствий применения нормативного акта для всех участников правоотношений;

- проявляют более глубокие знания нормотворческой деятельности законодательных органов страны;

- показывают готовность применить на практике те или иные правовые нормы (например, при решении правовых кейсов), оперируя при этом, более полными знаниями отраслевого законодательства по изучаемой тематике.

Вместе с тем практика применения *оценки регулирующего воздействия нормативного акта* на учебных занятиях выявила ряд особенностей данной педагогической методики. Так, при оценке регулирующего воздействия нормативного акта обучающимися преподавателю целесообразно учесть следующее:

1. Целеполагание применения оценки регулирующего воздействия нормативного акта как самостоятельной педагогической методики.

Педагог, сформулировав для себя цель учебного занятия, должен соотнести ее с общими и профессиональными компетенциями, которыми в итоге должен обладать обучающийся. Важно оценить насколько применение педагогической методики *оценки регулирующего воздействия нормативного акта* соответствует целям учебного занятия и эффективно для формирования у обучающихся соответствующих компетенций (общекультурных и профессиональных).

Данная оценка с педагогической точки зрения представляет собой самостоятельную цель учебного занятия и заключается в аналитической работе обучающихся (индивидуальной или в группах).

2. Формулирование для обучающихся задач оценки.

Преподаватель должен ставить задачи оценки, адекватные имеющимся у обучающихся правовым знаниям (например, обучающиеся должны проанализировать проект нормативного акта на предмет недопущения новых административных барьеров для предпринимателей). Ставить сразу несколько целей целесообразно только при наличии у обучающихся уже имеющегося опыта работы с нормативными правовыми актами. Для этого необходимо провести среди обучающихся своеобразный «срез» на предмет выявления уровня правовых знаний. На основании полученных данных осуществляется последующий подбор проектов нормативных актов соответствующей сложности и объема.

Соответственно целесообразно проводить учебные занятия по оценке регулирующего воздействия нормативного акта после получения обучающимися базовых правовых знаний, проведя первичное ознакомление с источником, его структурой и т.п.

3. Выбор общественных отношений, регулируемых нормативным правовым актом или проектом нормативного правового акта.

При выборе нормативного правового акта, подлежащего оценке, преподаватель должен понимать, что для обучающегося будут интереснее нормы, непосредственно касающиеся его и его близких будущей профессии (например, проект Постановления о проведении эксперимента по внедрению цифрового обучения – цифровая образовательная среда). Безусловно, данный проект нормативного акта напрямую касается каждого обучающегося, затрагивает их права, интересен детям. Вовлеченность обучающегося в процесс оценки, интерес к результату позволяет обсудить все плюсы и минусы законопроекта (при обсуждении, педагог выступает только в качестве фасилитатора).

В качестве областей общественных отношений, подлежащих оценке и являющихся наиболее актуальными для обучающихся, можно предложить следующие:

- проекты нормативных актов, регулирующие права и свободы граждан (например, обязанность предусматривать на каждой парковке бесплатные места для автомобилистов-инвалидов);
- проекты нормативных актов, регулирующие интернет (например, штрафы для социальных сетей, которые не удаляют «деструктивный контент»);
- проекты нормативных актов, регулирующие трудовые отношения (например, повышение минимального размера оплаты труда).

4. Формат обсуждения законопроекта обучающимися.

При проведении обсуждения законопроекта обучающимися, преподаватель в праве максимально воздержаться от личного обсуждения и выступает в качестве фасилитатора, как это уже упоминалось выше. Главная цель – направлять обучающихся, не дать дискуссии уйти от цели обсуждения. При этом педагог должен следить, чтобы в *оценке регулирующего воздействия нормативного акта* было задействовано максимальное количество обучающихся (пусть и с разной степенью активности).

5. Источники законопроектов и (или) законов.

Преподаватель может столкнуться с проблемой поиска информации о законопроектах и/или самих законах при подборе нормативного правового акта требуемой для учебного занятия тематики. Практика показывает, что в этой связи методически полезными могут быть ряд информационных ресурсов, использование которых при изучении правовых дисциплин не просто допустимо, но необходимо в рамках формирования как правовой, так и информационной культуры обучающегося [13]. В качестве оптимальных интернет-ресурсов (федеральных и региональных), содержащих не только широкий спектр законов и законопроектов, но и соответствующих требованиям Федерального закона от 29 декабря 2010 г. N 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию», можно предложить следующие:

- Федеральный портал проектов нормативных правовых актов (Официальный сайт для размещения информации о подготовке федеральными органами исполнительной власти проектов нормативных правовых актов и результатах их общественного обсуждения). Адрес интернет-ресурса: <https://regulation.gov.ru> ;
- Официальный интернет-портал правовой информации. Адрес интернет-ресурса: <http://pravo.gov.ru> ;
- Законодательное Собрание Нижегородской области (Официальный сайт). Адрес интернет-ресурса: <https://www.zsno.ru> .

Указанные интернет-ресурсы либо полностью, либо в своих отдельных разделах содержат нормативные правовые акты или их проекты, по которым проис-

ходит обсуждение в том числе и в онлайн-режиме. Обучающиеся могут предварительно ознакомиться с различными аспектами обсуждаемого законопроекта, что, безусловно, добавит информативности последующей *оценке регулирующего воздействия нормативного акта*. Такая оценка может быть проведена в рамках учебной, внеучебной, учебно-профессиональной и проектной деятельности (в период прохождения практики в профессиональных образовательных организациях). В качестве примера оценки регулирующего воздействия нормативного акта студентами приводим Информационную карту с заданием (Приложение).

Подводя итог практике реализации методики оценки регулирующего воздействия нормативного акта как педагогического инструмента, формирующего правовую культуру обучающегося, можно сделать следующие выводы:

1) оценка регулирующего воздействия нормативного акта как самостоятельная педагогическая методика, до этого не применяемая в педагогике при преподавании правовых дисциплин, показала себя эффективной и перспективной для дальнейшего применения;

2) студенты, при обучении которых применялась методика оценки регулирующего воздействия нормативного акта, показали более интенсивный рост знаний уровней правовой культуры личности:

- знание правовых норм (выразилось в более комплексном знании студентами норм материального и процессуального права, более уверенной навигации студентов по отраслям права);

- понимание значимости правовых норм для общества и граждан (студенты экспериментальной группы демонстрировали более четкие представления о важности правового регулирования всех сфер общественной жизни, при этом проявляя более глубокие знания нормотворческой деятельности законодательных органов страны);

- готовность реализовывать требования правовых норм правомерно и в соответствии с действующим законодательством (в рамках геймификации, при решении правовых кейсов, в проектной деятельности и т.п.); студенты экспериментальной группы демонстрируют способность давать правовую оценку, той или иной правовой норме или нормативному правовому акту, в целом, анализируя, при этом понимание последствий для всех участников правоотношений.

3) оценка регулирующего воздействия нормативного акта позволяет формировать не просто общие и профессиональные компетенции у обучающихся, но и правовую культуру личности в целом. Проводя оценку проекта нормативного акта, обучающийся не просто получает информацию о действующих правовых актах, регулирующих родственные общественные отношения (в том числе и международный опыт правового регулирования), но и получает более полную информацию о правовой системе Российской Федерации, в целом;

4) обучающиеся, рассматривая проблематику нового законопроекта, понимают важность нормативно-правового регулирования вообще и конкретных общественных отношений, в частности;

5) рассматривая потенциальные положительные и отрицательные последствия принятия законопроекта, обучающиеся развивают аналитические способности, общий кругозор и эрудицию, коммуникативные навыки работы в команде и принятие общего решения;

6) обучающиеся получают практический опыт (в игровой форме) реализации той или иной правовой нормы, а также по своей будущей профессии/специальности.

Таким образом, педагогическая методика оценки регулирующего воздействия нормативного акта при преподавании правовых дисциплин (на примере реализации ее в организации среднего профессионального образования) показала свою эффективность для формирования правовой культуры обучающихся, а также потенциал для возможного дальнейшего применения при преподавании правовых дисциплин в образовательных организациях других типов и видов.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – Москва: Проспект, 2013. – 160 с.
2. Каландаришвили З.Н. Правовая культура как элемент системы правового поведения личности: монография / З. Н. Каландаришвили. – СПб.: ИВЭСЭП, 2012. – 128 с.
3. Певцова Е.А. Современные подходы юристов к вопросу соотношения дефиниций «правовая культура», «правовое воспитание», «правовое образование» // Основы государства и права. – №6. – 2002. – С. 66 – 74.
4. Основы права: Учебник / З.Г. Крылова, Э.П. Гаврилов, В.И. Гуреев и др.; под ред. З.Г. Крыловой. – М.: Высш. шк., 2000. – 400 с.
5. Хуторской А.В. Дидактика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. – СПб.: Питер, 2017. – 720 с.: ил. – (Серия «Учебник для вузов»).
6. Певцова Е.А. Теория и методика обучения праву: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 400 с.
7. Арушаньянц А.Н. Соотношение частных и публичных интересов при оценке регулирующего воздействия нормативных правовых актов по вопросам осуществления предпринимательской деятельности // Проблемы управления (Минск). – №1 (67). – 2018. – С. 139 – 143.
8. Постановление Правительства РФ от 17.12.2012 N 1318 (ред. от 07.05.2020) "О порядке проведения федеральными органами исполнительной власти оценки регулирующего воздействия проектов нормативных правовых актов и проектов решений Евразийской экономической комиссии, а также о внесении изменений в некоторые акты Правительства Российской Федерации" (вместе с «Правилами проведения федеральными органами исполнительной власти оценки регулирующего воздействия проектов нормативных правовых актов и проектов решений Евразийской экономической комиссии») // «Собрание законодательства РФ», 24.12.2012, N 52, ст. 7491.
9. Лукьянова В.Ю. Оценка регулирующего воздействия юридически обязательных решений Евразийской экономической комиссии // Право.by. – №2 (40). – 2016. – С. 90 – 97.
10. Ефименко А.В., Коршикова И.А., Болтнев Д.А. Оценка регулирующего воздействия закона Донецкой народной республики «О государственно-частном и муниципально-частном партнерстве» от 11.08.2017 г. №188-ІНС // Вестник Донбасской юридической академии. Юридические науки. – №9. – 2019. – С. 50 – 59.
11. Ядрышников К.С. Формирование правовой культуры студентов путем интеграции кейс-технологии и аудиовизуальных дидактических средств (на примере телевизионной программы «Ревизорро» // Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского. Серия: Социальные науки, 2017, №4 (48), С.213-223.

12. Приказ Минобрнауки России от 31.03.2014 N 253 "Об утверждении федерального перечня учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования" // "Вестник образования", № 11 - 12, июнь, 2014.
13. Махрова Е.И. Использование интернет-ресурсов как условие формирования информационно-правовой компетентности студентов университета // Теория и практика общественного развития. – №5. – 2014. – С.105-107.

REFERENCES

1. Federal Law "On Education in the Russian Federation". Moscow: Prospect, 2013. 160 p.
2. Kalandarishvili Z.N. Legal culture as an element of the system of legal behavior of an individual: monograph. Z.N. Kalandarishvili. SPb.: IVESEP, 2012. 128 p.
3. Pevtsova E.A. Modern approaches of lawyers to the issue of correlation of definitions "legal culture", "legal education", "legal education". Foundations of State and Law. No. 6. 2002. P. 66 - 74.
4. Fundamentals of law: Textbook. Z.G. Krylova, E.P. Gavrilov, V.I. Gureev and others; ed. Z.G. Krylova. M.: Higher. shk., 2000. 400 p.
5. Khutorskoy A.V. Didactics: Textbook for universities. Third generation standard. SPb.: Peter, 2017. 720 p.: ill. (Series "Textbook for universities").
6. Pevtsova E.A. Theory and methodology of teaching law: Textbook. for stud. higher. study. institutions. M.: Humanit. Ed. center VLADOS, 2003. 400 p.
7. Arushanyants A.N. The ratio of private and public interests in assessing the regulatory impact of regulatory legal acts on the implementation of entrepreneurial activity. Problems of management (Minsk). No. 1 (67). 2018 .P. 139 - 143.
8. Decree of the Government of the Russian Federation of December 17, 2012 N 1318 (as amended on 05.07.2020) "On the procedure for the federal executive authorities to assess the regulatory impact of draft regulatory legal acts and draft decisions of the Eurasian Economic Commission, as well as on amendments to some acts of the Government Of the Russian Federation"(together with the " Rules for the Federal Executive Bodies to Assess the Regulatory Impact of Draft Normative Legal Acts and Draft Decisions of the Eurasian Economic Commission ")." Collected Legislation of the Russian Federation ", 24.12.2012, N 52, art. 7491.
9. Lukyanova V.Yu. Assessment of the regulatory impact of legally binding decisions of the Eurasian Economic Commission. Pravo.by. No. 2 (40). 2016. P. 90 - 97.
10. Efimenko A.V., Korshikova I.A., Boltnev D.A. Assessment of the regulatory impact of the law of the Donetsk people's republic "On public-private and municipal-private partnership" dated 11.08.2017, No. 188-IHC . Bulletin of the Donbass Law Academy. Legal sciences. No. 9. 2019. P. 50 - 59.
11. K.S. Yadryshnikov Formation of students' legal culture by integrating case technology and audiovisual didactic means (on the example of the television program "Revizorro". Bulletin of NI Lobachevsky University of Nizhny Novgorod. Series: Social Sciences, 2017, No. 4 (48), P.213 -223.
12. Order of the Ministry of Education and Science of Russia of March 31, 2014 N 253 "On the approval of the federal list of textbooks recommended for use in the implementation of state-accredited educational programs of primary general, basic general, secondary general education". "Bulletin of Education", № 11 - 12, June, 2014.

13. Makhrova E.I. The use of Internet resources as a condition for the formation of information and legal competence of university students . Theory and practice of social development. No. 5. 2014. P.105-107.

Информация об авторе: Ядрышников Константин Сергеевич - кандидат педагогических наук, преподаватель Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Нижегородский колледж малого бизнеса», Член Нижегородского регионального отделения Общероссийской общественной организации «Ассоциация юристов России».
г. Нижний Новгород, Россия
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3918-2513>
e-mail: konstantin-y@yandex.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author: Yadryshnikov Konstantin Sergeevich - Candidate of Pedagogical Sciences, teacher of the State Budgetary Professional Educational Institution «Nizhny Novgorod College of Small Business», Member of the Nizhny Novgorod regional branch of the All-Russian public organization «Association of Russian Lawyers».
Nizhny Novgorod, Russia
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3918-2513>
e-mail: konstantin-y@yandex.ru

The author has read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 04.09.2020 Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 11.10.2020

Принята к публикации / Accepted for publication: 25.10.2020

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов./ The author declares no conflicts of interests

*Медиа́ция в профе́ссии
Mediation in the profession***Научная статья**

УДК 37.01

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-5-100-112

Петр Петрович Попов

Воронежский государственный технический университет,

Ассоциация медиаторов «НОМ»

г. Балашиха, Московская обл., Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9822-8833>

e-mail: fpb-2006@bk.ru

Виктор Сергеевич Гапченко

Коллегия медиаторов при Балашихинской ТПП

г. Балашиха, Московская обл., Россия

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-0419-1265>

e-mail: gapvik@yandex.ru

Арина Владленовна Игнатович

г. Красногорск, Московская обл., Россия

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4377-946X>

e-mail: arign90@mail.ru

**ОБЯЗАТЕЛЬНАЯ ПРЕДВАРИТЕЛЬНАЯ ВСТРЕЧА С МЕДИАТОРОМ
КАК СРЕДСТВО ЭФФЕКТИВНОГО РАЗРЕШЕНИЯ СЕМЕЙНЫХ КОНФЛИКТОВ**

Аннотация. В статье рассматриваются эффективное разрешение семейных конфликтов при помощи медиации. Определены условия, обеспечивающие высокую эффективность этой процедуры. Приводятся данные психологов о том, что развод родителей выступает фактором, оказывающим негативное влияние на отношения с подростками. Рассмотрены эмпирические данные отечественных и зарубежных исследований, посвященных изучению бракоразводных процессов пар, имеющих детей подросткового возраста. Предполагается целесообразным внедрение в правовую практику в Российской Федерации приостановку судебного процесса и направление расторгающих брак супругов на предварительную встречу с медиатором. Перечислены преимущества и цели медиации. Подчеркивается, что благодаря обязательной предварительной встрече с медиатором внимание сторон будет обращено не только к их собственным потребностям, но и к потребностям несовершеннолетних.

Ключевые слова: медиация, медиатор, семейный конфликт, подростки, обязательная предварительная встреча

Для цитирования: Попов П.П., Гапченко В.С., Игнатович А.В. Обязательная предварительная встреча с медиатором как средство эффективного разрешения семейных конфликтов. Педагогика: история, перспективы. 2020. Том. 3. № 5. Р. 100-112
DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-5-100-112

Original article

Peter P. Popov

Voronezh State Technical University
Member of the Association of mediators «NOM»
Balashikha, Moscow region, Russia
Corresponding author.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9822-8833>
e-mail: fpb-2006@bk.ru

Viktor S. Gapchenko

Board of mediators at the Balashikha CCI
Balashikha, Moscow region, Russia
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0419-1265>
e-mail: gapvik@yandex.ru

Arina V. Ignatovich

master of psychology and pedagogy, mediator
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4377-946X>
e-mail: arign90@mail.ru
Krasnogorsk, Moscow region, Russia

MANDATORY PRELIMINARY MEETING WITH A MEDIATOR AS A MEANS OF EFFECTIVE RESOLUTION OF FAMILY CONFLICTS

Abstract. The article discusses the effective resolution of family conflicts using mediation. The conditions providing high efficiency of this procedure are determined. The data of psychologists are given that the divorce of parents is a factor that has a negative impact on relationships with adolescents. The empirical data of domestic and foreign studies devoted to the study of divorce processes of couples with adolescent children are considered. It is assumed that it would be expedient to introduce into legal practice in the Russian Federation the suspension of the trial and the direction of the dissolving spouses for a preliminary meeting with the mediator. The advantages and goals of mediation are listed. It is emphasized that due to the obligatory preliminary meeting with the mediator, the attention of the parties will be drawn not only to their own needs, but also to the needs of minors.

Keywords: mediation, mediator, family conflict, adolescents, mandatory preliminary meeting

For citation: Popov P.P., Gapchenko V.S., Ignatovich A.V. Mandatory preliminary meeting with a mediator as a means of effectively resolving family conflicts. *Pedagogy: history, perspectives*. 2020. Vol. 3. No.5. P. 100-112
DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-5-100-112 (In Russ.)

Благодарность: коллектив авторов выражает свою благодарность членам «Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав» Глазунову Вячеславу Владимировичу и Соколовой Инне Александровне, а также сотрудникам Управления опеки и попечительства по Городскому округу Балашиха Министерства образования Московской области.

Acknowledgement: the team of authors expresses their gratitude to the members Of the "Commission on minors' Affairs and protection of their rights" Glazunov Vyacheslav Vladimirovich and Sokolova Inna Alexandrovna, as well as employees Of the Department of guardianship and guardianship for the city district of Balashikha of the Ministry of education of the Moscow region.

Семья представляет собой систему, в которой проявляются семейные роли и строятся внутрисемейные отношения. Родителям важно демонстрировать своим детям культурные и цивилизованные модели поведения в трудных жизненных ситуациях, например, такие как медиация при разводе супругов.

Медиация – это понимающий аспект, который относится и к медиатору, и к процедуре. В последнее время многие ученые проводят различные исследования в русле данной проблемы. Л. Паркинсон, Д. Вайнстоун, Н. Робинсон, Ц.А. Шамликашвили, Н.В. Федоренко, Е.М. Фатыхова, Л.М. Дзюба, рассматривая медиацию как альтернативный способ урегулирования семейных конфликтов, охарактеризовали принципы медиации. Они раскрыли специфику добровольного участия, нейтральности медиатора, конфиденциальность процесса, главенство принципа самоопределения сторон. Медиация может быть эффективна, благодаря психологическим механизмам, которые в процессе проведения процедуры способствуют удовлетворению основных базовых потребностей сторон (пусть в усечённом виде). К сожалению, психологический климат в семье во время развода может быть неблагоприятным и может приводить к конфликтам супругов. При этом за конфликтами могут наблюдать подростки, что может приводить к сильным переживаниям и возникновению дистресса у подростков. Удовлетворение некоторой части базовых психологических потребностей разводящихся родителей, благодаря их участию в медиации и приближению к решению конфликта, может позволить обратить внимание родителей на потребностях их детей-подростков. Тем самым могут создаваться условия, при которых интересы и потребности подростков могут быть удовлетворены (пусть не полностью), что облегчает и уменьшает интенсивность переживаний подростков в ситуации развода родителей.

Развод родителей, как правило, становится фактором, оказывающим длительное, сильное и негативное влияние на отношения с подростками. По нашим данным, 52% разволившихся родителей отметили негативное влияние на детей в связи с разводом. Чем быстрее, тщательнее и экологичнее будут нивелированы негативные влияния развода родителей, тем лучше будет подросткам. В случае явно выраженных невротических расстройств у подростков, возникающих на фоне развода родителей необходима помощь соответствующих специалистов социально-психологических служб. Факторы эмоциональных нарушений у подростков представляют значительный интерес для понимания тех особенностей взаи-

модействия родителей с подростками, которые могут наносить существенный вред подросткам. В такой ситуации возникает необходимость в определённых формах разрешения конфликта, учитывающего проблемы не только взрослых, но и детей. Таким способом может быть медиация, так как процедура медиации направлена на восстановление, пусть в минимальной степени, партнерских отношений родителей, что позволяет увидеть и понять потребности и интересы всех участников этой драмы и позволяет реализовать стремления родителей к пониманию и помощи подросткам.

Можно сказать, что семейные медиации – это весьма многогранная тема, однако, несмотря на большую разнородность мнений и уникальность каждой истории, семейная медиация требует дальнейшего изучения и масштабного внедрения в правовую культуру современной России. Особенно если учитывать нами установленный факт, что 48% разводящихся признали, что никак не учитывали интересы детей при разводе. Вместе с тем уже сейчас очевидно, что возможности для медиации семейных конфликтов с участием подростков есть, и они могут быть реализованы лучше при введении обязательного направления на предварительную встречу с медиатором для всех родителей несовершеннолетних, обратившихся в суд по вопросу расторжению брака. С учетом принципа добровольности и на основании полученных данных в работе, вероятнее всего, медиации начнутся лишь в половине случаев. Однако благодаря внедрению в правовую культуру обязательной предварительной встречи с медиатором (далее – ОПВМ) будет обеспечено пристальное внимание разводящихся супругов не только к их собственным интересам, но также будет обращено внимание родителей к вопросам, затрагивающим интересы и потребности подростков и детей другого возраста.

Современные исследования доказывают эффективность применения медиации в разрешении семейных конфликтов. Семейные конфликты, связанные с разводом родителей и с участием подростков можно эффективно разрешать при создании необходимых условий. Зачастую во время развода родители не способны удовлетворить основные базовые потребности подростков – «в безопасности, в любви и принадлежности, в уважении» [1]. «Чем быстрее, тщательнее и экологичнее будут проработаны и остановлены негативные влияния развода, тем лучше будет детям. На фоне развода родителей у подростков появляются невротические расстройства. В связи с этим возникает необходимость в специалистах социально-психологических служб. Облегчить и предотвратить проблемы подростков поможет участие в медиации разводящихся родителей. Таким средством может выступить введение ОПВМ. Оно учитывает интересы ребенка при создании приемлемых отношений между родителями, расторгающими брак [1].

Как правило, за период официального расторжения брака или раньше происходит разрыв в экономических отношениях супругов, и разводящиеся супруги принимают какие-то решения относительно места проживания совместных детей, выполнения родительских функций, участия в воспитании, материального содержания и финансового обеспечения совместных детей.

Продолжительность бракоразводного процесса на сегодня в РФ, согласно правовой практике, составляет от 2 до 6 месяцев. И как указывает Паркинсон, вероятнее всего «медиация будет полезна и спорящим сторонам, настроенным на переговоры», так и сторонам не способным прийти к взаимному понимаю самостоя-

тельно, поскольку «в реальной жизни медиатору гораздо чаще приходится работать с партнерами, личное общение которых затруднено».

Фридман и соавторы указывают, что «конфликты лучше всего разрешаются тогда, когда удастся выявить истинные интересы сторон, скрытые за внешними проявлениями эмоций». «Медиатор вместе со спорящими исследуют психологические, эмоциональные и ценностные проблемы, которые составляют истинную подоплеку конфликта, нередко отличающуюся от формулировки заявленной позиции». «Способность эффективно общаться друг с другом обычно бывает у них сильно нарушена». При этом авторы делают акцент на том, что вопросы сотрудничества адвокатов и медиаторов во имя наиболее полноценной помощи участникам конфликта дают наиболее лучший результат [2]. Паола Доригони показала, что «Семейные споры можно назвать «круговыми» по природе. Несогласия в одном вопросе будут отражаться в других сферах. Я считаю, что первичная консультация с медиатором должна быть обязательной для всех сторон, которые хотят расстаться/развестись» [3].

Ю.В. Тищенко установил, что возможно «в значительной степени избежать многочисленных негативных последствий во взаимодействии между детьми и родителями, научая последних правильно слушать и понимать голос реальности» [4]. В том числе приводит данные собственного психологического исследования 20 матерей-одиночек, имеющих в отношениях с ребёнком проблемы. Делает вывод о том, что «Владение родителями навыками общения является немаловажным их качеством, способствующим развитию и формированию самосознания ребенка».

Л. Паркинсон указывает на 6 сфер, в которых происходит адаптация к разводу: эмоциональная, психологическая, правовая, экономическая, родительская сфера и общественные отношения [5]. При разводе каждая сторона, как правило, проходит эту адаптацию отдельно друг от друга. Однако, заключение соглашения не может являться необходимым и обязательным условием завершения процедуры медиации, гораздо важнее, чтобы процедура началась, а как и когда ей заканчиваться лучше пусть решают стороны.

А.Л. Хавкина исследовала медиацию в разрешении семейных конфликтов. Она установила, что медиация является эффективным способом разрешения конфликтных и криминальных ситуаций, в работе с подростками и их семьями, оказавшимися в трудной жизненной ситуации [6]. При налаженном взаимодействии, когда проблема еще не достигла своего пика, слаженная работа социальных учреждений, в которые направлялись дети и родители, в конфликтных ситуациях, где преобладает угроза физической и психологической безопасности, участие нейтральных медиаторов позволяют специалистам разных профессий оказывать качественную помощь нуждающимся. В условиях развода, по наблюдениям Л. Паркинсон, разводящиеся переполнены, как правило, горем и ощущением утраты, период острого эмоционального кризиса в котором разум сторон затемнен гневом и страданием при приглашении к медиации требует от медиатора особого чувства такта и осторожных формулировок. Приглашение собраться вместе и обсудить планы может быть отвергнуто как нереалистичное. В шкале стрессовых событий развод идет на втором месте, уступая только смерти. Считается что увольнение с работы и заключение в тюрьму сопряжено с меньшим стрессом. Осторожность необходима в той же степени, что и энтузиазм. Медиация – это не панацея и не всегда бывает уместна. С одной стороны, вмешательство компетент-

ных медиаторов на ранней стадии способно помочь избежать серьезных негативных последствий, с другой, партнеры могут быть еще не готовы к тому, чтобы принимать такую помощь.

Важно отметить, что по данным Ц.А. Шамликашвили для обеспечения высокой эффективности процедуры медиации необходимо выполнение следующих условий:

- участники медиации должны обладать соответствующей мотивацией;
- участники процедуры должны быть способными выразить свои интересы и потребности и иметь для этого равные возможности;
- иметь готовность к поиску совместного решения и проявлять гибкость;
- придерживаться принципа принятия – проявлять терпение и открытость в поиске конструктивного решения.
- помнить о личной ответственности спорящих сторон за конечный результат процедуры.

Следует понимать, что вопрос ответственности за принятые решения должен всегда оставаться на сторонах, и медиатор не должен превращаться в опекуна семьи. «Каждая семья уникальна: у неё своя культура, потребности, обстоятельства и взаимоотношения...» [7]. Вышеуказанные обстоятельства способны оказать существенное влияние на протекание и исход медиации. На основании этого необходимо осуществить значимую и глобальную работу по изменению вышеуказанного мировосприятия среди большинства наших сограждан, чтобы в результате ответственность за принятые родителями решения при расторжении брака (особенно родителями несовершеннолетних) осознавалась ими в максимальном объеме, что позволяло бы учитывать действительные интересы подростков. Кроме того, в подростковом возрасте по-прежнему важно удовлетворение потребности в принадлежности, которая может удовлетворяться благодаря медиации конфликта между родителями в силу улучшения взаимодействия между ними. Поэтому потеря семейной целостности семьи, в которой ребенок жил до подросткового возраста, часто становится более сильным психотравмирующим фактором, нежели такая же ситуация для детей более младшего возраста. Интенсивность отрицания и претензий в подростковом периоде является достаточно точным индикатором степени незавершенных эмоциональных связей с родителями.

Ц.А. Шамликашвили рассматриваются возможности интеграции суда и медиации на примере ряда западных стран. Указаны возможности и преимущества медиации как способа разрешения споров. Процесс медиации и медиативный подход способствуют переживанию спорящими сторонами их собственной силы, постепенному приобретению опыта. Относительно создания в медиации доверительной атмосферы можно сослаться на работы Ц.А. Шамликашвили и С.В. Харитонova: они поддерживают «идею о введении обязательной процедуры медиации до принятия решения в суде общей юрисдикции о расторжении брака». «До сих пор сохраняется норма, которая обязывает судью предоставить время для размышления, для обдумывания и примирения. Но чтобы это время не было потрачено впустую, надо с пользой потратить его на медиацию.» «Медиация – это как раз та самая процедура, которая учит мириться правильно, на законных основаниях и со взаимной выгодой.» [7].

В Калифорнии обязательная медиация установлена с 1981: «примерно 20 – 30% разводящихся семей передают споры об опеке детей на рассмотрение суда и,

следовательно, обязаны пройти медиацию. Половина из этих споров полностью разрешается, а две трети разрешаются частично.

Более того СК РФ в п.1 ст. 8 «предусмотрено, что защита семейных прав граждан осуществляется только судом, иными государственными органами, в том числе органами опеки и попечительства». В цитируемой работе автор впервые в теории семейного права проводит исследование расторжения брака, не только супругов, но и других членов семьи, а также обосновывает применение медиации как особой «формы защиты семейных прав граждан при рассмотрении судом дел о расторжении брака». «Одним из основных начал семейного законодательства является разрешение внутрисемейных споров по взаимному согласию, в связи с чем субъекты семейных правоотношений могут использовать любые не противоречащие закону средства..., стремясь к достижению согласия в семье.»

Измайлов утверждает, что «в настоящее время объективно существует потребность в совершенствовании института расторжения брака с точки зрения установленных государством процедур частным интересам супругов и иных субъектов семейных правоотношений», безусловно, к «иным субъектам семейных правоотношений» можно отнести подростков и несовершеннолетних детей расторгающих брак родителей. Интересы несовершеннолетних при существующем порядке расторжения брака в суде обеспечиваются не в полной мере, несмотря на то, что суд может вынести решение о раздельном проживании ребенка с одним из родителей. Как правило, такое решение суда удовлетворяет скорее и в большей степени интересы супруга, с которым остаются проживать несовершеннолетние, но отнюдь не интересы самих подростков и несовершеннолетних детей. Более того, несмотря на раздельное проживание одного из родителей, суд вправе привлечь родителя, проживающего отдельно от ребенка, к обязанностям по содержанию ребенка как в несении дополнительных расходов на ребенка фактически понесенных так и «в дополнительных расходах, которые необходимо произвести в будущем» [8].

Измайлов делает вывод, что расторжение брака в суде, когда один из супругов против развода, есть потребность в обсуждении варианта обязательного применения медиации. Введение цивилизованных и гуманных способов разрешения семейных конфликтов с участием подростков посредством внедрения ОПВМ, является важным шагом по гармонизации внутри семейных и общественных отношений через пример социально приемлемых поведенческих стратегий в ситуации конфликта интересов и личностей.

По мнению Овчаровой, родительское влияние на подрастающее поколение осуществляется «постоянно». Введение ОПВМ может способствовать конструктивному, целенаправленному и позитивному «психолого-педагогическому формированию» осознанного родительства. Тогда как «затянувшийся конфликт между родителями – независимо от того, разъехались они или продолжают жить вместе – является серьезной предпосылкой для появления у ребенка трудностей психологического характера». «Даже те родители, которых обуревают гнев или захлестывает обида, обычно утверждают, что благополучие детей является для них главным делом. Медиатор должен помочь родителям отделить боль и гнев, которые они испытывают из-за разрыва отношений, от добрых побуждений, без которых невозможно построить доверительные детско-родительские отношения и наладить взаимопонимание между бывшими супругами, которое позволит им успешно выполнять свои родительские обязанности.» [9].

По нашим наблюдениям многие семейные конфликты в суде разбираются в атмосфере нарушенной коммуникации, когда зачастую стороны, по сути, общаются только в рамках судебного процесса. Однако, правила, порядок и специфика судебного заседания зачастую не позволяют ни сторонам, ни судье внести в обсуждение и рассмотрение целый ряд вопросов, не имеющих прямого отношения к заявленному иску, но способных оказывать существенное влияние на поведение и мотивы сторон, например, вопросы эмоционального характера и человеческих взаимоотношений. Один из опрошенных нами экспертов по медиации – действующая судья – в ответ на вопрос: как вы понимаете, что сторонам лучше уйти на медиацию, отвечает: «Когда ответчик или истец, или обе стороны прямо в процессе начинают говорить о вещах и явлениях, не прописанных в исковом заявлении или имеющих очень косвенное отношение к теме иска, я понимаю, что лучшим решением для сторон будет направление этого дела на медиацию». По сути, обозначая индикаторы, показывающие, что сторонам показана медиация.

Для сбора необходимой доказательной базы необходимо создать пилотный проект по внедрению ОПВМ для дел, находящихся в суде как минимум в нескольких регионах РФ, с обязательной обратной связью всех сторон, участвовавших в ОПВМ и участием судейского сообщества, возможно, с участием как головного учреждения в данном исследовании Федерального института медиации. Подростки имеют свои специфические потребности при разводе родителей, которые требуют пристального внимания со стороны взрослых. К сожалению, как правило, взрослым в это время не хватает ресурса для удовлетворения собственных потребностей. Часто родителям не хватает также и ресурсов для удовлетворения потребностей детей и подростков. Именно поэтому, необходимо вводить ОПВМ для разводящихся пар не только с детьми младшего и среднего возраста, но и для пар, имеющих детей-подростков на момент расторжения брака. Такой акцент современной медиации на интересах и потребностях каждой стороны (особенно при разрешении семейных конфликтов с участием подростков) нам кажется наиболее оптимальным по сравнению с судебным состязательным процессом. А для того чтобы обращение к медиации приобрело массовый характер, необходимо вводить обязательные предварительные медиативные встречи для сторон, обратившихся в суд по любым семейным спорам, и особенно по вопросам, касающимся интересов несовершеннолетних и подростков. Обязательная предварительная встреча с медиатором или обязательная предмедиация, может быть введена и в тех случаях, когда одна из сторон пытается обжаловать судебное решение, то есть, когда имеется явное несогласие какой-либо стороны с вынесенным судом первой инстанции решением.

Система разрешения споров во всем цивилизованном мире претерпевает изменения. Ц.А. Шамликашвили призывает думать о медиации еще до возникновения спора, даже до появления причин для разногласий [8]. Она указывает, что главным преимуществом решения, в том числе семейных споров через медиацию, является то, что участники конфликта приходят к решению, выгодному для всех сторон, иными словами, все остаются в выигрыше, что позволяет спорщикам в дальнейшем продолжить сотрудничество, а не поставить точку во взаимоотношениях. Возможность разрешать сложные споры делает медиацию нужной.

Однако автор отмечает, что люди медленно узнают о медиации! В большинстве стран, где она распространена, понадобилось немало лет на ее становление. А вот в Англии медиация «вошла в моду» буквально за несколько лет, и сейчас о ней

знают практически все. Как это получилось? А очень просто. Там для некоторой категории споров приняли закон, по которому спорщики обязаны до суда обратиться к медиатору. Многие ученые отмечают целесообразность рассмотрения семейных конфликтов не только в рамках судебного процесса, но и в процедуре медиации, более того эти процессы часто могут быть как связаны между собой, так и идти параллельно друг другу. Более точным и отвечающим содержанию обязательного направления судом разводящихся родителей на предварительную медиацию будет словосочетание или термин *«обязательное предложение пред медиации»*. Коннотация слова «предложение» подразумевает определенную свободу выбора того, кому поступает предложение, то есть свободу принимать предложение или нет. В этом случае мы в большей мере соблюдаем такой принцип медиации, как добровольность. Коннотация слова «обязательное» выражает процедурную необходимость для суда: всегда предлагать пред медиацию каждой расторгающей брак семье, имеющей детей.

На основе рассмотренных эмпирических данных отечественных и зарубежных исследований, посвященных изучению бракоразводных процессов пар, имеющих детей подросткового возраста, можно сделать вывод, что медиация уместна и может быть эффективна при урегулировании семейных конфликтов. Ниже перечислены преимущества и цели медиации, которые могут способствовать наиболее полной защите прав подростков и несовершеннолетних других возрастных групп при расторжении брака их родителями.

Преимущества медиации:

- разрешение конфликта без суда на добровольной и равноправной основе, в безопасной психологической атмосфере с экономией времени, денег, эмоциональных сил и энергии;

- конфликт рассматривается строго конфиденциально;

- решение принимается только самими сторонами, с учетом удовлетворения интересов каждого участника спора.

Целями медиации являются:

- содействие в выработке решения, соответствующего принципам медиации и рассмотрение варианта разрешения спора, устраивающего обе стороны медиации;

- снижение уровня конфликтности сторон, содействие в изменении отношений между сторонами.

Медиация может быть эффективна, благодаря психологическим механизмам, которые в процессе проведения процедуры способствуют удовлетворению основных базовых потребностей сторон, пусть в усечённом виде.

К сожалению, психологический климат в семье во время развода может быть неблагоприятный и может приводить к конфликтам супругов. При этом за конфликтами могут наблюдать подростки, это может приводить к сильным переживаниям и возникновению дистресса у подростков. Удовлетворение некоторой части базовых психологических потребностей разводящихся родителей благодаря их участию в медиации и приближению к решению конфликта может позволить обратить внимание родителей на потребностях их детей-подростков. Тем самым могут создаваться условия, при которых интересы и потребности подростков могут удовлетворяться, пусть не полностью, что облегчает и уменьшает интенсивность переживаний подростков в ситуации развода родителей. Развод родителей,

как правило, становится фактором, оказывающим длительное, сильное и негативное влияние на отношения с подростками. По нашим данным, 52% разводящихся родителей отметили негативное влияние на детей в связи с разводом. Чем быстрее, тщательнее и экологичнее будут нивелированы негативные влияния развода родителей, тем лучше будет подросткам. В случае явно выраженных невротических расстройств у подростков, возникающих на фоне развода родителей необходима помощь соответствующих специалистов социально-психологических служб.

Можно сказать, что семейные медиации – это весьма многогранная тема, однако, несмотря на большую разнородность мнений и уникальность каждой истории, семейная медиация требует дальнейшего изучения и масштабного внедрения в правовую культуру современной России. Особенно если учитывать нами установленный факт, что 48% разводящихся признали, что никак не учитывали интересы детей при разводе. Вместе с тем уже сейчас очевидно, что возможности для медиации семейных конфликтов с участием подростков есть, и они могут быть реализованы лучше при введении обязательного направления на предварительную встречу с медиатором для всех родителей несовершеннолетних, обратившихся в суд по вопросу расторжению брака. С учетом принципа добровольности и на основании полученных данных в работе, вероятнее всего, медиации начнутся лишь в половине случаев. Однако, благодаря внедрению в правовую культуру ОПВМ, будет обеспечено обращение пристальное внимание разводящихся супругов не только их собственным интересам, но также будет обращено внимание родителей к вопросам, затрагивающим интересы и потребности подростков и детей другого возраста.

Нами было установлено, что 69% родителей в период развода прибегают к помощи третьих лиц при решении вопросов, возникающих в связи с расторжением брака, а также в целях наиболее полной защиты прав подростков и несовершеннолетних других возрастных групп при расторжении брака их родителями. Учитывая это, считаем целесообразным внедрение в правовую практику в Российской Федерации приостановку судебного процесса и направление расторгающих брак супругов на предварительную встречу с медиатором. Для этого необходимо внести ряд изменений в законодательные акты, что требует в дальнейшем детального изучения и тщательной проработки. Благодаря такой обязательной предварительной встрече с нейтральным медиатором внимание сторон будет обращено не только к их собственным потребностям, но и к потребностям несовершеннолетних, а также сторонам будет предоставлена информация о возможных процедурах медиации и проведена оценка необходимости и возможных перспектив применения медиации в конкретном случае.

Итогом обязательной предварительной медиативной встречи может явиться добровольное согласие сторон на проведение процедуры медиации, либо добровольный отказ от процедуры. После ОПВМ и случившейся медиации возможно продолжить судебный процесс, если в таковом останется необходимость. С высокой долей вероятности, на основе опыта зарубежных медиаторов, введение ОПВМ поможет разгрузить суд по семейным вопросам, обеспечить наиболее полную защиту прав несовершеннолетних и предоставит гражданам возможность разрешать конфликты, связанные с расторжением брака наиболее гуманным, справедливым и взаимовыгодным образом через процедуру медиации.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Гапченко В. Особенности проведения медиации в разрешении семейных конфликтов с участием подростков с.128 – 129 http://fimvestnik.ru/wp-content/uploads/2018/12/Gapchenko_4_2018.pdf
2. Фридман Г., Химмельштайн Д. Вызов конфликту. Понимающий подход в медиации. М.: МЦУПК, 2014. — 352 с
3. Паола Доригони «Медиация и право. Посредничество и примирение», № 1 (27), 2013 <http://edition.vogazeta.ru/ivo/info/14517.html>.
4. Тищенко Ю.В. Факторы влияния семьи на формирование самосознания ребёнка Вестник Краунц. Гуманитарные науки eLIBRARY ID: 33688383 Камчатский государственный университет им. Витуса Беринга (Петропавловск-Камчатский) №1 (13), 2009 – <https://elibrary.ru/item.asp?id=16862335>
5. Паркинсон Л. Семейная медиация: [перевод] / Л.Паркинсон. – Москва: ООО "Межрегиональный центр упр. и политического консультирования, 2010. – 400 с.: ил., табл.; 22 см. – (Медиация и право); ISBN 978-5-98872-012-6 (Медиация и право).
6. Хавкина А.Л. Описание опыта применения восстановительной медиации в разрешении семейных конфликтов // Социальная безопасность и защита интересов семьи в условиях новой общественной реальности. Пермь, 2013. – С. 223, – 228 с.
7. Медиация: теория, практика, перспективы развития. Сб. материалов научно-практической конференции (13–14 апреля 2017 г. Москва) / отв. ред. О.П. Вечерина. М.: ФГБУ «ФИМ», 2017. – 178 с.
8. Шамликашвили Ц.А. Медиация как метод внесудебного разрешения споров. Издательство: ООО «Межрегиональный центр управленческого и политического консультирования», 2006. – 86 с.
9. Овчарова Р. В. Психология родительства: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2015. – 368 с.

REFERENCES

1. Gapchenko V. Features of mediation in resolving family conflicts involving adolescents. p. 128-129. Available at: http://fimvestnik.ru/wp-content/uploads/2018/12/Gapchenko_4_2018.pdf
2. Friedman G., Himmelstein D. Calling a conflict. Understanding approach in mediation. M.: ICUPK, 2014. 352 p.
3. Paola Dorigoni " Mediation and law. Mediation and reconciliation", No. 1 (27), 2013. Available at: <http://edition.vogazeta.ru/ivo/info/14517.html>.
4. Tishchenko Yu. V. Factors of family influence on the formation of child's self-consciousness Vestnik Kraunts. Humanities eLIBRARY ID: 33688383 Kamchatka state University. Vitus Bering (Petropavlovsk-Kamchatsky) No. 1 (13), 2009. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16862335>
5. Parkinson L. Family mediation: [translation]. L.Parkinson. Moscow: LLC " interregional center for administrative and political consulting, 2010. 400 p.: ill., table.; 22 cm. (Mediation and law); ISBN 978-5-98872-012-6 (Mediation and law).
6. Khavkin, A. L., Description of experience with recovery mediation in the resolution of family conflict. Social security and protection of family interests in the new social reality. Perm, 2013. P. 223, 228 p.

7. Mediation: theory, practice, development prospects. Collection of materials of the scientific and practical conference (April 13-14, 2017, Moscow). ed. by O. p. Vecherina. M.: fgbu "FIM", 2017. 178 p.
8. Shamlikashvili TS. a. Mediation as a method of out-of-court dispute resolution. Publisher: interregional center for management and political consulting, 2006, 86 p.
9. Ovcharova R. V. Psychology of parenthood: textbook. manual for students. higher. studies'. Moscow: Akademiya, 2015, 368 p.

Информация об авторах: Попов Петр Петрович – магистрант кафедры жилищно-коммунального хозяйства факультета инженерных систем и сооружений ФГБОУ ВО «Воронежский государственный технический университет», тренер-медиатор, член Ассоциации медиаторов «НОМ»;
г. Балашиха, Московская обл., Россия,
SPIN-kod: 4992-7974
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9822-8833>
e-mail: fpb-2006@bk.ru

Гапченко Виктор Сергеевич – председатель Коллегии медиаторов при Балашихинской ТПП профессиональный медиатор
г. Балашиха, Московская обл., Россия
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-0419-1265>
e-mail: gapvik@yandex.ru

Игнатович Арина Владленовна, магистр психологии и педагогики, медиатор, воспитатель МБДОУ д/с № 49 г. Красногорск «Золотая рыбка»
г. Москва, Россия
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4377-946X>
arign90@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Вклад авторов в работу:
Попов П.П. – сбор информации
Гапченко В.С. – проведение медиации
Игнатович А.В. – обработка результатов

Information about the authors: Popov Peter Petrovich, Master's Student of the Department of Housing and Communal services of the Faculty of Engineering Systems and Structures of the Voronezh State Technical University, Coach-mediator, Member of the Association of mediators «НОМ»;
Balashikha, Moscow region, Russia
Corresponding author.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9822-8833>
e-mail: fpb-2006@bk.ru

Gapchenko Viktor Sergeevich, Chairman of the Board of mediators at the Balashikha CCI. professional mediator
Balashikha, Moscow region, Russia
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0419-1265>
e-mail: gapvik@yandex.ru

Arina Vladlenovna Ignatovich, master of psychology and pedagogy, mediator, kindergarten teacher No. 49, Krasnogorsk " Goldfish»

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4377-946X>

arign90@mail.ru

Moscow, Russia

Authors Contributions:

Popov P.P. - collecting information

Gapchenko V.S. – conducting mediation

Ignatovich A.V. – processing results

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 01.10.2020

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 11.10.2020

Принята к публикации / Accepted for publication: 23.10.2020

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов. / The authors declare no conflicts of interests.

Научная статья

УДК 159.923

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-5-113-119

Ксения Олеговна Капустина

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6717-3932>

e-mail: kapustinaksenia2000@mail.ru

Елена Николаевна Азлецкая

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7293-3948>

e-mail: eazletskaya@mail.ru

**ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ ЛИЧНОСТИ
В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ**

Аннотация. В статье представлены различные определения и характеристики эмоциональной устойчивости, а также ее составляющие. Определены цель и задачи исследования. Проведен анализ методов коррекции и развития эмоциональной устойчивости личности в юношеском возрасте. Охарактеризованы подходы к психологической коррекции эмоциональной устойчивости. Показано, что психодинамический подход включает в себя создание обстановки, устраняющей социально-внешние препятствия на пути межличностного конфликта. Способами разрешения являются арт-терапия, психоанализ, психокоррекция в семье. Поведенческий подход помогает лучше овладеть адаптивными формами поведения или помочь избавиться от дезадаптивных форм. Отмечено, что при приемлемом уровне эмоциональной устойчивости у юношей умеренный психотизм, чувствительность и раздражительность находятся на среднем уровне. Помимо способов коррекции даны рекомендации по развитию эмоциональной устойчивости.

Ключевые слова: психологическая коррекция, эмоциональная устойчивость личности, юношеский возраст.

Для цитирования: Капустина К.О., Азлецкая Е.Н. Эмоциональная устойчивость личности в юношеском возрасте. *Педагогика: история, перспективы.* 2020. Том. 3. № 5. С. 113-119

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-5-113-119

Original article**Ksenia O. Kapustina**Kuban State University
Krasnodar, RussiaORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6717-3932>

e-mail: kapustinaksenia2000@mail.ru

Elena N. AzletsкаяKuban State University
Krasnodar, RussiaORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7293-3948>

e-mail: eazletsкая@mail.ru

EMOTIONAL STABILITY OF THE PERSONALITY AT YOUTH

Annotation. The article presents various definitions and characteristics of emotional stability, as well as its components. The purpose and objectives of the study are determined. The analysis of methods of correction and development of emotional stability of a personality in adolescence has been carried out. The approaches to the psychological correction of emotional stability are characterized. It is shown that psychodynamic includes the creation of an environment that eliminates social and external obstacles to interpersonal conflict. The methods of resolution are art therapy, psychoanalysis, psychocorrection in the family. Behavioral helps to better master adaptive forms of behavior or help get rid of maladaptive forms. It is noted that with an acceptable level of emotional stability in a young man, moderate psychoticism, sensitivity and irritability are at an average level. In addition to the methods of correction, recommendations are given for the development of emotional stability.

Key words: psychological correction, emotional stability of the personality, adolescence,

For citation: Kapustina K.O., Azletsкая E.N. Emotional stability of the personality in adolescence. *Pedagogy: history, perspectives*. 2020. Vol. 3. No. 5. P. 113-119
DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-5-113-119 (In Russ.)

Введение.

В современной мировой обстановке происходит повышение уровня психоэмоционального стресса и напряжения у людей. В это увеличение вносят вклад условия социальной жизни, политические и экономические перемены. Часто это оказывает прямое влияние на появление различных психоэмоциональных расстройств и дисгармонии личности. Человека в жизни часто сопровождают фрустрационные, кризисные, конфликтные и прочие трудные ситуации и поэтому очень важно на ранних возрастных этапах заниматься развитием устойчивости в эмоциональной сфере. Это мотивирует психологов на изучение и коррекционно-развивающую работу эмоциональной устойчивости личности.

Проблема изученности эмоциональной устойчивости, ее коррекции и развития в процессе формирования юношеской личности и ее саморегуляции в научной литературе исследуется достаточно широко проведено множество ис-

следований и анализов данного феномена, однако в некоторых аспектах проблема остается нерешенной и до сих пор является актуальной.

Так, исследования российских психологов последних лет показывают, что 90% старшеклассников находятся в состоянии эмоционального напряжения, а 75% из них имеют уже те или иные заболевания стрессовой этиологии [1].

Юноши и девушки как будущие специалисты в разных отраслях деятельности должны быть эмоционально устойчивыми, чтобы выполнять все требования к их эмоциональным ресурсам и быть конкурентоспособными. В юношеском возрасте завершается процесс формирования самосознания и эмоциональной устойчивости, поэтому важно учить юношей и девушек повышать свой уровень саморегуляции и выявлять и приводить в норму отклонения в сторону эмоциональной неустойчивости.

Изучением эмоциональной устойчивости личности занимались многие психологи, например такие как: Г. Айзенк, С. Кобас и Р. Пусетти, М. Белдок, Д. Гоулман, Дж. Гилфорд, П.Фресс Р. Кеттел и др.

Также и отечественные ученые занимались изучением данного феномена: К. Платонов, Л.М. Аболин, В.А. Пономаренко и М.И. Дьяченко, В.Л. Марищук, П.Б. Зильберман, А.М. Столяренко, Ю.М. Блудов и др.

Изучением эмоциональной сферы и устойчивости в юношеском возрасте занимались: П.М. Якобсон, И.С. Кон, О.В. Селеткова, Н.С. Багракова, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Ж.А. Левшунова и др.

Нам близко определение эмоциональной устойчивости, которое дали Н.В. Уварина и А.В.Савченков. Авторы пишут: «... эмоциональная устойчивость – это личностное качество ..., позволяющее ему избежать эмоционального истощения, успешно адаптироваться к эмоционально напряженным ситуациям. Эмоционально устойчивая личность способна управлять эмоциональным состоянием других людей, предотвращает конфликты, бережно расходует свои психические ресурсы» [2].

Объектом исследования выступает эмоциональная устойчивость.

Предметом исследования – эмоциональная устойчивость в юношеском возрасте.

Целью исследования было изучить и проанализировать различные подходы к эмоциональной устойчивости и ее особенности в юношеском возрасте.

Задачи исследования:

- 1) провести теоретический анализ феномена эмоциональной устойчивости;
- 2) изучить особенности устойчивости в эмоциональной сфере в юношеском возрасте;
- 3) изучить и проанализировать средства и методы коррекции эмоциональной устойчивости.

Теоретико-методологической основой исследования являются труды об эмоциональной устойчивости, ее особенностях в юношеском возрасте таких авторов как: П.М. Якобсон, И.С. Кон, О.В. Селеткова, Н.С. Багракова, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Ж.А. Левшунова, Н.В. Уварина, А.В.Савченков и др.

Средства и методы коррекции и развития эмоциональной устойчивости.

Исследования эмоциональной устойчивости (далее – ЭУ) у лиц юношеского возраста активно развиваются и совершенствуются специалистами. За последние

годы было выполнено множество актуальных работ по исследованию и выявлению ЭУ. В.В. Долгова упоминает в своей статье также и про коррекцию сферы эмоциональной устойчивости. Задача успешной коррекции заключается в том, чтобы правильно выявить уровень ЭУ и повысить его, если он не соответствует норме. «Если принять, что структуру психологических детерминант коррекции эмоциональной устойчивости составляют когнитивный, практический и эмоциональный компоненты, то их содержание изменяется в зависимости от уровня (критический, приемлемый, желаемый)» [3].

Теперь подробнее об уровнях эмоциональной устойчивости юношеского возраста.

Желаемый уровень эмоциональной устойчивости включает в себя возникновение единой системы знаний у юношей о своих экзистенциальных страхах, их причины возникновения и последствия, рекомендации по нормализации эмоциональных состояний. Они умеют адаптироваться при стрессовых обстоятельствах, способны к рефлексии и имеют высокую степень самоконтроля.

При приемлемом уровне эмоциональной устойчивости у юноши умеренный психотизм, чувствительность и раздражительность находятся на среднем уровне, в большинстве стрессовых ситуаций могут адаптироваться и взять себя в руки, если нет реальной опасности для жизни, есть небольшие склонность к импульсивному поведению.

Так, например, Е.Н. Азлецкая в своем исследовании обнаруживает, что при высоких показателях самостоятельности, самокритичности и независимости, свойственных юношескому возрасту, в меньшей мере проявляется эскапизм, а показатели адаптированности, принятия себя и других, интернальности, доминирования и эмоционального комфорта выше [4].

Также при выявлении уровня личной тревожности как показателя эмоциональной коррекции имеются тенденция к низким значениям, хотя и находятся на среднем; самооценка адекватна, однако при появлении конфликтных ситуаций и проблем склонны обвинять окружающих людей.

Критический уровень характеризуется неуравновешенностью, быстрыми эмоциональными перепадами, высокой тревожностью и агрессией в сторону окружающих и себя, низким уровнем контроля своих действий, эмоций. Психологическая коррекция является особой деятельностью психолога-педагога, ее цели – это формирование благожелательных условий для повышения эффективности психоэмоционального развития и устойчивости личности, оказание ей психологической помощи. При различных психоэмоциональных нарушениях очень важно помнить, что важный этап работы с такими юношами и девушками – развитие ЭУ и самоконтроля с саморегуляцией, работа над заниженной самооценкой.

В мировой психологии есть два подхода к психологической коррекции ЭУ: психодинамический и поведенческий.

Первый включает в себя создание обстановки, устраняющей социально-внешние препятствия на пути межличностного конфликта. Способами разрешения являются арт-терапия, психоанализ, психокоррекция в семье.

Второй помогает лучше овладеть адаптивными формами поведения или помочь избавиться от дезадаптивных форм. Это тренинги, направленные на поведение, разные тренировки, направленные на оптимизацию эмоционального состояния и устойчивости.

А.А. Кузнецов и Е.С. Набойченко в своей статье пишут о формировании стрессоустойчивости у курсантов юношеского возраста. Исследователи разработали программу психолого-педагогического сопровождения, направленную на разви-

тие стрессоустойчивости. По мнению авторов, важно было при этом повысить саморегуляцию и самостоятельную работу над собой у курсантов: «При систематическом использовании рекомендованных курсанту тренингов на основе индивидуального подбора в соответствии с качественной моделью у курсанта формируется навык самостоятельной реабилитации», пишут авторы [5]. Психолого-педагогическое сопровождение оказывает очень важную роль при коррекции и развитии психологической (эмоциональной) устойчивости, таким образом, с помощью него было сформировано: готовность к экстремальным ситуациям и их преодоление, развитие смыслообразующих факторов и укрепление побуждений мотивов.

Помимо способов коррекции психологи дают рекомендации по развитию ЭУ. Е. Иванова перечисляет условия влияния на эмоциональную устойчивость: «Реалистичные планы и предпринимаемые шаги к их реализации; вера в себя в свои силы и способности; навыки взаимодействия и решения проблем; способность контролировать свои сильные чувства и побуждения» [6]. О рекомендациях АРА (American Psychological Association) она пишет в своей статье:

- в первую очередь, это поддержание хороших, здоровых отношений с семьей, принятие поддержки с их стороны;
- принятие изменений внешних обстоятельств и своих целей, которые не в силах контролировать;
- в стрессовой ситуации стараться не избегать сложностей, а с помощью самоконтроля решать проблемы;
- искать возможности для развития себя и позитивного видения себя и уверенности в себе;
- заботиться о себе, своих чувствах и желаниях;
- формулировать реалистичные цели и не воспринимать кризисные ситуации как непреодолимые факторы;
- поддерживать надежду и оптимистичный взгляд на мир.

Также автор рекомендует дополнительные методы развития эмоциональной устойчивости – медитации и аутогенные тренировки.

Е.Н. Азлецкая развитие эмоциональной устойчивости связывает с формированием эмоциональной компетентности. Автор включает в эмоциональную компетентность умение распознавать эмоции других людей по их внешним проявлениям, способность выражать собственные эмоции так, чтобы другие люди понимали их, а также умение управлять собственными эмоциями, справляться со стрессами [7].

Выводы.

Изучив и проанализировав научные источники, мы пришли к следующим выводам:

1. Эмоциональная устойчивость формируется под воздействием различных факторов.
2. Эмоциональная устойчивость состоит из нескольких компонентов, содержание которых в каждом подходе различно.
3. Эмоциональная устойчивость проявляется в самоконтроле и выдержке различного рода экстремальных, стрессовых ситуациях.
4. На особенности развития и формирования эмоциональной устойчивости в юношеском возрасте влияет вся эмоциональная сфера личности, включая интеллектуальный компонент.

5. В юношеском возрасте есть несколько уровней развития эмоциональной устойчивости: желаемый, приемлемый и критичный.
6. Юноши и девушки склонны к эмоциональной неустойчивости в период развития от 16 до 21 года из-за психогуморальных процессов в организме, а также социальной дезадаптации.
7. Коррекция эмоциональной устойчивости делится на два типа: психодинамический и поведенческий, а также направлена на развитие самостоятельной саморегуляции и развития ЭУ.
8. В юности при здоровом развитии полностью формируются механизмы эмоционального торможения, навык избирательного реагирования на факторы во внешнем мире.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Гоголева М.В. Формирование эмоциональной устойчивости студентов // Вестник Совета молодых учёных и специалистов Челябинской области: электрон. науч. Журн. – 2014.
2. Уварина Н.В., Савченков А.В. Эмоциональная устойчивость как важнейший компонент профессиональной устойчивости педагога // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2019. №2.
3. Долгова В.В. Проблемы определения уровня эмоциональной устойчивости подростков / GISAP: электр. науч. журн. – 2016. – №9.
4. Азлецкая Е.Н. Личностные и средовые детерминанты формирования субъектности личности : диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.01. – Краснодар, 2001. – 194 с.
5. Кузнецов А.А. Методики формирования и качественные модели сформированности психологических детерминант стрессоустойчивости курсантов высшей школы МЧС / Кузнецов А.А. Набойченко Е.С. // журнал Педагогическое образование в России – 2015.
6. Иванова Е. 10 способов повышения психологической устойчивости / Психологи на b17: Статьи – 2014.
7. Азлецкая Е.Н. Как сформировать эмоциональную компетентность / Е. Н. Азлецкая // Директор школы. – 2006. – N 1. – С. . 35 – 36

REFERENCES

1. Gogoleva M.V. Formation of emotional stability of students. Bulletin of the Council of young scientists and specialists of the Chelyabinsk region: electron. scientific. Magazine – 2014.
2. Uvarina N.V., Savchenkov A.V. Emotional stability as the most important component of a teacher's professional stability. Vestnik SUSU. Series: Education. Pedagogical sciences. 2019. No. 2.
3. Dolgova V.V. Problems of determining the level of emotional stability of adolescents. GISAP: elektr. nauch. Zhurnal. 2016. no. 9.
4. Azletskaia E.N. Personal and environmental determinants of formation of personality subjectivity: dissertation ... A candidate of psychological sciences: 19.00.01. Krasnodar, 2001. 194 p.
5. Kuznetsov A.A. Methods of formation and qualitative models of formation of psychological determinants of stress resistance of cadets of the higher school of the

Ministry of emergency situations. Kuznetsov A.A. Naboichenko E.S. journal of Pedagogical education in Russia. 2015.

6. Ivanova E. 10 ways to increase psychological stability. Psychologists on b17: Articles. 2014.
7. Azletskaya E.N. How to form emotional competence. E. N. Azletskaya. Director of the school. 2006. No. 1. P. 35 – 36.

Информация об авторах: Капустина Ксения Олеговна студентка 3 курса, направление подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», Направленность (профиль): «Психология образования» ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Россия
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6717-3932>
e-mail: kapustinaksenia2000@mail.ru

Азлецкая Елена Николаевна – научный руководитель, доцент, кандидат психологических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7293-3948>
e-mail: eazletskaya@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors: Ksenia Olegovna Kapustina, student,
Kuban State University
Krasnodar, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6717-3932>
e-mail: kapustinaksenia2000@mail.ru

Elena Nikolaevna Azletskaya – scientific advisor Associate Professor, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Kuban State University
Krasnodar, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7293-3948>
e-mail: eazletskaya@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 17.09.2020
Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 05.10.2020
Принята к публикации / Accepted for publication: 23.10.2020

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов./ The authors declare no conflicts of interests

*Психологические науки
Psychological Sciences**Психологические науки
Psychological Sciences***Научная статья**

УДК 159.923

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-5-120-130

Марина Александровна Олешкевич

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCIDiD:<https://orcid.org/0000-0002-5792-5472>,e-mail:marina.oleshkevich@inbox.ru**Елена Николаевна Азлецкая**

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCIDiD:<https://orcid.org/0000-0002-7293-3948>e-mail:eazletsкая@mail.ru**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. В статье проанализировано определение понятия высшие психические функции. Определено, что младший школьный возраст является очень важным этапом в развитии личности ребенка, и в частности, высших психических функций. Поступление в школу приносит важнейшие изменения в жизни ребенка. Полностью изменяется весь уклад его жизни, его социальное положение, положение в коллективе, семье. Уделяется внимание понятию и сущности инклюзивного образования. Сделан вывод о том, что инклюзивное образование предполагает решение как образовательных задач, так и коррекционных, развивающих, воспитательных. Одним из направлений в работе в условиях данного обучения идет развитие познавательной сферы, высших психических функций. В условиях инклюзивного образования осуществляется систематическая и целенаправленная работа по развитию высших психических функций как детей с нормальным развитием, так и детей ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: высшие психические функции, младший школьный возраст, инклюзивное образование

Для цитирования: Олешкевич М.А., Азлецкая Е.Н. Теоретические основы развития высших психических функций у младших школьников в условиях инклюзивного образования. *Педагогика: история, перспективы*. 2020. Том.3. №5. С. 120-130 DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-5-120-130

Original article

Marina A. Oleshkevich

Kuban State University

Krasnodar, Russia

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5792-5472>,

e-mail: marina.oleshkevich@inbox.ru

Elena Nikolaevna Azletskaia

Kuban State University

Krasnodar, Russia

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7293-3948>

e-mail: eazletskaia@mail.ru

THEORETICAL FOUNDATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF HIGHER MENTAL FUNCTIONS OF YOUNGER PUPILS UNDER THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract. The article analyzes the definition of the concept of higher mental functions. It has been determined that primary school age is a very important stage in the development of a child's personality, and in particular, higher mental functions. Going to school brings major changes in a child's life. The whole way of his life, his social position, position in the collective, family is completely changed. Attention is paid to the concept and essence of inclusive education. It is concluded that inclusive education involves the solution of both educational tasks and correctional, developmental, educational. One of the directions in the work in the conditions of this training is the development of the cognitive sphere, higher mental functions. In the context of inclusive education, systematic and purposeful work is carried out to develop the higher mental functions of both children with normal development and children with disabilities.

Keywords: higher mental functions, primary school age, inclusive education

For citation: Oleshkevich M.A., Azletskaia E.N. Theoretical foundations of the development of higher mental functions in primary schoolchildren in the context of inclusive education *Pedagogy: history, perspectives*. 2020. Vol.3. No. 5. P. 120-130 DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-5-120-130 (In Russ.)

Введение.

Младший школьный возраст в периодизации Л.С. Эльконина от 7 до 11 лет характеризуется важным внешним обстоятельством в жизни ребенка – поступлением в школу. Поступивший в среднее учебное заведение ребенок автоматически занимает новое место в системе взаимоотношений людей: у него появляются

прямые обязанности, связанные с учебой. Взрослые люди, в том числе и родители, разговаривают с ребёнком как с человеком, взявшим на себя обещание учиться, как и все ребята в его возрасте. У ребёнка наблюдается перестройка всех систем взаимоотношений с обществом. Система «ребёнок – учитель» начинает характеризовать отношение ребёнка к родителям, и к ребятам. Это было экспериментально подтверждено Б.Г. Ананьевым, Л.И. Божович, И.С. Славиной.

Актуальность работы определяется тем, что новая социальная обстановка усложняет условия жизни ребёнка и выступает для него как стрессогенная. У каждого ребёнка меняется эмоциональное состояние, увеличивается психическая напряжённость, что отражается как на физическом самочувствии, так и на поведении. Ребенку необходимо оказывать психологическую помощь на этапе младшего школьного возраста, чтобы помочь ему адаптироваться в новых условиях.

Характер адаптации ребёнка к условиям жизни и отношение к нему со стороны родных содействуют его развитию как личности. Таким образом, младший школьный возраст характеризуется тем, что у ребёнка обнаруживается новый статус: он ученик и сознательный человек. И данная новая общественная роль требует становления у ребёнка определённых психических качеств и опирается на уже развитые свойства: мышление, внимание и память, на определённые морально-волевые качества (усидчивость, исполнительность, добросовестность). Вследствие этого почти все российские и иностранные специалисты по психологии исследуют отличительные черты психического становления младших школьников.

Обучающиеся младшего школьного возраста располагают большими резервами становления. Их выявление и действенное внедрение – одна из основных задач возрастной психологии. Программы по развитию внимания представлены в работах: М.Д. Ферешильд, Г. Гельниц, Г. Шульц-Вульф; мероприятия сосредоточенные на формирование памяти в работах Л.М. Житниковой, К.П. Мальцевой; советы по формированию отдельных частей учебной работы, развитию самостоятельности в работах А.Л. Венгер, М.Р. Гинзбург и др..

Задачами младшего школьного возраста занимались также психологи: Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Л.И. Айдарова, Ю.А. Полуянов и др. Данный возраст привлекает к себе пристальное внимание учёных потому, что он еще не до конца изучен, поскольку исторически выделился не так давно. Процесс интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в учебно-воспитательную деятельность общеобразовательной школы позволяет не только осуществлять совместное обучение и воспитание детей с различными стартовыми возможностями. Данное явление оказывает сильнейшее воздействие и на развитие всего образовательного процесса, в значимой степени изменяя отношения между его участниками (учащимися, родителями, педагогами).

С поступлением в школу, изменяется социальный статус ребенка, который требует от него определенных навыков: сохранять высокую работоспособность в течение урока, активизации внимания, напряженного умственного труда. Кроме того, младшего школьника окружают незнакомые ему одноклассники, с которыми нужно выстраивать отношения, что для некоторых детей становится настоящей проблемой. Дополнительная сложность в адаптации появляется у учащихся с ограниченными возможностями здоровья, так как они наиболее чувствительны к изменениям в собственной жизни и наиболее остро реагируют на новые условия.

Учитывая, что одним из важнейших задач модернизации отечественного образования является обеспечение его доступности и высокого качества для всех категорий граждан с учетом их различных образовательных потребностей. Среди категорий обучающихся, имеющих особые образовательные потребности, самую многочисленную группу составляют дети с ограниченными возможностями здоровья (обучающиеся с ОВЗ), как подчеркивают в своей работе Е.Н. Азлецкая, О.В. Лукашова, Л.П. Кузма [1], тема развития высших психических функций у младших школьников в условиях инклюзивного образования весьма актуальна.

Цель работы: проанализировать и описать развитие высших психических функций у детей младшего школьного возраста в инклюзивном образовании.

Объект исследования: высшие психические функции у детей младшего школьного возраста в инклюзивном образовании.

Предмет исследования: особенности развития высших психических функций у детей младшего школьного возраста в инклюзивном образовании.

В связи с целью исследования поставлены следующие задачи:

- 1) изучить понятие высших психических функций;
- 2) описать высшие психические функции в младшем школьном возрасте;
- 3) раскрыть процесс развития высших психических функций у младших школьников в условиях образовательного учреждения;
- 4) определить понятие и сущность инклюзивного образования;
- 5) изучить условия развития высших психических функций в условиях инклюзивного образования.

Метод исследования: теоретический метод – изучение и анализ научной литературы, посвященной развитию высших психических функций у детей младшего школьного возраста в инклюзивном образовании.

Теоретическую основу исследования составили работы таких авторов как Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Ж.В. Пиаже, И.В. Дубровина, Н.М. Пылаева, Т.В. Ахутина и работы других авторов.

Высшие психические функции и их развитие у младших школьников в условиях образовательного учреждения

Высшие психические функции (англ. higher mental functions) (далее – ВПФ) – психические процессы, социальные по своему происхождению, опосредованные по строению, произвольные по характеру регуляции и системно связанные друг с другом. Это одно из важнейших центральных понятий современной психологии. Введено Л.С. Выготским, в дальнейшем разрабатывалось А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьевым, П.Я. Гальпериным и другими.

Л.С. Выготский выделял два уровня высших психических функций: низший уровень – натуральные психические функции, обусловленные генотипом и формирующиеся под воздействием наследственных факторов и культурные (высшие) психические функции, которые формируются при жизни человека на основе натуральных под влиянием социокультурной среды [2, с123-124]. К высшим психическим функциям уверенно относят память, мышление, речь, восприятие и т.д. Относить ли к высшим психическим функциям внимание, волю, мотивацию в целом, внутренние чувства и социальные эмоции – вопрос окончательно не решенный. Для развитого человека это вполне произвольные функции, а для массовой личности эти функции непроизвольны.

Высшие психические функции появляются в процессе взаимодействия между ребенком и взрослым. Через некоторое время ребенок может перенести меха-

низмы управления ими во внутренний план (это называется интериоризацией). Важной особенностью этих сложных психических процессов является опосредованность. Основным средством опосредования высших психических функций является речь.

Высшие психические функции – результат системной работы мозга, ни одна из них не закреплена за определенным участком мозга. При появлении на определенном этапе развития ребенка какой-либо психической функции различные мозговые центры начинают сообща работать на то, чтобы она правильно сформировалась и развивалась.

Понятие не только используется в общей психологии, но и широко применяется в прикладных сферах, активно используется в педагогической психологии, патопсихологии и нейропсихологии.

Согласно Л.С. Выготскому, высшие психические функции имеют социальное происхождение в филогенезе и онтогенезе, формирование их связано с использованием не только физических, но и психических орудий– знаков. Как техника определяет форму трудовых операций, так и овладение знаками меняет протекание и структуру психических функций. Знаковое опосредование позволяет «удваивать опыт», т.е. представлять результаты деятельности, сознательно планировать действия, вычленять и обобщать сенсорный опыт (т.е. изменять механизм восприятия). Первоначально представляя собой форму совместной деятельности (например, речь возникает в форме диалога матери с ребёнком), высшие психические функции в результате интериоризации превращаются во внутренние, сокращённые умственные действия.

Высшие психические функции представляют собой сложные функциональные системы, состоящие из многих компонентов (например, при освоении ложки её предметный образ складывается из зрительного образа, словесного обозначения, знакомства с её предназначением), каждый из которых опирается на работу определённого участка мозга и вносит в работу системы свой специфический вклад. Динамическая организация и локализация высших психических функций меняются в ходе онтогенеза, при автоматизации, а также в зависимости от применяемых стратегий. Развитие и строение высших психических функций определяются взаимодействием разнонаправленных сил: наличного уровня развития, генетических и социальных факторов.

В нейропсихологии высшие психические функции анализируются в единстве психических и физиологических процессов, разрабатываются методы диагностики их нарушений. Путь вынесения функции вовне, превращения её во внешнюю деятельность является основным путём восстановительного и коррекционного обучения [2].

В начале XX века под воздействием марксистской философии, отводившей орудийному труду важнейшее значение для появления человека разумного, сложилась теория Л.С. Выготского. Согласно ей, *Homo sapiens* отличается способностью изменять окружающую обстановку с помощью культурного опыта. Этот опыт переходит от отцов к детям не только в виде предметов, а главным образом, через знаковую речь, которая закрепляет этот накопленный опыт.

Собственная же психика постигалась человеком посредством знаков. Они не только обозначают явления действительности, но и, обобщая, образуют понятия. Универсальным знаком является слово.

Исследуя эволюцию личности, учёный выделил естественные и собственно высшие психические функции человека. Первыми он наделён как биологическое существо, и используются они произвольно.

Вторые же характеризуются индивидуальным развитием при взаимодействии с социумом. Несформированность большинства психических процессов и функций у человека называют тотальным недоразвитием.

Высшие психические функции формируются по законам, описанным Л.С. Выготским:

- 1) естественное поведение ребёнка, свойственное ему с самого появления на свет, в результате его коммуникации с людьми сменяется культурной или исторической линией развития;
- 2) социальные поступки превращаются в индивидуальные;
- 3) внешние средства становятся внутренними;
- 4) общий закон развития высших психических функций гласит: постижение и усвоение присущи исключительно финальной стадии формирования тех или иных функций.

Изучение высших психических функций строится на следующих принципах. Во-первых, психологическое должно рассматриваться как действие. Во-вторых, важен процесс, каузально-динамические отношения и этапы формирования высших психических функций. В-третьих, особое значение имеет генетический анализ.

Современные принципы анализа высших психических функций отражены в работах В.А. Пищальниковой, А.А. Залевской, В.П. Глухова и других психолингвистов.

Итак, подведем итог: высшие психические функции - это сложные, прижизненно формирующиеся системные психические процессы, социальные по своему происхождению. По Л.С. Выготскому, противопоставлялись низшим, или натуральным (природным), психическим функциям, которые есть у животных и которые человек имеет с рождения. Высшие психические функции он приобретает в процессе жизни в результате обучения и воспитания. В роли психологического орудия выступает знак. Знаком можно назвать жесты, речь, ноты, живопись. Слово, как устная и письменная речь - тоже знак. Применение знака, слова как специфически человеческого психического регулятора перестраивает все высшие психические функции человека. Высшие психические функции обладают четырьмя основными характеристиками: сложность, социальность, опосредованность, произвольность. Данные основные характеристики представляют собой системные качества, характеризующие высшие психические функции как «психологические системы». Без участия психических процессов человеческая деятельность невозможна, они выступают как ее неотъемлемые внутренние моменты.

Понятие и сущность инклюзивного образования

В 2012 году Российской Федерацией была полностью утверждена конвенция о правах инвалидов, где сказано, что государство в полной мере реализует право на образование без дискриминации путем организации инклюзивного образования, таким образом, реализуется ст.24 «Образование». Подписание этой конвенции является важным шагом в развитии российского образования. Российское образование стало изменяться не напрямую под воздействием Конвенции, а с изменением федерального закона об образовании, который принят с учетом положений Конвенции. Этот этап подразумевает системную организацию инклюзивного образования, позволяет создавать необходимую среду для образования и воспитания детей, концентрироваться на высших интересах и потребностях ре-

бенка с особыми образовательными потребностями и повышать уровень информированности всего общества в вопросах инвалидности и инклюзии.

Современный этап развития отечественной системы образования характеризуется как этап становления совершенного нового отношения к идеям образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. На смену понятию интегрированное образование, носящее в РФ экспериментальный характер, приходит нормативно закреплённый термин «инклюзивное образование».

Инклюзивное обучение предполагает, что обучающиеся с особыми образовательными потребностями включены на равных с обычными детьми во все виды активности и деятельности учебного и воспитательного процесса класса или группы школьной или дошкольной образовательной организации, для освоения общего для всех содержания образования. Процесс образования должен быть трансформирован так, чтобы обеспечивать одновременно образовательные потребности каждого участвующего в нем ребенка [2]. Е.Н. Азлецкая пишет: «...инклюзивное образование дает многое, как здоровым школьникам, так и детям с нарушениями в развитии. Оно способствует формированию у здоровых детей терпимости к физическим и психическим недостаткам одноклассников, чувства взаимопомощи и стремления к сотрудничеству. У детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях совместной деятельности со здоровыми сверстниками появляется возможность для более полной реализации потенциала развития личности, формируются предпосылки для успешной социальной адаптации во взрослом возрасте» [1, с. 11].

Каждый обучающийся образовательного процесса это неповторимая и уникальная личность, имеющая свои индивидуальные потребности, а специалисты, работающие в инклюзивной системе образования должны иметь высокий профессионализм и такие важные качества, как гуманизм, деликатность, желание и умение услышать и понять потребности ребенка.

Принцип инклюзивного обучения состоит в том, что педагоги и администрация обычных школ принимают детей вне зависимости от их интеллектуального, эмоционального, физического развития, социального положения и создают им условия на основе педагогических и психологических приемов, которые ориентированы на потребности детей [3].

Инклюзивная модель образования, получила значительное нормативно-правовое закрепление. Международные акты содержат не только декларативные нормы, которые провозглашают равенство всех людей и доступность образования, но и призывают к международному сообществу внедрять в своих образовательных системах инклюзию, продолжать ее совершенствовать и активно сотрудничать по указанным вопросам [4].

Анализ нормативно-правовых актов позволяет сформировать особое организационно-правовое регулирование и внедрение инклюзивного образования, как процесса социализации лиц с ограниченными возможностями, в международном измерении. К таким особенностям относятся принципы, задачи и функции инклюзивного образования.

Принципы инклюзии, то есть наиболее универсальные требования, руководящие идеи, лежащие в основе инклюзивной модели образования, включают:

– принцип безбарьерности - создание безбарьерной среды доступа лиц с ограниченными возможностями ко всем видам и формам получения образования,

путем разработки и принятия обязательных нормативных актов, закрепляющих данный принцип;

- принцип социализации - привлечение и включение инвалидов в общеобразовательное пространство;

- принцип равенства - одинаковая ценность и равенство людей, независимо от их способностей, состояния психофизического здоровья и достижений, каждое лицо должно иметь возможность получать и развивать знания и навыки;

- принцип научности - проведение научно-исследовательских работ, разработка научно-обоснованных проектов в области поиска путей внедрения инклюзивного образования;

- принцип сотрудничества - обмен опытом и использование успешных мировых моделей внедрения инклюзивного образования;

- принцип просвещения - широкое распространение информации о необходимости привлечения инвалидов в общеобразовательную среду;

- принцип универсальности – предоставление возможности получения образования лицам с ограниченными возможностями, независимо от вида и формы ограниченности;

- принцип ответственности - обязательства стран проводить политику инклюзии на национальном уровне [5].

Таким образом, инклюзивное образование – это система образования, которая подразумевает равноправное взаимодействие детей в рамках учебного заведения, вне зависимости от их интеллектуальных или физических особенностей. Инклюзивное образование на современном этапе имеет значительное нормативно-правовое закрепление.

В инклюзивном образовании выделяется ряд принципов, к которым относятся следующие: принцип безбарьерности, принцип социализации, равенства, научности, сотрудничества, просвещения, универсальности, ответственности. Данные принципы являются требованиями, которые лежат в основе инклюзивного образования.

Развитие высших психических функций у младших школьников в условиях инклюзивного образования

Инклюзивное образование не только приносит пользу ученикам с ограниченными возможностями и нормотипичным детям, а также создает среду, в которой каждый ребенок, включая тех, кто не имеет инвалидности, имеет возможность процветать.

В инклюзивном образовании все обучающиеся приветствуются и могут принимать участие во всех направлениях школьной жизни. В условиях инклюзивного образования все обучающиеся уверены, связаны, активно участвуют в мероприятиях, учатся в течение всей жизни и работают над этим в рамках разработанного учебного плана.

В процессе инклюзивного образования развиваются способности и таланты все учеников, учитываются их потребности.

Учебные инклюзивные программы требуют равного подхода к учащимся, учитывают интеллектуальные, физические, языковые, культурные способности и таланты. Учебная программа предусматривает гибкий подход к процессу обучения [6].

Структура организации инклюзивного образования в школе обеспечивает руководство по нескольким способам:

- представление информации для поддержки понимания;
- представление учащимся возможности творить, учиться и сотрудничать;
- стимулирование устойчивого интереса и мотивации в обучении.

При инклюзивном подходе необходимо не адаптировать детей с ограниченными возможностями здоровья к тем или иным требованиям в обучении образовательного учреждения, а реформировать эти учреждения и искать иные педагогические подходы [7].

Развитие высших психических функций у детей младшего школьного возраста в условиях инклюзивного образования будет более эффективным если учитывать:

- наполняемость групп;
- реализацию индивидуальной программы обучения;
- наличие подготовленных педагогов и других специалистов;
- необходимое оборудование в учебных кабинетах [8].

Успешность развития высших психических функций у обучающихся является тем показателем, который наиболее наглядно демонстрирует результативность учебной деятельности. Высшие психические функции оказывают огромное влияние на интеллектуальное развитие.

В условиях инклюзивного образования включается работа по развитию познавательных процессов, формированию самостоятельно рассуждать, анализировать, делать выводы, устанавливать закономерности.

Учителя, работающие в инклюзивном классе, наряду с общеобразовательными задачами, должны решать развивающие, специальные задачи. Такая направленность предполагает:

- включение в урочную деятельность задач активизации познавательной деятельности, формирование интеллектуальных умений и навыков;
- построение необходимой траектории в обучении, применение специальных методов, приемов, средств;
- учет индивидуальных особенностей обучающихся.

Задачи развития высших психических функций можно успешно решить при помощи технологии игровых форм обучения. Введение в урок элементов игры или игровая подача материала повышает работоспособность обучающихся на уроке и способствует развитию у них познавательных интересов.

Развивающие игры и приемы в инклюзивном образовании чрезвычайно важны, так как они являются доступным средством как для нормотипичных детей, так и для детей с отклонениями в развитии. Они способствуют развитию у детей младшего школьного возраста активности, инициативы, самостоятельности.

Таким образом, в условиях инклюзивного образования осуществляется работа по развитию высших психических функций как детей с нормальным развитием, так и детей ограниченными возможностями здоровья.

Инклюзивное образование пришло на смену интегративному обучению. Инклюзивное образование предполагает, что обучающиеся с особыми образовательными потребностями включены на равных с обычными детьми во все активности и виды деятельности учебного и воспитательного процесса класса.

Инклюзивное образование предполагает решение как образовательных задач, так и коррекционных, развивающих, воспитательных. Одним из направлений

в работе в условиях данного обучения идет развитие познавательной сферы, развитие высших психических функций.

Главной, отличительной чертой такого обучения является гибкий подход. В инклюзивном образовании развиваются способности каждого ученика, учитываются индивидуальные потребности.

Выводы.

В работе на основании анализа научной литературы определено понятие и сущность инклюзивного образования. Инклюзия пришла на смену интеграции детей с особыми возможностями здоровья.

Под инклюзивным образованием принято понимать то, что обучающиеся с особыми образовательными потребностями включены на равных с обычными детьми во все виды активности и деятельности учебного и воспитательного процесса класса школьной образовательной организации, для освоения общего для всех содержания образования.

Инклюзивное образование, прежде всего, направлено на создание необходимой среды для обучения и воспитания детей, на концентрацию высших интересов и потребностей ребенка с особыми образовательными потребностями и на повышение уровня информированности всего общества в вопросах инвалидности и инклюзии.

В условиях инклюзивного образования осуществляется систематическая и целенаправленная работа по развитию высших психических функций как детей с нормальным развитием, так и детей ограниченными возможностями здоровья. Все ученики включаются в работу по развитию познавательных процессов, формированию самостоятельно рассуждать, анализировать, делать выводы, устанавливать закономерности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Кузма Л.П., Е.Н. Азлецкая Е.Н., Лукашева О.В. Инклюзивное образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных школах: учеб. пособие. – Краснодар: ГБОУ ИРО Краснодарского края, 2016.
2. Выготский Л.С. Основы дефектологии. М., 2014.
3. Инклюзивное образование: создание равных возможностей для всех учащихся / Ю.Л. Загуменнов. Минск, 2018.
4. Шипицина Л.М. Интеграция и инклюзия: проблемы и перспективы. СПб., 2014.
5. Инклюзивное образование в России / под.ред. С.В. Алехина. М., 2011.
6. Шинкарева Е.Ю. Право на образование ребенка с ограниченными возможностями в российской федерации и за рубежом: монография. М., 2007.
7. Сабельникова С.И. Развитие инклюзивного образования. Справочник руководителя образовательного учреждения. М., 2016.
8. Зайцев Д.В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России. Саратов, 2003.
9. Ярская-Смирнова Е.Р., Лошакова И.И. Инклюзивное образование детей-инвалидов // Социологические исследования. 2013.

REFERENCES

1. Kuzma L.P., E.N. Azletskaia E.N., Lukasheva O.V. Inclusive education of students with disabilities in general education schools: textbook. allowance. Krasnodar: GBOU IRO Krasnodar Territory, 2016.
2. Vygotsky L.S. Fundamentals of defectology. M., 2014.
3. Inclusive education: creating equal opportunities for all students. Yu.L. Zagumenov. Minsk, 2018.
4. Shipitsina L.M. Integration and inclusion: problems and perspectives. SPb., 2014.
5. Inclusive education in Russia. ed. S.V. Alekhine. M., 2011.
6. Shinkareva E.Yu. The right to education of a disabled child in the Russian Federation and abroad: monograph. M., 2007.
7. Sabelnikova S.I. Development of inclusive education. Reference book of the head of an educational institution. M., 2016.
8. Zaitsev D.V. Social integration of disabled children in modern Russia. Saratov, 2003.
9. Yarskaya-Smirnova E.R., Loshakova I.I. Inclusive education of disabled children. Sociological research. 2013.

Информация об авторах: Олешкевич Марина Александровна - студентка ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» Направление 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» Направленность (профиль) «Психология образования»

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5792-5472>,
e-mail: marina.oleshkevich@inbox.ru.

Азлецкая Елена Николаевна – научный руководитель, доцент, канд. псих. наук, доцент,

г. Краснодар, Россия

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7293-3948>

e-mail: eazletskaia@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors: Oleshkevich Marina Aleksandrovna - student of FGBOU VO «Kuban State University» Direction 44.03.02 «Psychological and pedagogical education» Direction (profile) «Psychology of education»

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5792-5472>,
e-mail: marina.oleshkevich@inbox.ru.

Azletskaia Elena Nikolaevna – scientific adviser, associate professor, Ph.D. crazy.Sciences, Associate Professor Krasnodar, Russia

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7293-3948>

e-mail: eazletskaia@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 18.09.2020
Одобрено после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 16.10.2020
Принято к публикации / Accepted for publication: 23.10.2020

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов./The authors declare no conflicts of interests.

Научная статья

УДК 159.923

DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-5-131-136

Анна Витальевна Семенова

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0002-1937-5641>

e-mail: anna-petrenko94@mail.ru

СКЛОННОСТЬ К РИСКУ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В данной работе представлен теоретический анализ изучения проблемы склонности к риску в подростковом и юношеском возрасте. В статье описаны особенности проявления рискованного поведения, рассмотрено конструктивное и деструктивное проявление риска в подростковом возрасте. В теоретическом исследовании рассматривается биологическая основа потребности склонности к риску в подростковом возрасте, а также характерологические особенности, говорящие о различной степени склонности к риску и меняющиеся на протяжении всей жизни человека. Представленная работа будет полезна студентам педагогических и психологических направлений обучения, преподавателям средних специальных и высших учебных заведений, учителям, родителям юношей и подростков, педагогам-психологам, практикующим психологам в русле семейного консультирования и индивидуального консультирования подростков и лиц юношеского возраста.

Ключевые слова: подростковый возраст, юношеский возраст, склонность к риску.

Для цитирования: Семенова А.В. Склонность к риску в подростковом и юношеском возрасте. *Педагогика: история, перспективы*. 2019. Том. 3. № 5. С. 131-136
DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-5-131-136

Anna Vitalievna Semyonova

Kuban state University

Krasnodar, Russia

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1937-5641>

e-mail: anna-petrenko94@mail.ru

PREDISPOSITION TO RISK IN TEENAGERS AND YOUNG ADULTS

Abstract. This paper presents a theoretical analysis of a study of the problem of predisposition to risk in teenagers and young adults. The article describes the features of the manifestation of risky behavior, considers the constructive and destructive types of manifestation of risk in adolescence. The theoretical study examines the biological basis of the need for predisposition to risk in adolescence, as well as characterological features that indicate varying degrees of risk predisposition and change throughout a person's life. The presented work will be useful for students of pedagogical and psychological areas of education, teachers of secondary specialized and higher educational institutions, teachers, parents of teenagers, educational psychologists, practicing psychologists in the area of family counseling, as well as individual counseling for

Keywords: adolescence, adolescence, risk appetite.

For citation: Semyonova A.V. Propension to risk in teenagers and young people
Pedagogy: history, prospects. 2020. Vol. 3. No. 5. P. 131-136
DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-5-131-136 (In Russ.)

Юность – период в онтогенезе от 15-16 до 21-25 лет, идущий после отрочества и перед взрослостью, в который происходит непосредственное взросление. Именно в этот период возникает проблема выбора жизненного пути, формирование внутренней позиции по отношению к самому себе («Какой Я», «Кто Я?», «Каким буду?», «Каким хочу быть?»), формирование нравственных и моральных ценностей, а следовательно выбор жизненной позиции.

В этом возрасте продолжается поиск своего места в семейной системе, пробуждается стремление к другому полу, переживание чувства первой любви, индивидуальное для каждого по возрасту, силе переживаний, связанное с успехом или неуспехом в любви.

Юноша продолжает познавать свою сущность через постоянную рефлекссию, которая помогает предугадать возможное поведение другого, выстроить внутреннюю позицию по отношению к ситуации, окружению, собственному поведению или иным проявлениям.

После длительного усвоения социальных, нравственных, моральных норм, правил поведения в социуме в юности происходит становление человека как личности, стремление к самоопределению, поиск профессии.

Именно в юности открывается потенциал личности, приносящий с собою сильнейшие эмоциональные переживания, глубинные рефлексивные страдания и поиск истинных ценностей, необходимые для становления взрослой личности.

В исследованиях наших соотечественников нет единого мнения, позволяющего отнести склонность к риску к норме или патологическому состоянию. В отношении подростков и юношей проявления склонности к риску принято относить к девиантному поведению – система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе правовым или нравственным нормам [1]. Зарубежные психоаналитики говорили о склонности к риску как о патологии (З.Фрейд), другие как о компоненте, лежащим в основе лидерства (И.П. Череденко, Н.В. Тельных).

С.А. Ермолин в 2011 году среди взрослого населения выявил распределение по уровням склонности к риску. В его выборке оказалось 22,2% респондентов с высоким уровнем склонности к риску, 46,5% - средним и 31,3% лиц с низким

уровнем склонности к риску. Предполагается. Что в подростковом и юношеском возрастах высокая степень склонности к риску больше (из-за особенностей этих возрастов), однако эмпирического исследования, подтверждающего эту гипотезу пока не проводилось.

Подросток и юноша нуждается в своей жизни пережить риск. Риск может быть конструктивный, проявляющийся, например, в занятиях видами спорта, с повышенным уровнем риска, или же деструктивным, связанным с принятием наркотических веществ.

Факты говорят о том, что подростки, так или иначе, склонны к риску. Это может объясняться гормональными особенностями организма, т.е. склонность к риску имеет биологическую природу, потребность в риске обуславливается силой и динамичностью нервной системы. Импульсивность, эмоциональность, неустойчивость нервной системы все это возрастные особенности проявления рискованного поведения среди несовершеннолетних [2 (цит. по: Ильин Е.П.)].

Исследования В.С Цуккермана в 200 году показало, что стремление и желание рисковать возрастает в подростковый возраст от 9 до 14 лет и идет на спад после 20 лет [3].

С детства гипертимные подростки отличаются самостоятельностью, общительностью, любят компании сверстников и стремятся командовать ими. В пубертатные периоды особенности характера проявляются еще более ярко, изредка и ненадолго проявляются вспышки гнева и агрессии. Они плохо переносят строго регламентированные дисциплинарные режимы, одиночество, при тяжелых физических нагрузках, недосыпании долго сохраняют силы и энергию. Плохо переносят безделье. К 15 - 16 годам можно видеть вполне сформировавшуюся фигуру взрослого.

Реакция бывает особенно отчетливой, специфические поведенческие подростковые реакции сильно выражены. Вследствие этого бывают конфликты с родителями и педагогами. К таким конфликтам может привести повседневная опека, легкий контроль. Все это вызывает усиление «борьбы за самостоятельность», непослушание, старание вырваться из-под опеки. С охотой уезжают в лагерь, с легкостью меняют свое хобби, нередко становятся правонарушителями. Как правило, идти против закона их толкает жажда развлечений, сам факт риска привлекателен для них. В шумных компаниях могут проявлять интерес к алкоголю и наркотическим веществам, азартным играм.

Личко в подростковом возрасте выделяет два варианта циклоидной акцентуации типичные и лабильные циклоиды [3].

С наступлением пубертатного периода, и отличается апатией и депрессивностью. Подростка начинают тяготить компании сверстников, становится труднее учиться, приключения и риск теряют привлекательность. Пропадает аппетит, наблюдается сонливость, тяжело и пессимистично воспринимаются мелкие неудачи. Субдепрессия может смениться обычным состоянием или периодом подъема через две три недели.

В детстве лабильные подростки, как правило, особенно не выделяются среди сверстников. Такому подростку свойственна преданная дружба, в друзьях они ищут психотерапевта, способного их приободрить в тяжелые минуты. В хорошие минуты лабильные подростки ищут компании, а плохие избегают общения.

У подростков астено-невротического типа беспокойный сон и плохой аппетит, капризность, пугливость. Главными чертами астено-невротической акцентуации является повышенная утомляемость, раздражительность. Правонарушение, употребление наркотиков и алкоголя не свойственны этому типу.

С детства проявляется пугливость и боязливость. Такие дети часто боятся темноты, сторонятся животных, боятся остаться одни. У таких подростков рано формируется чувство долга, ответственности, высоких моральных и этических требований и к окружающим, и к самому себе. Такие дети предпочитают интеллектуально-эстетических хобби. Ни к алкоголизации, ни к употреблению наркотиков, ни к делинквентному поведению сенситивные подростки не склонны.

В подростковый период психанистические черты сглаживаются, появляется склонность к чрезмерному самоанализу, мудрствованию. Главные черты нерешительность, тревожная мнительность. Спорт дается им тяжело. Специфически подростковые поведенческие реакции выражены слабо.

Замкнуты, неспособность и нежелательность устанавливать контакты, снижение в потребности в общении. Не тянется к сверстникам, избегает шумных компаний, поэтому иногда в нем проявляется холодность и недетская сдержанность. С наступлением подросткового периода все черты характера выступают с особой яркостью. Замкнутость и уход в себя бросаются в глаза. Большинство не любят спиртные напитки, но могут употреблять его с целью облегчения установления контактов со сверстниками.

Могут обнаруживаться садистические склонности, такие подростки любят мучить животных, дразнить слабых, избивать младших, издеваться над беспомощными. В компаниях они претендуют не просто на роль лидера, а на роль человека, устанавливающего свои правила игры. Половое влечение сопряжено с садистическими, а иногда и с мазохистическими стремлениями. После первого алкогольного опьянения может возникнуть потребность пить крепкие алкогольные напитки. У эпилептоидных подростков суицидные действия встречаются гораздо реже, чем у взрослых личностей. Почти все подростки такого типа любят азартные игры.

Главная черта – беспредельный эгоцентризм. Среди поведенческих проявлений можно выделить суицидальность, можно даже сказать «псевдосуицидальность»: мелкие порезы рук, приготовление к повешению, написание предсмертных записок. Алкоголизация и употребление наркотиков носит демонстративный характер. При наказании родителями, подростки убегают из дому.

Плохо переносят одиночество, рано тянутся к уличным компаниям сверстников. Любят азартные игры. Живут в настоящем. К суициду такие подростки не склоны. Подростки такого типа обладают слабою волей, невозможностью выработки жизненных стереотипов, расстановки приоритетов, из эмоции крайне неустойчивые.

Этот тип встречается только в форме акцентуаций, психопатий такого типа не существует. Такие подростки недоверчивы к незнакомым людям. Поступают «как все», конформность сочетается с поразительно некритичностью. Все люди такого типа консерваторы, неинициативны. Конформные подростки очень дорожат своим местом в привычной группе сверстников, стабильностью этой группы, постоянством окружения. Они совсем не склонны менять свою подростковую группу, в которой свыклись и освоились. Нередко решающим в выборе учебного заведения является то, куда идет большинство товарищей.

Период подросткового возраста принято считать периодом «бури и натиска», своеобразным переходом от детства к юношескому возрасту. В этот период подростка тревожат внутриличностные конфликты, становление собственного «Я», формируются новые ценности и установки, основывающиеся на эмоциональных переживаниях и новой ведущей деятельности – общению со сверстниками. В

этом возрасте развивается саморефлексия, посредством её развития происходит развитие самооценки.

Период юношеского возраста принято считать периодом непосредственного взросления. В юношеском возрасте остро стоит проблема поиска своего места в жизни, в семейной системе, выбор профессионального и жизненного пути и связанный с этим кризис самоопределения, возникает чувство первой любви и переживания по этому поводу.

В течении всей жизни человека формируется его характер. Говоря характер, мы имеем в виду психическую индивидуальность человека, основывающуюся на типе нервной деятельности, индивидуальных особенностях личности, проявляющихся в социуме. Акцентуированность личности – усиление некоторых индивидуальных психических черт личности.

Следовательно, мы можем говорить о том, что характер может меняться в течение всей жизни человека, а в подростковом и юношеском возрасте особенно заметны проявления акцентуированности личности во внешней среде. Также мы можем говорить о различной склонности к риску в подростковом и юношеском возрасте. В этот период одни проявляют себя активно, стремятся к экстремальным видам спорта или к деструктивному проявлению склонности к риску – девиантному, делинквентному поведению, другие же не проявляют интерес к риску, имея установку на осторожность.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Словарь практического психолога / под ред. С.Ю. Головина. Минск, 1998.
2. Ильин Е.П. Психология риска СПб.:2012, изд-во: Питер, ISBN:978-5-459-00880-7 <https://www.rulit.me/books/psihologiya-riska-read-305031-14.html>
3. Лакреева А.В., Варуха Л.В. Склонность к риску как фактор девиантного поведения подростков // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 24. – С. 141–146. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26146235>
4. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. СПб., 2009.

REFERENCES

1. Dictionary of practical psychologist / ed. S.Yu. Golovin. Minsk, 1998.
2. Ilyin E.P. Psychology of Risk SPb.: 2012, publishing house: Peter, ISBN: 978-5-459-00880-7 <https://www.rulit.me/books/psihologiya-riska-read-305031-14.html>
3. Lakreeva A.V., Varukha L.V. Inclination to risk as a factor of deviant behavior in adolescents // Scientific and methodological electronic journal "Concept". - 2016. - T. 24. - P. 141-146. - URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26146235>
4. Lichko A.E. Psychopathies and character accentuations in adolescents. SPb., 2009.

Информация об авторе: Анна Витальевна Семенова, преподаватель кафедры педагогики и психологии, магистр психологии и педагогики, психолог-консультант в образовании, Кубанский государственный университет.

г. Краснодар, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1937-5641>

e-mail: anna-petrenko94@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Semyonova Anna Vitalievna, teacher of the Department of pedagogy and psychology, master of psychology and pedagogy, consultant psychologist in education, Kuban state University.

Krasnodar, Russia

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1937-5641>

e-mail: anna-petrenko94@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 16.09.2020 Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 12.10.2020

Принята к публикации / Accepted for publication: 23.10.2020

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов./ The author declares no conflicts of interests

ЭЛЕКТРОННЫЙ НАУЧНЫЙ РЕЦЕНЗИРУЕМЫЙ ЖУРНАЛ

Педагогика: история, перспективы.

2020 Том 3 №5 (сентябрь - октябрь)

29.10.2020