

Министерство просвещения Российской Федерации  
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический  
университет им. К. Д. Ушинского»

**ВОПРОСЫ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

Материалы научно-практической конференции  
«Чтения Ушинского»  
5 марта 2021 г.

Ярославль  
2021

УДК 374.3  
ББК 74.5; 65.240  
В 68

Печатается по решению  
редакционно-издательского  
совета ЯГПУ  
им. К. Д. Ушинского

**В 68 Вопросы общего и профессионального образования:**  
сборник статей научно-практической конференции «Чтения  
Ушинского» / под науч. ред. М. В. Новикова. – Ярославль:  
РИО ЯГПУ, 2021. – 117 с.

ISBN 978-5-00089-490-3

В сборнике опубликованы материалы докладов участников научно-практической конференции, посвященной памяти К. Д. Ушинского. Представлены результаты исследований ученых, студентов-выпускников, студентов магистратуры, а также педагогов-практиков по проблемам теории, методики и практики профессионального образования. Рассматриваются некоторые педагогические, психологические и здоровьесберегающие аспекты образовательного процесса.

УДК 374.3  
ББК 74.5; 65.240

Редакционная коллегия: Т. В. Бугайчук, О. А. Коряковцева,  
М. В. Новиков (научный редактор).

ISBN 978-5-00089-490-3

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

## Содержание

### ВОПРОСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Доссэ Т. Г., Куликов А. Ю.* Развитие университетской системы дополнительного профессионального образования 5
- Бугайчук Т. В., Коряковцева О. А.* Концептуальное решение проблемы становления гражданской идентичности российской молодежи \_\_\_\_\_ 15
- Гриневич Е. В.* Формирование аналитического мышления у студентов средствами проектной деятельности \_\_\_\_\_ 23
- Красильникова Е. В.* Обучение профессионально-ориентированной лексике языка специальности как условие подготовки высококвалифицированных иностранных военных специалистов \_\_\_\_\_ 27
- Таланов С. Л.* Совершенствование знаний в сфере прав человека через систему дополнительного профессионального образования \_\_\_\_\_ 30
- Березин Д. Т.* Дополнительное профессиональное образование и его роль в повышении финансовой грамотности \_\_\_\_\_ 41
- Федорова П. С., Бугайчук Т. В.* Коммуникативные способности клиентов психоневрологического интерната и их развитие \_\_\_\_\_ 49
- Новиков М. В., Перфилова Т. Б.* Студенческое движение в российских университетах накануне «великих реформ» \_ 58
- Авраменко В.* Экстренная психологическая помощь в Эстонии \_\_\_\_\_ 68

### ВОПРОСЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Макеева Т. В., Гурьянчик В. Н.* Методические основы онлайн этикета в процессе обучения \_\_\_\_\_ 73

<i>Хаймин Н. С., Свинар Е. В.</i> Формирование культуры безопасного поведения в Интернет-среде у учащихся основной школы _____	80
<i>Юферова М. А., Созина Е. В.</i> Особенности конфликтов подростков с нарушениями интеллектуального развития __	86
<i>Тарабарина Т. И., Белозерова С. Н.</i> Педагогические условия формирования представлений о профессиях взрослых у детей старшего дошкольного возраста _____	97
<i>Тарабарина Т. И.</i> Взгляды общественных деятелей России XVIII – начала XX в. на индивидуальный подход в процессе обучения детей _____	102
<i>Малева З. П., Губанова Т. А.</i> Формирование родительских компетенций в преодолении нарушений развития детей __	106
<i>Сведения об авторах</i> _____	114

*Т. Г. Доссэ, А. Ю. Куликов*

### *Развитие университетской системы дополнительного профессионального образования*

В статье в результате осмысления многолетнего опыта работы системы дополнительного профессионального образования (ДПО) Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (далее – Университет) актуализируется проблема развития данной системы. Рассматривается специфика деятельности Института развития кадрового потенциала (далее – Институт) как основы системы ДПО Университета в современных условиях реализации принципа непрерывного образования: разнообразие контингента обучающихся, география образовательных услуг, количество и тематика разрабатываемых программ обучения. Особое внимание авторы обращают на перспективные направления деятельности университетской системы ДПО и выявляют её роль в формировании единого педагогического образовательного пространства Ярославской области.

**Ключевые слова:** непрерывное образование, университетская система ДПО, студенческий трек, преподавательский трек, цифровизация, базовые школы.

*T. G. Dosse, A. Y. Kulikov*

### *Development of the university system of additional professional education*

In the article, as a result of understanding the long-term experience of the system of additional professional education (DPO) of the Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky (hereinafter-the University) the problem of the development of this system is updated. The article considers the specifics of the Institute of human resources development (hereinafter referred to as the Insti-

tute) as the basis of the University's DPO system in the modern conditions of the implementation of the principle of continuous education: the diversity of the student population, the geography of educational services, the number and subject of the training programs being developed. The authors pay special attention to the promising areas of activity of the university system of secondary vocational education and identify its role in the formation of a unified pedagogical educational space of the Yaroslavl region.

**Key words:** continuing education, university system of DPO, student track, teacher track, digitalization, basic schools.

Образовательные системы большинства стран мира сегодня развиваются в направлении реализации принятой ЮНЕСКО концепции непрерывного образования. Суть «образования длиною в жизнь» точно определяется цитатой: «Безграмотными в XXI веке будут не те, кто не умеет читать и писать, а те, кто не умеет учиться, разучиваться и переучиваться». По прогнозам Всемирного экономического форума (ВЭФ), в связи с развитием технологий и инноваций к 2022 году более 75 млн. человек в мире потеряют работу. В России, по мнению Фонда развития интернет-инициатив (ФРИИ), за последующие 10 лет количество потерявших работу составит около 6 млн. человек, а для 25 млн. трудящихся могут измениться требования к работе и профессиональные функции. В таких условиях будущее не за одним классическим дипломом о профессиональном образовании, а за набором сертификатов мастерства, которые выдают различные университеты и центры профессиональной переподготовки.

Непрерывное образование становится осознанной повседневностью современного человека и частью работы организаций, производств, компаний, фирм. Лозунг «Образование – на всю жизнь!» в условиях информационного XXI века закономерно сменился лозунгом «Образование – через всю жизнь!». Очевидно, что в его реализации особая роль принадлежит системе дополнительного образования, которая создает условия для личностного и профессионального роста Человека в течение всей жизни, становится значимым фактором его успешной социализации [Змеёв, 2007]. Почему?

Если факультеты университета дают в основном молодежи базисное академическое образование, то система дополнительного профессионального образования дает возможность людям, уже имеющим трудовой практический опыт, в достаточно короткие сроки повысить свой профессионализм и стать более конкурентоспособным (даже сделать карьеру), а молодым специалистам – поменять сферу своей деятельности на более интересную, востребованную или престижную. Например, выпускники с экономическим и юридическим образованием часто стремятся приобрести педагогические и психологические знания, потому что они сегодня более востребованы.

Вот почему образование, полученное в системе ДПО, специалисты называют «деловым образованием» [Гегель, Бабочкина, 2007]. В нашем университете процесс «делового образования» организует специальное структурное подразделение – Институт развития кадрового потенциала – и его особое целевое предназначение определяет специфику деятельности. В чем же она заключается?

Приоритетным направлением деятельности Института является обеспечение его системного функционирования, что означает постоянную работу по привлечению клиентов, которые хотят приобрести наш образовательный продукт на договорной основе.

Разнообразный контингент клиентов требует вариативности сроков обучения (от 4-х дней до 2-х лет) и особого содержания программ по требованию Заказчика (70 % программ реализуется однократно), широкого использования технологий обучения взрослых и разработки индивидуальных образовательных маршрутов. Все это порождает в свою очередь вариативность стоимости образовательной услуги, которая у нас колеблется от 300 рублей до 50 тысяч за одного обучающегося.

В отличие от академических структур вуза специфичной является и география реализации профессиональных образовательных программ.

Специалисты 14 регионов России (Амурской, Владимирской, Московской, Тюменской областей, Камчатского, Краснодарского, Пермского, Хабаровского краёв, республик Тыва, Татарстан, Северная Осетия-Алания и др.) и более 10 стран мира (Азербайджана, Анголы, Великобритании, Конго, Руанды, Монголии, Узбеки-

стана и др.) получили в 2020 г. образовательные услуги системы ДПО Университета.

Развитие дополнительного образовательного пространства Университета подтверждается результатами деятельности за последние 2 года. Постоянно (и количественно, и по содержанию) изменяется образовательный запрос. Например, если в 2018 году был всплеск интереса к дошкольному образованию, то в 2019 г. принятие ФЗ-442 вызвало рост интереса руководителей и специалистов социозащитных учреждений к приобретению профессиональных компетенций для успешной работы в новых условиях. Именно с целью повышения профессионализма сотрудников социозащитной сферы наша команда преподавателей была приглашена Министерством социальной защиты Амурской области для оказания образовательных услуг.

В 2020 г. в связи с введением нового Профессионального стандарта изменение требований к трудовым функциям привлекло в ряды обучающихся специалистов органов управления и учреждений физической культуры и спорта. В том же году мы реализовали ещё целый ряд заказов социозащитных учреждений, способствующих организации их работы в условиях пандемии.

Таким образом, ежегодно Институтом разрабатывается и реализуется около 40 новых образовательных программ в соответствии с требованиями Заказчиков, что составляет более 70% имеющегося программного банка. Следует учесть, что в системе дополнительного профессионального образования Заказчик может определять не только содержание программ и сроки их проведения, но даже – выбор преподавателей. И в этом тоже специфика деятельности нашего Института.

Обращаясь не только к опыту, но и к достижениям системы ДПО университета, следует отметить, что, несмотря на форс-мажорные условия пандемии, показатели количества обучающихся сохранились и даже немного увеличились. Динамика показателей по основным направлениям обучения за последние 2 года очевидна:

- профессиональная переподготовка: 2019 г. – 595 человек, 2020 г. – 467 человек;
- курсы повышения квалификации: 2019 г. – 951 человек, 2020 г. – 1280 человек;



- повышение квалификации преподавателей и специалистов нашего университета: 2019 г. – 114 человек, 2020 г. – 139 человек;
- повышение квалификации учителей: 2019 г. – 0 человек, 2020 г. – 238 человек.

Итак, несомненно, что успех деятельности системы ДПО Университета во многом определяется уровнем развития клиентской базы. Каковы же основные группы наших клиентов?

Наиболее активными внешними корпоративными партнерами сегодня являются органы управления и руководители учреждений сферы социальной защиты населения, некоторые негосударственные компании, например, «Р-Фарм», «Сатурн» (Рыбинск); Ярославский филиал «Газпрома», «Водоканал», «Северная железная дорога», «Союз цирковых деятелей России» и др. Основные внешние индивидуальные клиенты – это курсанты Ярославского высшего военного училища ПВО, педагогические и социальные работники, взрослые люди других сфер занятости, желающие получить еще одну специальность или повысить свою профессиональную компетентность.

И всё же для системы ДПО педагогического вуза самым значимым всегда будет взаимодействие с образовательными организациями. Данные партнёрские отношения университету очень сложно выстроить в условиях Ярославского региона. В области существует монополия на повышение квалификации для руководителей и педагогов школ, СПО и сферы дополнительного образования детей: этим без конкурса на основе целевого финансирования занимаются Ярославский институт развития образования (ИРО) и Городской центр развития образования (ГЦРО). В этом уникальность нашего региона. Но, тем не менее, образовательные организации – это адресная группа педагогического университета, и работа по взаимодействию с ними, как показывают результаты деятельности за 2020 год, налаживается.

В условиях реализации мировой концепции непрерывного образования основной перспективной внутренней клиентурой системы ДПО университетов становятся студенты [Непрерывное..., 2014]. Если в 2005 году среди слушателей Института не было ни одного студента нашего Университета, а в 2015 году они составляли всего 1% от общего количества слушателей, то в 2020 году доля студентов, получающих дополнительное профессиональное

образование, увеличилась до 9 %. Наш студент начинает осознавать, что дополнительное образование увеличивает его конкурентоспособность и является залогом успешного трудоустройства и карьеры в будущем.

Сегодня наш внутренний клиент – студент учится в группах вместе с внешними клиентами. Но становится очевидным, что возможностью получения «делового образования» в стенах родного Университета хотят воспользоваться многие студенты.

С целью выявления их потребностей и интересов в сфере дополнительного образования был проведен мониторинг, который определил следующее:

- у студентов, обучающихся на непедагогических направлениях подготовки, вызывает интерес педагогическое образование;
- у студентов – педагогов – программы управленческой и психологической направленности.

На основе диагностики преподавателями кафедры теории и методики профессионального образования были разработаны 3 программы комплексно-вариативного характера с взаимозаменяемыми модулями по выбору слушателей-студентов: «Дизайн-мышление», «Стресс-серфинг», «Фандрайзинг – играем по крупному», «Тайм-менеджмент», «Экономика для «чайников», «Карьерный коучинг», «Популярная риторика». Все они носят практико-ориентированный характер и нацелены на формирование компетенций, необходимых современному специалисту.

Намеченный вместе с руководством Университета студенческий трек будет успешным, если к набору обучающихся подключатся как педагоги, так и студенческий актив всех факультетов. Профессиональная и социальная успешность наших выпускников во многом зависит от профессиональной компетентности и личностного уровня педагогов вуза.

Вспомним хорошо известное хрестоматийное высказывание К. Д. Ушинского: «Учитель живёт до тех пор, пока он учится; как только он перестает учиться, в нём умирает учитель». Руководство Университета большое внимание уделяет «преподавательскому треку»: повышению квалификации наших научно-педагогических работников и сотрудников.

Спектр представленных программ отражает запрос Учредителя и требования, предъявляемые к педагогическим работникам на

федеральном уровне. При этом учитывается и интерес самого преподавателя. Педагог имеет возможность выбрать необходимые модули и темы из предложенного комплекса дополнительных образовательных программ.

Наших преподавателей привлекают прежде всего интерактивные образовательные технологии, психологические аспекты современного образовательного процесса, педагогическое общение и т. д. Например, в 2020–2021 учебном году сложилась следующая тематика программ повышения квалификации для преподавателей и сотрудников Университета: «Профессиональная компетентность преподавателя вуза», «Современные образовательные технологии в высшей школе», «Эффективное педагогическое общение», «Противодействие коррупции», «Организационно-методические основы инклюзивного образования в высшей школе», «Российская идентичность: противодействие радикализму, экстремизму и терроризму в среде молодежи».

Наибольший интерес у педагогического и студенческого сообщества сегодня вызывают вопросы цифровизации образования [Полат, 2008]. Для повышения профессиональной компетентности сотрудников в сфере информационных технологий разработана и реализуется дополнительная образовательная программа «Цифровая трансформация образования». Особой популярностью у научно-педагогических работников пользуется цикл программ по выбору под общим названием «Цифровая мастерская педагога», в рамках которого реализуется следующая курсовая тематика: «Разработка онлайн-курсов», «Облачные приложения для учебных задач», «Средства визуализации контента». За первое полугодие 2020–2021 учебного года «в мастерской» прошли обучение более 60 преподавателей, за второе – ещё 42 педагога.

Следует отметить, что занятия в Цифровой мастерской организуются в трех формах:

- аудиторные занятия сочетаются с онлайн-занятиями;
- проводятся 3 индивидуальные консультации для каждого обучающегося;
- в ходе самостоятельной работы преподавателя над своим онлайн-курсом осуществляется сопровождение специалистом.

Развитию технологической компетентности наших преподавателей, дидактике высшей школы Институт всегда уделял особое

внимание. Но реформирование образовательной сферы требует новых дидактических решений и новых практических инструментов преподавания.

В 2020 году педагогический коллектив Университета вышел на новый методический уровень. Одним из мероприятий «Дорожной карты Университета по обеспечению качества образования» стала программа «Эффективные практики реализации ФГОС общего образования». Эта программа сплотила и активизировала преподавателей методических дисциплин. Она строилась на основе интерактивных образовательных технологий, структурными компонентами стали мастер-классы от практикующих педагогов, обмен опытом в применении новых дидактических решений.

Новым ракурсом методических инициатив в Университете явилась подготовка целого портфеля программ в помощь учителю. Центром трансфера образовательных технологий «Новая дидактика» было разработано 15 программ ДПО для повышения профессиональной компетентности учителей в преподавании различных школьных дисциплин.

В 2020 г. после многолетнего перерыва учителя школ Ярославской области пришли в наш Университет. Было предложено несколько уникальных, востребованных ими образовательных программ, например: «Мастерская словесника: эффективные технологии достижения образовательных результатов», «Практические навыки коммуникации для учителей английского языка», «Цифровые технологии в преподавании биологии», «Натюрморт как жанр изобразительного искусства и методика его преподавания», «Особенности подготовки школьников к ГИА по математике», «Инклюзивное образование детей», «Современные подходы к до-профессиональной педагогической подготовке школьников». Это был шаг к созданию единого педагогического образовательного пространства, который имел успех среди учителей.

Система ДПО Университета уже имеет опыт формирования педагогического образовательного пространства не только в нашем регионе, но и на федеральном уровне. Так, в декабре 2020 г. по разработанной Институтом программе «Проектирование региональных систем непрерывной подготовки педагогических кадров» прошли обучение педагоги системы среднего профессионального образования из 16 регионов России.

В 2021 году Университет впервые получил государственное задание по разработке и реализации программ как для учителей химии общеобразовательных школ, так и для преподавателей фармации и химии системы СПО. В разработке и реализации государственного задания принимают участие Центр трансфера фармацевтических технологий им. М. В. Дорогова и естественно-географический факультет Университета. Тематика дополнительных образовательных профессиональных программ повышения квалификации актуальна и своевременна: «Формирование естественно-научной грамотности школьников на основе партнерства с академической наукой и производством», «Профессионализация обучающихся организаций СПО на основе интеграции фармацевтического и биотехнологического содержания в курс химии».

Еще одним перспективным направлением деятельности системы ДПО Университета становится взаимодействие с «базовыми школами». Механизмами наших новых отношений являются практики совместного обучения; участие учителей базовых школ как преподавателей в рамках программ ПК для научно-педагогических работников; организация КПК по запросам педагогов базовых школ; разработка дополнительных образовательных программ для школьников, обучающихся в педагогических классах. Практическим результатом этого партнерства станет расширение педагогического образовательного пространства региона.

Перспективным направлением развития системы ДПО Университета может стать и сотрудничество с некоммерческими организациями (НКО), объединяющее наши усилия по предоставлению услуг дополнительного образования для различных групп населения. Первые шаги к взаимодействию сделаны.

Итак, «деловое образование» играет всё более важную роль в процессе непрерывного образования, его значимость в общей системе профессионального образования определена на федеральном уровне, его составными частями являются:

- профессиональная «доводка» бакалавров в соответствии с требованиями работодателей;
- расширение профессиональных возможностей магистров;

– профессиональная переподготовка и повышение квалификации специалистов, имеющих высшее или среднее профессиональное образование;

– повышение профессионального уровня руководителей и специалистов образовательной отрасли, что особенно важно в условиях реформирования.

Надеемся, что данная статья, посвященная вопросам развития системы ДПО Университета, дает ответ на вопрос, поставленный в рамках недавнего Гайдаровского форума. Экспертная дискуссия развернулась на тему «Профессиональная и социальная успешность. Школа или ВУЗ – чей вклад весомее?». Ответ очевиден – школа и педагогический вуз – союзники, их объединяет единое образовательное пространство. Но при этом Университет должен служить импульсом не только для развития школы, но и всей системы непрерывного педагогического образования. Наша главная цель, чтобы «деловое образование», предоставляемое нашим Университетом, было залогом профессиональной и социальной успешности как наших выпускников, так и педагогического сообщества в целом.

### **Библиографический список**

1. Гегель Л. А., Бабочкина С. П. Выбор профессии: проблемы становления современного специалиста // Социально-гуманитарные знания. 2007. № 5. С. 221–231.

2. Змеёв С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. Москва : Perse, 2007. 271с.

3. Непрерывное образование – стимул человеческого развития и фактор социально-экономических неравенств / под общей редакцией Ю. В. Латова. Москва : ЦСПиМ, 2014. 433 с.

4. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Москва : Академия, 2008. 272 с.

*Т. В. Бугайчук, О. А. Коряковцева*

***Концептуальное решение проблемы становления  
гражданской идентичности российской молодежи***

Статья посвящена проблеме трансформации социально-политического пространства России и необходимости поиска ответа на вопрос, который имеет стратегическое значение для успешного будущего российской государственности: каким должен быть процесс формирования гражданского самосознания молодого поколения россиян в период всеобщей нестабильности и модернизации общества? Опираясь на идеи экзистенциальной феноменологии, авторы выявляют причины утраты традиционного для России идентификационного единства. В статье обозначена проблема становления гражданской идентичности молодого поколения. На основе результатов исследования определена концептуальная модель становления гражданской идентичности молодого поколения россиян.

**Ключевые слова:** молодое поколение, гражданская идентичность, феноменологический подход, социально-политическая трансформация.

*Т. V. Bugaychuk, O. A. Koryakovtseva*

***A conceptual solution to the problem of the formation  
of the civic identity of russian youth***

The article is devoted to the problem of transformation of the socio-political space of Russia and the need to find an answer to the question that is of strategic importance for the successful future of the russian statehood: what should be the process of forming the civic consciousness of the younger generation of russians in the period of general instability and modernization of society? Based on the ideas of existential phenomenology, the authors identify the reasons for the loss of the traditional identity unity for Russia. The article describes the problem of the formation of the civic identity of the young gener-

ation. Based on the results of the study, a conceptual model of the formation of the civic identity of the younger generation of russians is determined.

**Key words:** young generation, civic identity, phenomenological approach, socio-political transformation.

С учетом социокультурной трансформации в современной России, изменившихся социальных и политических отношений, общественных ценностей и норм, построение гражданского общества невозможно без воспитания Гражданина. Становится очевидным, что так необходимое сегодня стремление к адекватному, осознанному участию в политической и общественной жизни возможно активизировать только при условии создания целостной модели становления гражданской идентичности, ее теоретико-методологического, концептуального обоснования.

Для понимания *теоретико-методологических оснований* и смыслов становления гражданской идентичности молодого поколения на современном этапе мы опирались на *феноменологическую дескрипцию* как стратегию политологических исследований бытия современного человека и *экзистенциальную феноменологию* как самостоятельное направление в политической науке, направленное на фундаментальное осмысление вопросов сущности жизни индивида, соотношения индивидуального и коллективного как феномена идентичности.

В условиях современной социокультурной трансформации на первый план мы выдвигаем личность и особенности формирования и развития самосознания человека. Поскольку гражданская идентичность является основной частью гражданского самосознания в целом, именно формирование ядра – гражданской идентичности – у каждого члена гражданского общества позволит повысить уровень развития этого общества в целом, особенно в период социокультурной трансформации.

Важнейшим основанием для решения проблемы становления гражданской идентичности молодых граждан является *интеративный подход* к проблеме, который требует понимания процесса становления гражданской идентичности с точки зрения не только политологии, но и других наук.



В логике анализа мы акцентируем внимание на политическом *субъекте концепции* – молодом поколении россиян, поэтому считаем важным осмысление данного понятия.

Важно понимать, что самосознание у человека появляется в момент отделения его от близких взрослых, примерно в 2- 3 года, поэтому начинать формировать чувство или «дух» Гражданина страны надо как можно раньше, прояснять с маленьким человеком его собственное переживание, делать его субъективным, в чём и выражается феноменология гражданской идентичности. Начать формирование этого самого осознания мы можем уже в упомянутом раннем возрасте, предлагая эту модель воспитания будущим родителям, которые явятся для ребенка первым важным источником представлений его о Родине.

В основных концепциях, сложившихся в разных научных дисциплинах и в разное время, молодежь рассматривается как социально-демографическая и социокультурная категория. В поле зрения исследователей попадают ценностные ориентации, жизненные приоритеты, профессиональные предпочтения современной молодежи, проблемы ее социализации и узко понимаемой политизации. Такие ее характеристики, как многочисленность, высокий потенциал социально-политической активности, включенность в социализирующие институты, что дает возможность интенсивного внедрения требуемых ценностей и моделей поведения, делают молодежь особой категорией общественности, анализ которой представляет тактическую и стратегическую важность как для правящих режимов, так и для сил, находящихся в оппозиции. Молодежь является особым ресурсом, подпитывающим государственно-властную систему, с одной стороны, и субъектом социально-политических процессов, – с другой. Все это делает описываемую общность важным фактором социальной и политической стабильности внутри государства [Коряковцева, 2008; Луков, 2007]. Следовательно, проблема формирования и развития гражданской идентичности молодежи, а мы говорим о масштабной возрастной группе, всегда была и остается значимой. Расширение возрастной группы применительно к процессу становления гражданской идентичности – это необходимость, которая связана как с ранним социальным, так и психическим развитием личности современных детей (примером

могут послужить события 23 января 2021 года в России: выход детей и подростков на несанкционированные акции в поддержку А. Навального).

Феноменальность молодого поколения в социально-политическом аспекте также заключается в том, что, с одной стороны, молодость тесно связана с идеей независимости и жизненной активности, перед молодежью открыт не только выбор профессии, но общественно-политической позиции, а с другой стороны, молодые люди «живут в кредит» и обычно не обладают личной самостоятельностью в принятии решений, касающихся их жизни. Подобная двойственность рождает определенные сложности в процессе становления гражданской идентичности молодого поколения.

В предлагаемой концепции с учетом особенностей становления гражданской идентичности выделяются *социокультурные условия* ее развития в период социокультурной трансформации в России.

*Первым* значимым условием, на наш взгляд, является учет специфики политической системы и позиции власти, ее характера и степени стабильности. Очевидно, что состояние политической системы, понимание значимой консолидирующей роли гражданской позиции людей формирует гражданскую среду общества в целом, а значит, обуславливает возможности для развития гражданской идентичности молодого поколения страны.

*Вторым* важным условием мы считаем мотивацию к развитию и совершенствованию собственной гражданской позиции и идентичности самого молодого поколения. Динамика гражданской мотивации в политическом процессе с учетом реальных критериев и показателей возможна только в процессе воздействия на проявления гражданского самосознания, постулированных в разных измерениях на разных уровнях политического процесса различных социальных практик, а также рефлексивного отношения к собственной гражданской позиции.

*Третьим* условием является привитие семье и другим наставникам, участвующим в процессе становления гражданской идентичности личности, понимания механизмов формирования гражданской идентичности. Важно развивать у взрослых активную готовность к этим процессам, отказаться от существующего

сегодня формального, индифферентного подхода. В этих условиях системы образования и молодежной политики могут оказаться наиболее устойчивыми институтами гражданской социализации и гражданского образования общества. Взрослый должен быть в какой-то степени феноменологом. Феноменолог не может оставаться в роли ни ученого-исследователя, ни наставника. Он – способ быть. Если при классической педагогической установке взрослый должен просто научиться пользоваться некоторым инструментом патриотического воспитания, понять, как он работает, и научиться его применять, то в феноменологической практике, чтобы научиться пользоваться методом, надо стать субъектом диалогового процесса идентификации [Евстигнеева, 2012].

*Четвертым* важным условием мы считаем интегративный подход к становлению гражданской идентичности. «Семья – образование – общественные институты» – вот пространство системного формирования гражданственности молодого поколения, которое может оказать прямое влияние на решение таких важных социально-политических задач, как повышение относительно гомогенного патриотического сознания молодого поколения и формирование активного гражданского общества. Для создания системы необходимо разработать теоретико-методологическую модель.

*Пятое* условие – обязательно учитывать специфику социокультурной трансформации в стране; модель становления гражданской идентичности должна быть мобильной, «живой», ориентированной на социокультурное воздействие общества и государства.

*Шестое* условие – выработка конкретных механизмов социальной поддержки, экономических и политических действий, которые будут способствовать направлению хаотичного процесса идентификации молодого поколения в рациональное русло.

Предлагаемая концепция обозначает *закономерности* становления гражданской идентичности в условиях социокультурной трансформации в России. Закономерным для процесса формирования общероссийской гражданской идентичности является использование отечественного опыта многонационального госу-

дарства, исторических, культурных, социальных, политических, экономических и конфессиональных особенностей России.

Материалы исследования убеждают, что важно учитывать специфику процесса социокультурной трансформации в России, при этом обязательно учитывать некоторые его особенности в аспекте негативного влияния на развитие гражданской идентичности населения в целом и молодежи в частности:

- сочетание различных собственных и заимствованных институтов и традиций;
- ведущую роль государства, а не общества в инициировании социально-политических процессов;
- разнонаправленность процессов трансформации государства и модернизации общества;
- цикличность трансформационного процесса в России.

Вместе с тем, необходимо выделить ряд изменений в политической области, которые, на наш взгляд, способствуют развитию гражданской идентичности личности: включение широких масс населения в политический процесс; осознание интересов отдельных социальных групп, в том числе – молодежи как части социума; разнообразие ценностных ориентаций и культурных систем; многообразие философских концепций и научных взглядов; религиозный плюрализм; инновации в сфере распространения и передачи информации.

Проведённые нами в течение ряда лет исследования результатов некоторых социальных практик подтверждают, что в стабильном обществе доминирует объективная составляющая, а в условиях радикальной трансформации социокультурных ценностей и норм (что и происходит сегодня в мировом сообществе, и в России, в том числе), преобладает субъективная составляющая гражданской идентичности [Коряковцева, Бугайчук, 2016]. Именно это преобладание определяет особую сложность процесса становления гражданской идентичности современного молодого поколения.

На основе вышеизложенного можно сделать вывод, что *стратегия* становления гражданской идентичности молодежи в условиях социокультурной трансформации требует учета специфики государственной молодежной и образовательной политики, а также особенностей молодого поколения как значимого

сегмента социума, направленных на становление личности Гражданина, его гражданского самосознания. Данный процесс определяет ответственный политический выбор каждого и повышает гражданскую культуру общества в целом.

*Стратегия* становления гражданской идентичности молодежи в условиях социокультурной трансформации основывается на идее коллективизма. В частности, она позволяет конкретному индивиду ощущать себя значимым элементом общественной жизни, в которой его единичный голос – значимый аргумент в выборе путей развития общества; даёт возможность реализации своих интересов и потребностей посредством социального взаимодействия, что превращает молодого человека в участника общественного развития. Именно в феноменологическом подходе отмечается такая тесная связь субъекта с окружающей его реальностью. Причем в феноменологическом способе познания субъект не может быть нейтрально дистанцирован от познаваемого им объекта, он всегда задействует себя, но не просто, а определенным способом, тем способом, который предложен феноменологическим методом. Или говоря словами Хайдеггера: «Не человек мыслит, думает, говорит, а в нас и через нас говорит бытие» [Евстигнеева, 2012; Мамардашвили, 2010].

На наш взгляд, процесс сотрудничества молодежи и государства в период трансформации общества должен быть инициирован самим государством. На сегодняшний день он уже изменяется и имеет большой спектр от механизмов личных контактов до проектного механизма и молодежного парламентаризма, которые необходимо развивать и совершенствовать.

Рефлексия практического опыта позволяет сделать вывод о *роли государства* в становлении гражданской идентичности. В любом современном обществе характер работы с молодежью как общественно-политическим субъектом и объектом определен конкретным историческим моментом и спецификой проведения государственной политики. В ситуации трансформации российского общества эффективная политика государства в отношении молодежи особенно значима.

Во-первых, строительство гражданского общества объективно требует гражданской субъектизации молодых людей и развития их автономной общественно-политической активности.

Во-вторых, для укрепления властной вертикали необходимо государственное политическое воздействие на молодежь как на ресурс власти. Процессы демократизации и укрепления государственности противоречат друг другу, отсюда – упомянутые выше сложности в реализации современной политики в отношении молодежи и, прежде всего, в повышении её гражданской активности.

В-третьих, обращаясь к экзистенциальной феноменологии, отметим важность правильного понимания феномена гражданской идентичности со стороны власти, ведь чтобы феномен показал себя, нужен еще кто-то, кто приложит усилие для того, чтобы его увидеть, – феномен проявляет себя как бы через усилие смотрящего [Гуссерль, 2008].

Еще раз подчеркнем, что гражданская деятельность – часть общественной (социальной) практики. Следовательно, сегодня требуется расширение пространства такой социальной практики, в ходе которой молодой человек осознавал бы себя Гражданином. В процессе формирования гражданского общества одновременно социализируются и демократизируются и само общество, и государство, и отдельные граждане, и отношения между ними. Условием такого развития является субъект-субъектное взаимодействие всех членов гражданского общества – человека, общества и государства. В зависимости от уровня сформированности гражданской идентичности у населения страны можно судить в целом об эффективности политической системы и уровне развитости гражданского общества.

При этом необходимо понимать, что решение проблемы гражданской идентичности осуществляется не только ресурсами молодежного самоуправления, но и требует поддержки как в плане развития гражданского образования, так и в плане грамотного сопровождения специалистов в сфере молодежной политики [Корыakovtseva, 2015].

### **Библиографический список**

1. Гуссерль Э. Идея феноменологии: Пять лекций. Санкт-Петербург : ИЦ «Гуманитарная академия», 2008. 224 с.
2. Евстигнеева Е. А. Феноменологический метод в экзистенциальной и гуманистической психотерапии: «ZU DEN

KLIENTEN SELBST!» // Консультативная психология и психотерапия. 2012. Том 20. № 2. С. 134–157.

3. Коряковцева О. А. Общественно-политическая активность молодежи: сущность, технологии и опыт компаративного анализа. Ярославль : ЯГПУ, 2008. 188 с.

4. Коряковцева О. А., Бугайчук Т. В. Гражданская идентичность молодежи: современный взгляд // Культура. Политика. Понимание (философско-политические проблемы идентичности: Россия и современный мир) материалы IV международной научной конференции. Белгород : Издательский дом «Белгород», 2016. С. 56–61.

5. Луков В. А. Концептуальность исследований молодежи // Знание. Понимание. Умение. URL:[http://www.zpu-journal.ru/gum/new/articles/2007/Lukov\\_Val/2/](http://www.zpu-journal.ru/gum/new/articles/2007/Lukov_Val/2/) (дата обращения: 30.01.2021)

6. Мамардашвили М. К. Очерк современной европейской философии. Москва : Прогресс-традиция. Фонд Мераба Мамардашвили, 2010. С. 271.

7. Koryakovtseva, O. A., Ermakova, L. I., Bugaychuk, T. V., Urneniece, I. Formation of young people's civil identity: technological approach // 3d the International scientific-practical conference on the humanities and the natural science. 23–29 december 2015. London. P. 129–139.

УДК 378. 14

*Е. В. Гриневич*

***Формирование аналитического мышления у студентов средствами проектной деятельности***

В условиях постоянно растущих объемов информации сформированное аналитическое мышление является одним из важных навыков у студентов. Для его формирования важно создать необходимые условия в учебном процессе. При увеличении компонента самостоятельной работы у студентов важным становится использование средств внеурочной деятельности, к кото-

рым можно отнести проектную деятельность. Ее использование показало эффективность в формировании данного навыка.

**Ключевые слова:** аналитическое мышление, внеурочная деятельность, проектная деятельность, формирование навыка.

***E. V. Grinevich***

***Formation of analytical thinking among students by means of project activities***

In the context of constantly growing volumes of information, formed analytical thinking is one of the most important skills for students. For its formation, it is important to create the necessary conditions in the educational process. With an increase in the component of independent work for students, it becomes important to use the means of extracurricular activities, which can include project activities. Its use has shown effectiveness in the formation of this skill.

**Key words:** analytical thinking, extracurricular activities, project activities, skill formation.

Возрастающее с каждым днем количество информации ставит перед преподавателем и студентом новые задачи. Современный работодатель ищет в сотрудниках не столько заученные факты, сколько сформированные навыки. В таких условиях быстро меняющегося мира и рабочего рынка важным видится формирование аналитического мышления как навыка, необходимого как для студентов, так и для будущих нанимателей.

Задачей образования является формирование личности, которая будет обладать целостностью, развитой системой личностных ценностей, гибкостью, адаптивностью и творческим потенциалом. Личность и мышление неразрывно связаны. Вопрос о том, что представляет собой мышление, какое оно, каковы процессы мышления, как оно формируется и развивается, занимал философов, логиков, психологов, педагогов.

Остановимся на определении мышления, предложенного А. В. Брушлинским: «Итак, мышление – это прежде всего психический процесс самостоятельного искания и открытия существенно нового, то есть процесс опосредствованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза,



возникающий на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходящий за его пределы» [Брушлинский, 1996, с. 56]. Анализ, как мыслительная операция, предполагает расчленение явления, предмета на составляющие его компоненты, выделение существенных признаков этих элементов, определение важных, существенных взаимосвязей.

С. Н. Шевченко выделяет следующие этапы аналитического мышления по признаку аналитико-синтетической деятельности человека:

- 1) разделение целого на части («элементный анализ»);
- 2) нахождение общих признаков в проблеме, соотнесение этих признаков с проблемой, абстрагирование полученных признаков («абстрагирующий анализ»);
- 3) абстрагирование переходит в обобщение («обобщающий анализ»);
- 4) установление причинно-следственной связи в заданной задаче;
- 5) устранение разрыва между причиной и следствием путем синтеза [Шевченко, 2018].

Формирование аналитического мышления в вузе средствами проектной деятельности носит внеучебный характер и протекает максимально эффективно на фоне других обучающих методов.

Для проектного метода характерны: ориентация на профессиональные и индивидуальные интересы, способности, увлечения учащихся. Студентам предоставляется свобода выбора деятельности в рамках проекта с учетом их личностных предпочтений. Такой подход способствует формированию активной и самостоятельной позиции учащихся. С увеличением количества часов, отводимых на самостоятельную работу, проектный метод позволяет качественно сочетать теоретический материал и практический. В случае с исследовательским проектом присутствует новизна исследуемой тематики, ее актуальность, информация берется из первоисточников, которые часто публикуются на языке оригинала, что способствует повышению профессиональной и языковой компетенции учащихся.

Исследовательский проект начинается с выявления проблемы, которая трансформируется в цель. В ходе решения задачи выявляются и устанавливаются промежуточные цели. Часто та-

кие цели выходят за пределы задачи и способствуют формированию творческого мышления, так как изначально не прогнозировались и не планировались и, следовательно, явились неожиданной дополнительной задачей, требующей интеграции известного и неизвестного.

Исследовательский учебный проект имеет следующую внутреннюю структуру: проблема, требующая решения; элементы проекта – проблема, цель, задачи, гипотеза, методы и средства решения проблемы; итоговый результат проекта.

При выполнении учебно-исследовательского проекта происходит формирование аналитического мышления, о чем свидетельствуют результаты, показанные обучающимся в дальнейшем написании научных работ, участии в научных конференциях. Важным моментом, способствующим формированию мышления, является командная работа, при которой студенты имеют возможность получать необходимую помощь и поддержку, консультацию у сверстников. Имея разные врожденные способности к аналитическому мышлению, групповая форма работы помогает нивелировать различия, смягчает их и выравнивает, происходит это благодаря дружеской и комфортной атмосфере сотрудничества.

Являясь комплексным и поэтапным процессом, проектный метод позволяет учесть все этапы формирования аналитического мышления и, как следствие, позволяет получить аналитическое мышление как сформированный у студентов навык.

### **Библиографический список**

1. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. Москва : Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «Модэк», 1996. 392 с.

2. Шевченко С. Н. Педагогические условия формирования аналитического мышления студентов высших технических заведений. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-analiticheskogo-myshleniya-studentov-vysshih-tehnicheskikh-uchebnyh-zavedeniy> (дата обращения: 29.12.2018).

*Е. В. Красильникова*

*Обучение профессионально-ориентированной лексике языка специальности как условие подготовки высококвалифицированных иностранных военных специалистов*

В практике обучения русскому языку как иностранному «научный стиль речи» и «язык специальности» являются ведущими аспектами обучения. В статье рассматриваются вопросы обучения профессиональной лексике иностранных военных специалистов в вузах Министерства обороны Российской Федерации.

**Ключевые слова:** русский язык, общелитературная лексика, профессионально-ориентированная лексика, терминология, язык специальности.

*E. V. Krasilnikova*

*Training in professionally-oriented vocabulary of the specialty language as a condition for training highly qualified foreign military specialists*

Abstract. In the practice of teaching russian as a foreign language, «scientific style of speech» and «language of specialty» are the leading aspects of teaching. The article deals with the issues of teaching professional vocabulary to foreign military specialists at universities of the ministry of defense of the Russian Federation.

**Key words:** russian language, general literary vocabulary, professionally-oriented vocabulary, terminology, specialty language.

В процессе подготовки высококвалифицированных военных специалистов для иностранных государств обучение русскому языку является приоритетным направлением, имеющим свои специфические трудности и проблемы. Следует отметить, что русский язык для иностранных учащихся служит средством по-

лучения информации о современных достижениях военной науки и техники, фактором активного включения в сферу профессиональной деятельности. Поэтому одной из главных задач в подготовке военных кадров является научное определение содержания обучения русскому языку. Важное место в этом направлении занимает изучение терминологической лексики, которая призвана играть не только профессиональную, но и коммуникативную роль в процессе овладения языком специальности.

Вопрос об отборе лексического материала с учетом языка специальности рассматривался в научных исследованиях Н. Г. Вишняковой, В. П. Даниленко, Л. А. Капанадзе, А. А. Реформатского и др. Ученые отмечают, что в сфере профессионализации, прежде всего, необходимо обращать внимание на систематическое и последовательное пополнение у студентов специального, профессионально-направленного словаря, выработку у них практического умения использовать терминологическую лексику, воспринимать на содержательном уровне научно-профессиональную речь [Даниленко, 1997; Капанадзе, 2005; Реформатский, 1996]. Основная цель отбора терминологического минимума, по мнению Н. Г. Вишняковой, состоит в том, чтобы создать прочную терминологическую базу [Вишнякова, 1996]. Как отмечает Л. А. Капанадзе, максимальное количество усвоенных терминов позволит обеспечить не только понимание текста при чтении оригинальной научно-технической литературы по специальности, но и возможность их использования при ведении беседы на специальные темы [Вишнякова, 1965]. Отобранный для этих целей словарный минимум должен служить в качестве методического пособия для преподавателей и практическим справочником для учащихся при работе над овладением терминологической лексикой.

Как известно, терминологическая лексика составляет основной пласт современного языка науки, и входит в систему общелитературного языка как частная и обособленная система. Вместе с тем, следует подчеркнуть, что терминологическая и общелитературная лексика находятся в постоянном взаимодействии: терминология вступает в лексические и структурные контакты с общелитературным языком. Так, например, некоторые физические термины

знакомы только узкому кругу специалистов (магнетизм, статика, динамика, радиоволна, модулятор и др.), а часть терминов данной отрасли близки к литературному языку (скорость, колебания, волны, поле, напряжение, сигнал), и они понятны без каких-либо особых определений. Однако, данные слова принимают особую окраску и приобретают значение термина, если используются в конкретной науке, например, физике. Подтверждением этого служит исследование Г. М. Ходжиматовой [Ходжиматова, 2011]. Автором выявлено, что для объяснения каких-либо явлений физика пользуется собственной терминологией. Термины составляют всего 19,5 % от общего количества слов, однако именно они служат для точного выражения специальных понятий соответствующих предметов. Вместе с тем, ученый отмечает, что общелитературные слова, которые в языке физики приобрели значение термина, образуют сочетания с определенной группой слов, при этом приобретая значение слов-терминов, например, сила тяжести, сила тока, упругие силы и пр.

Лингводидактический анализ исследований позволяет сделать вывод о том, что терминология в подязыке специальности имеет свои специфические особенности: в нем доминируют общелитературные слова, на фоне которых отчетливо выделяется терминологическая лексика [Красильникова, 2014].

Таким образом, обучение иностранных военных специалистов должно быть направлено на обогащение русской речи профессионально-ориентированной лексикой, без должного знания которой невозможно обеспечить профессиональную подготовку. В связи с этим, знание терминологии является одним из важнейших условий овладения иностранными курсантами языком специальности в военных вузах.

### **Библиографический список**

1. Вишнякова Н. Г. Терминологическая лексика, методика и принципы ее отбора для обучения иностранному языку в технических вузах. Москва, 1966. 20 с.
2. Вишнякова Н. Г. Учебный терминологический словарь-минимум по ракетной технике: (На материале нем. яз.). Б. м.: б. и., 1965. 86 с.

3. Даниленко В. П. Русская терминология. Опыт лингвистического описания. Москва: Наука, 1977. 246 с.

4. Капанадзе Л. А. Голоса и смыслы. Избранные работы по русскому языку. Москва, 2005. 334 с.

5. Красильникова Е. В. Лингводидактический аспект обучения лексике русского языка иностранных военных специалистов в вузах министерства обороны Российской Федерации // Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2014. Т. 20. № 4. 216 с. С. 135–137.

6. Реформатский А. А. Введение в языковедение. Москва : Аспект-пресс, 1996. 536 с.

7. Ходжиматова Г. М. Научные основы обучения терминологической лексике русского языка в неязыковом вузе. Душанбе, 2011. 322 с.

УДК 316

*С. Л. Таланов*

***Совершенствование знаний в сфере прав человека через систему дополнительного профессионального образования***

Анализируется роль дополнительного профессионального образования в развитии современных ключевых компетентностей в сфере защиты прав человека. Предпринята попытка проанализировать насколько хорошо студенты ведущих вузов г. Ярославля знают свои права и умеют их защищать. Установлено, что студенты из семей, которые относятся к сильно ресурсным группам, лучше знают свои права и алгоритм их защиты, чем студенты из семей, которые относятся к средне и низко ресурсным группам. В рамках исследования проведено тестирование респондентов. Установлено, что юноши в среднем знают о своих правах лучше, чем девушки. Кроме того, выявлено, что у респондентов (не обучающихся по направлению юриспруденция), прошедших обучение в системе дополнительного профессионального образования по программе «Права человека», лучше развиты навыки и умения в сфере защиты прав человека и

гражданина, чем у студентов, которые не проходили обучение. По результатам социологического исследования предлагаются мероприятия, направленные на развитие современных ключевых компетентностей и навыков в сфере прав человека через систему дополнительного профессионального образования.

**Ключевые слова:** права человека, способы защиты прав человека, правовое государство, гражданское общество, правовая социализация, правовое обучение.

*S. L. Talanov*

***Improving knowledge in the field of human rights through the system of additional professional education***

The article analyzes the role of additional professional education in the development of modern key competencies in the field of human rights protection. An attempt is made to analyze how well the students of the leading universities of Yaroslavl know their rights and know how to protect them. It is established that students from families that belong to highly resource groups know their rights and the algorithm of their protection better than students from families that belong to medium and low resource groups. As part of the study, respondents were tested. It is established that young men on average know about their rights better than girls. In addition, it was revealed that the respondents (not studying in the direction of law) who were trained in the system of additional professional education under the program «Human Rights» have better developed skills and abilities in the field of human and civil rights protection than the students who were not trained. Based on the results of the sociological research, we propose measures aimed at developing modern key competencies and skills in the field of human rights through the system of additional professional education.

**Key words:** human rights, ways to protect human rights, the rule of law, civil society, legal socialization, legal training.

**Актуальность исследования.** В условиях динамики социальных изменений человеку необходимы навыки не только в сфере цифровизации, финансов, политики и т. п., но и в сфере прав человека и гражданина. По данным Генеральной прокура-

туры РФ после распада СССР в России наблюдается рост нарушения прав человека, что говорит о том, что многие граждане страны не владеют необходимыми знаниями, навыками и умениями в этой сфере. Так, по данным позиционных экспертов, большинство граждан не знают об основных способах защиты своих прав [Скутнев, 2016]. Во многих не юридических вузах страны в основном преподают основы права или правоведение, в рамках которых нет возможности сформировать необходимые навыки и умения в сфере прав человека. В этих условиях важно целенаправленно и систематически совершенствовать знания в сфере прав человека через систему дополнительного профессионального образования.

**Постановка проблемы.** Отечественные ученые целенаправленно изучают проблемы, связанные с соблюдением прав человека и гражданина [Бугайчук, 2016; Коряковцева, 2020; Таланов, 2017].

С начала 90-х годов XX века в РФ стал наблюдаться рост нарушения прав граждан. С этого же периода возникает потребность в правовом просвещении. Проблемы, с которыми сталкиваются граждане во время обучения основам правовой грамотности, систематически освещаются российскими учеными [Бугайчук, 2016; Коряковцева, 2020; Таланов, 2018].

Зарубежные исследователи систематически рассматривают вопросы формирования компетенций в сфере прав человека в различных сферах жизни деятельности человека [Van der Heide, Wang, Droomers, 2013; Dadaczynski, Rathmann, Hering, 2020]. Серьезное внимание зарубежные ученые уделяют правам человека в сфере медицины [Vamos, Rootman, Shohet, Donnell, 2019].

Выводы, полученные исследователями, и результаты социологических исследований мы учитывали при разработке программы социологического исследования.

**Эмпирическая база исследования.** Осуществлен опрос студентов:

- Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (ЯГПУ), n=400;
- Ярославского государственного технического университета (ЯГТУ), n=400;



Выборка квотная. Выборочная совокупность  $n=800$ . Переменные квотирования: пол, возраст, форма обучения (бюджетное/внебюджетное обучение), вуз.

Проведена серия глубинных интервью с позиционными экспертами ( $n=12$ ).

Проведена серия глубинных интервью со студентами ( $n=10$ ).

Был проведен вторичный анализ данных:

- Генеральной прокуратуры РФ;
- ежегодных докладов Уполномоченного по правам человека в Ярославской области;
- результатов социологических исследований, проведенных ВЦИОМ, сотрудниками (института социологии) ФНИСЦ РАН (г. Москва).

**Основная гипотеза.** Дополнительное профессиональное образование слушателей в рамках обучения будет обеспечивать более эффективное в сравнении с имеющейся практикой развитие современных ключевых компетентностей и навыков в сфере прав человека и гражданина при соблюдении следующих условий:

1. Традиционные педагогические модели обучения должны смениться активными и интерактивными формами обучения.

2. Преподаватели в вузах должны расширить диапазон методов, применяемых в процессе обучения студентов, для чего важно создать возможности практического повышения квалификации и изучения соответствующей литературы в сфере прав человека и гражданина.

3. Дополнительное обучение должно строиться на принципах субъектности и диалогического общения с учетом гендерных и возрастных особенностей.

4. Обучить преподавателей работе с информационно-правовыми порталами Консультант Плюс и ГАРАНТ.РУ.

**Результаты исследования.** Сначала мы предприняли попытку изучить, нарушались ли права наших респондентов в течение календарного года (табл. 1).

Таблица 1

**Распределение ответов на вопрос: «Нарушались ли Ваши права в течение календарного года?»\***

*(в %, от числа ответивших)*

Нарушались	Студенты, n=800	
	Юноши n=400	Девушки n=400
В сфере трудовых отношений	56	61
В сфере политических отношений	27	26
В сфере культуры	21	32
В информационном плане	7	5
Затрудняюсь ответить	5	5

\*Количество процентов по вертикали больше 100, так как респонденты могли указать несколько вариантов ответов.

Как видно из таблицы 1, чаще всего наши респонденты сталкиваются с социальной несправедливостью в сфере трудовых отношений, что говорит о несовершенстве трудового законодательства, и о том, что студенты в большей массе своей вынуждены подрабатывать в свободное от учебы время.

Респонденты могли пояснить свои ответы, для этого в анкете были предусмотрены открытые вопросы. 80 % респондентов отметили, что в основном работодатели не предоставляют положенных гарантий и компенсаций, предусмотренных ТК РФ.

Далее мы изучали, часто ли опрашиваемые испытывали несправедливость по отношению к себе в связи с их религиозными убеждениями (табл. 2).

Таблица 2

**Распределение ответов на вопрос: «Часто ли вы испытывали несправедливость по отношению к себе в связи с вашими религиозными убеждениями?»**

*(в %, от числа ответивших)*

Ответы	Студенты, n=800	
	Юноши n=400	Девушки n=400
Часто	21	20
Иногда	20	22
Никогда	53	51
Затрудняюсь ответить	6	7

21 % юношей и 20 % девушек отметили, что часто испытывали на себе дискриминацию в связи со своими религиозными убеждениями. В частности, часть девушек, исповедующих ислам, отметили, что им запрещают ходить в вуз в хиджабе. Кроме того, часть опрошенных указала, что нет специально оборудованных молельных комнат в учебных заведениях.

В рамках опроса мы также анализировали, сталкивались ли респонденты с дискриминацией по гендерному признаку (табл. 3).

Таблица 3

**Распределение ответов на вопрос: «Часто ли вы испытывали несправедливость по отношению к себе в связи с вашим полом?»**

*(в %, от числа ответивших)*

Ответы	Студенты, n=800	
	Юноши n=400	Девушки n=400
Часто	–	43
Иногда	–	37
Никогда	95	13
Затрудняюсь ответить	5	7

Выявили гендерный дисбаланс, так 43 % девушек сталкивались с дискриминацией по половому признаку. При этом 17 % из

них указали, что сталкивались с ущемлением своих прав, прежде всего, при трудоустройстве на работу по совместительству.

Характерно, что только 13 % девушек указали, что никогда не испытывали несправедливость по отношению к себе в связи со своим полом.

Если дискриминация по половому признаку характерна, как правило, в отношении девушек, то с дискриминацией по социальному происхождению сталкивались как девушки, так и юноши (таблица 4).

Таблица 4

**Распределение ответов на вопрос: «Часто ли вы испытывали несправедливость по отношению к себе в связи с вашим социальным происхождением (с тем, из какой семьи вы приходите, кто ваши родители?)**

*(в %, от числа ответивших)*

Ответы	Студенты, n=800	
	Юноши n=400	Девушки n=400
Часто	35	41
Иногда	34	37
Никогда	24	15
Затрудняюсь ответить	7	7

35 % юношей и 41 % девушек отметили, что испытывали на себе дискриминацию в связи со своим социальным происхождением, особенно когда учились в школе. Испытывали несправедливость прежде всего со стороны классного руководителя и учителей.

Далее мы изучали, часто ли респонденты испытывали несправедливость по отношению к себе в связи с их национальностью (табл. 5).

Таблица 5

**Распределение ответов на вопрос: «Часто ли вы испытывали несправедливость по отношению к себе в связи с вашей национальностью?»**

*(в %, от числа ответивших)*

Ответы	Студенты, n=800	
	Юноши n=400	Девушки n=400
Часто	30	39
Иногда	21	16
Никогда	44	39
Затрудняюсь ответить	5	6

30 % юношей и 39 % девушек указали, что часто испытывали несправедливость по отношению к себе в связи со своей национальностью.

Далее мы изучали, куда опрошенные обращались при нарушении их прав? (табл. 6).

Таблица 6

**Распределение ответов на вопрос: «Куда Вы обращались при нарушении Ваших прав?» \***

*(в %, от числа ответивших)*

Ответы	Студенты, n=800	
	Юноши n=400	Девушки n=400
В адвокатуру	24	21
В прокуратуру	20	23
В полицию	19	25
В суд	17	16
К уполномоченному по правам человека	13	14
В другие структуры	8	6
Никак бы не отреагировали на произошедшее	3	4

\*Количество процентов по вертикали больше 100, так как респонденты могли указать несколько вариантов ответов.

Несмотря на то, что институт уполномоченного по правам человека функционирует в России в том или ином виде более 20

лет, только 13 % юношей и 14 % девушек при нарушении своих прав обращаются к уполномоченному по правам человека.

Далее мы выясняли, знают ли респонденты как осуществляется защита гражданских прав (табл. 7).

Таблица 7

**Распределение ответов респондентов на вопрос: «Как осуществляется защита гражданских прав?»**

*(в %, от числа ответивших)\**

Ответы	Студенты, n=800	
	Юноши n=400	Девушки n=400
компенсации морального вреда	92	90
взыскания неустойки	82	91
возмещения убытков	79	82
самозащита права	54	47
признания недействительным акта государственного органа или органа местного самоуправления	31	42
восстановления положения, существовавшего до нарушения права, и пресечения действий, нарушающих право или создающих угрозу его нарушения	21	26
признания оспоримой сделки недействительной и применения последствий ее недействительности, применения последствий недействительности ничтожной сделки;	19	21
присуждения к исполнению обязанности в натуре	15	7
признания права	12	8
прекращения или изменения правоотношения	12	8
иными способами	5	6
затрудняюсь ответить	5	5

\*Количество процентов по вертикали больше 100, так как респонденты могли указать несколько вариантов ответов.

Как видно из ответов опрошенных, в основном респонденты знают о таких механизмах защиты прав, как: компенсации морального вреда, взыскания неустойки, возмещения убытков, то есть можно сделать вывод, что у большинства студентов поверхностные и фрагментарные представления о механизмах защиты гражданских прав.

В рамках исследования проведено тестирование респондентов. Установлено, что юноши в среднем знают о своих правах лучше, чем девушки. Кроме того, выявлено, что у респондентов (не обучающихся по направлению юриспруденция), прошедших обучение в системе дополнительного профессионального образования по программе «Права человека», лучше развиты навыки и умения в сфере защиты прав человека и гражданина, чем у студентов, которые не проходили обучение.

В рамках исследования проведена также серия глубинных интервью со студентами (n=10).

Далее мы приводим наиболее типичные мнения наших респондентов.

Александр, 20 лет, студент 2 курса.

*«Так получилось, что меня отчислили за академическую неуспеваемость и меня призвали служить в армию. В настоящее время я восстановился и учусь на 2 курсе в ЯГПУ. Во время службы в армии я столкнулся с тем, что периодически нарушались мои права. Я не знал, куда обращаться за защитой своих прав. Теперь, когда восстановился в ЯГПУ, решил, что получу знания в сфере прав человека. Но в рамках основ права нам рассказывают об уголовном, гражданском, административном, трудовом праве, а о правах человека рассказали только в рамках одной лекции и то только о том, что написано в Конституции РФ. В настоящее время я узнал, что в ЯГПУ есть институт развития кадрового потенциала, где можно получить дополнительное профессиональное образование. В этом году я запишусь на образовательную программу и получу необходимые знания, навыки и умения в сфере прав человека».*

Катя, 19 лет, 2 курс.

*«Я считаю, что необходимо постоянно развиваться, а это значит всегда повышать свой уровень компетенции. В повседневной жизнедеятельности я постоянно вступаю какие-либо правоотношения, и не всегда знаю, как поступить в той или иной ситуации. По этой причине я записалась на курсы повышения квалификации, чтобы получить знания в сфере прав человека и гражданина. Хочу в рамках обучения узнать алгоритм восстановления нарушенных прав».*

Мы видим, что респонденты изыскивают возможность получения дополнительных знаний в сфере прав человека и гражданина.

Проведена серия глубинных интервью с позиционными экспертами (n=12).

Позиционные эксперты единодушно отметили, что система общего и высшего образования не позволяет (за исключением вузов, ведущих подготовку по направлению юриспруденция) на должном уровне сформировать необходимые компетенции в сфере прав человека и гражданина.

**Заключение.** В рамках исследования нашли подтверждение все авторские гипотезы.

Для повышения правовой грамотности в сфере прав человека, необходимо:

- профессорско-преподавательскому составу вузов повышать квалификацию в области применения активных и интерактивных методов, форм и средств обучения через систему дополнительного профессионального образования;

- проводить социологический мониторинг с целью анализа правовой грамотности среди студентов;

- периодически в вузы приглашать ведущих преподавателей для проведения открытых лекций, в рамках которых информировать студентов и преподавательское сообщество об основных мировых тенденциях в сфере защиты прав человека;

- преподавателям в системе дополнительного профессионального образования необходимо расширить диапазон методов, применяемых в процессе обучения слушателей.

### **Библиографический список**

1. Бугайчук Т. В., Коряковцева О. А., Куликов А. Ю., Тарханова И. Ю. Концепция социализации взрослых средствами дополнительного профессионального образования // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 1. С. 131–135.

2. Коряковцева О. А. Общественно-политическая социализация студенческой молодежи // Alma mater (Вестник высшей школы). 2020. № 9. С. 23–31.



3. Скутнев А. В. Права человека в России как отражение конституционно-правовой традиции // Вестник Саратовской государственной юридической академии. 2016. № 2. С. 71–74.

4. Таланов С. Л. Перспективы осуществления прав человека в контексте взаимосвязи социальной справедливости и дискриминации в современной России // Социальная справедливость в современном мире. Сборник статей. Москва : Изд-во Ключ-С, 2017. С. 423–436.

5. Таланов С.Л. Соблюдение прав несовершеннолетних и молодых лиц в пенитенциарных учреждениях // Социально-политические исследования. 2018. № 1. С. 111–124.

6. Dadaczynski K., Rathmann K., Hering, T., Okan O. The relevance of school leaders' health literacy for the implementation of school health promotion. Int. J. Environ. Res. Public health 2020. Under review.

7. Vamos S., Rootman I., Shohet L., Donnell L. Health literacy policies: National examples from Canada. In International handbook of health literacy research, practice and policy across the lifespan; Okan O., Bauer U., Levin-Zamir D., Pinheiro P., Sørensen K., Eds.; Bristol policy press: Bristol, UK, 2019; P. 435–452.

8. Vamos S., Yeung P., Schaal S., Schlueter, K. Developing an online health literacy curriculum for two German universities: A stakeholder approach. Glob. Health Promot. 2018. 35. P. 43–51.

9. Van der Heide I., Wang J., Droomers M., Spreuwenberg P., Rademakers J., Uiters E. The relationship between health, education, and health literacy: Results from the Dutch adult literacy and life skills survey. J. Health commun. 2013, 18 (Suppl. 1), P. 172–184.

**УДК 37.013**

***Д. Т. Березин***

***Дополнительное профессиональное образование и его роль  
в повышении финансовой грамотности***

Автором проведено социологическое исследование, в рамках которого проанализированы программы, по которым ведется

переподготовка и повышение квалификации в учреждениях дополнительного профессионального образования. Кроме того, проведен опрос студентов заочной формы обучения ведущих вузов города Ярославля с целью изучения уровня финансово-экономической грамотности студентов. Выявлено, что студенты заочной формы обучения в большей своей массе не умеют рационально распоряжаться своими доходами, правильно оценивать возможные финансовые риски, часто становятся жертвами финансового мошенничества. В рамках социологического исследования проведен вторичный анализ результатов исследований, осуществленных Институтом социологии ФНИСЦ РАН (г. Москва), ВЦИОМ. Предлагаются мероприятия, направленные на совершенствование финансовой и экономической подготовки граждан, через систему дополнительного профессионального образования.

**Ключевые слова:** финансовая грамотность, профессиональная переподготовка, повышение квалификации, вузы, студенты.

*D. T. Berezin*

*Additional professional education and its role in improving financial literacy*

The author carried out a sociological study, within the framework of which the programs for retraining and advanced training in institutions of additional vocational education were analyzed. In addition, a survey of correspondence students of the leading universities of the city of Yaroslavl was conducted in order to study the level of financial and economic literacy of students. It was revealed that the majority of part-time students do not know how to rationally manage their income, correctly assess possible financial risks, and often become victims of financial fraud. Within the framework of the sociological research, a secondary analysis of the results of research carried out by the Institute of sociology of the Federal research center of the Russian academy of sciences (Moscow), VTsIOM was carried out. Measures aimed at improving the financial and economic training of citizens are proposed.

**Key words:** financial literacy, professional retraining, advanced training, universities, students.

**Актуальность исследования.** В последнее время все большее число позиционных экспертов отмечают: в стране наблюдается рост количества лиц с низким уровнем базовых финансово-экономических знаний и как следствие идет рост просроченных кредитов, увеличение количества возбужденных уголовных дел в сфере долевого строительства, падение качества и уровня жизни населения и ряд других негативных тенденции [Кудашов, Таланов, 2019]. Результаты многочисленных социологических исследований демонстрируют, что для многих групп населения характерно краткосрочное финансовое планирование, неумение адекватно оценивать риски, желание жить не по средствам и т. п. Проблема усложняется тем, что данные тенденции наблюдаются в среде достаточно образованной части населения, в том числе среди студентов, что говорит о проблемах с финансовым и экономическим образованием в вузах и о низком уровне экономической социализации в целом.

Учитывая вышеизложенное, считаем, что необходимо усилить подготовку по финансовым и экономическим дисциплинам. Это реально осуществить в вузах, где ведется подготовка по направлению экономика, где есть выпускающие кафедры по экономике и финансам. Преподаватели с данных кафедр могут в рамках повышения квалификации давать необходимые знания студентам, обучающимся на других направлениях. Проблема усложняется в тех вузах, где не предусмотрено большое количество часов на освоение дисциплин экономического блока, а также где нет достаточного количества кандидатов и докторов экономических наук. Эту ситуацию возможно было бы исправить в рамках дополнительного профессионального образования.

### **Эмпирическая база исследования**

В 2020 г. осуществлен опрос студентов заочной формы обучения:

- Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (ЯГПУ);
- Ярославского государственного университета имени П. Г. Демидова (ЯрГУ);

Выборка квотная. Выборочная совокупность  $n=600$ . Переменные квотирования: пол, возраст, вуз.

Проведена серия глубинных интервью с рядом преподавателей из учреждений ДПО,  $n=12$ .

Проведена серия глубинных интервью с рядом студентов заочной формы обучения, прошедших обучение в рамках учреждения ДПО,  $n=10$ .

Осуществлен вторичный анализ на основе данных и публикаций результатов исследований, осуществленных Институтом социологии ФНИСЦ РАН (г. Москва), ВЦИОМ.

**Методологической основой исследования** явились научные работы Бугайчук Т. В., Коряковцевой О. А., Куликова А. Ю. Тархановой И. Ю. и ряда других исследователей. [Березин, 2019; Бугайчук..., 2016; Коряковцева..., 2015]

#### **Основная гипотеза:**

Формирование финансово-экономической компетенции обучающихся взрослых будет эффективно, если:

- формы работы со слушателями в рамках дополнительного образования должны быть следующие: лекции проблемного и обобщающего типа, семинары, практические занятия аналитического и проектировочного характера, деловые игры, кейс-технологии, анализ практических ситуаций, проектировочные практикумы, мастер-классы, индивидуальные и групповые консультации, самостоятельная работа, защита итоговых проектных работ;

- разработка учебных планов повышения финансовой и экономической грамотности будет строиться с учетом специфики уровня образования различных групп населения;

- будет разработан спецкурс, в рамках которого будут формироваться необходимые финансово-экономические компетенций.

#### **Результаты исследования**

Сначала мы предприняли попытку изучить, как наши респонденты оценивают свой уровень финансовой грамотности (табл. 1).

Таблица 1

**Ответы респондентов на вопрос:  
«Как Вы оцениваете свой уровень финансовой грамотности?»**

(в %, от числа ответивших)

Ответы	Студенты, n=600	
	Юноши n=300	Девушки n=300
Как отличный	13	9
Как хороший	36	18
Как удовлетворительный	29	40
Как не удовлетворительный	22	33

Установлено, что девушки оценивают свой уровень финансовой грамотности ниже, чем юноши. При этом установлено, что чем старше студенты, тем выше они оценивают свой уровень финансовой грамотности.

Далее мы приводим данные, полученные о материальном состоянии семей наших респондентов (табл. 2).

Таблица 2

**Уровень материального благополучия  
Ответ на вопрос: «Хватает ли вам денег?»**

(в %, от числа ответивших)

Ответы	Студенты, n=600	
	Юноши n=300	Девушки n=300
Нет, периодически приходится занимать у родных и знакомых	57	49
Да, на все хватает и даже остается	15	20
Да, мне хватает на все нужды	9	7
Да, хватает, но с трудом	7	11
Нет, экономлю и во всем себе отказываю	6	8
Другое	6	5

Мы видим, что у большинства студентов наблюдается несоответствие уровня потребления существующим доходам семьи,

так 57 % юношей и 49 % девушек периодически занимают деньги у родных и знакомых.

Далее мы изучали, даются ли студентам заочной формы обучения необходимые навыки и умения в сфере экономики и финансов в рамках освоения образовательной программы в вузе (табл. 3).

Таблица 3

**Ответ на вопрос: «Получаете ли Вы в рамках обучения в вузе навыки и умения необходимые в сфере экономической и финансов?»**

(в %, от числа ответивших)

Ответы	Студенты, n=600	
	Юноши n=300	Девушки n=300
Не даются необходимые навыки и умения	78	73
Умение защищать свои права, если их нарушили	8	15
Искать и находить необходимую информацию на финансовом рынке	6	7
Умение анализировать договор о займе и т.п.	-	-
Сравнивать между собой предложения различных компаний	8	5
Умение рассчитывать свою будущую пенсию	-	-
Другие навыки и умения		

Как видно из ответов, большая часть опрошенных не получает необходимые знания, навыки и умения.

В рамках исследования анализировались программы, предлагаемые учреждениями дополнительного профессионального образования, находящиеся в Ярославской области. Установлено, что на сайтах образовательных учреждений есть не только информация о реализуемых программах, о методах обучения, но и данные о преподавателях. Анализ показал, что в учреждениях дополнительного профессионального образования все преподаватели имеют научные степени, звания, кроме того, они систематически повышают свою квалификацию в ведущих вузах страны.

Проведена серия глубинных интервью с рядом преподавателей из учреждений ДПО. Установлено, что абсолютно все пре-

подаватели активно применяют в учебном процессе новейшие формы и методы обучения: проблемная лекция; лекция-визуализация; лекция с заранее запланированными ошибками; лекция – пресс-конференция; лекция вдвоем.

Данные виды лекций активизируют и развивают самостоятельность студентов. Преподаватели считают, что учреждения ДПО формируют целый ряд необходимых в жизни умений и навыков: искать и находить нужную информацию; самостоятельно обучаться; контролировать самого себя; работать в команде; общаться с самыми различными людьми; работать под руководством; выступать перед публикой; планировать и проектировать; ставить цель и добиваться её.

Наше исследование демонстрирует, что в учреждениях ДПО есть наличие потенциальных ресурсов для применения активных и интерактивных методов, форм и средств обучения.

В рамках исследования проведена серия глубинных интервью с рядом студентов заочной формы обучения, прошедших обучение в рамках учреждения ДПО, n=10. Далее приводим наиболее типичные ответы респондентов.

Егор, 26 лет.

*«Я всегда хотел быть финансово независимым. По этой причине постоянно читал книги по экономике и финансам. Но как я понял впоследствии, мои знания были фрагментарными, не системными. К тому же я, как правило, читал публицистическую литературу, а не научную. Два года назад я поступил в ЯрГУ на заочную форму обучения. Но до сих пор в рамках обучения я не получил знаний и умений в сфере экономики. Во-первых, преподаватели зачастую читали лекции по бумажке, либо в основном надиктовывали. Во-вторых, на преподавание дисциплин в сфере финансов и экономики было очень мало предусмотрено часов. Мой друг дал мне совет, что навыки и умения в сфере финансов можно получить в рамках ДПО. Я решил поискать на сайтах в интернете информацию об учреждениях дополнительного образования, в которых даются системные знания в сфере финансов. В этом году собираюсь получить качественную подготовку в рамках ДПО».*

Екатерина, 27 лет

*«Я получаю высшее образование в ЯрГУ по заочной форме обучения. К сожалению, я столкнулась с тем, что многие дисциплины преподают не интересно. В основном заставляют самим искать литературу и самим из книг переписывать в тетрадь информацию. Иногда преподаватели читают лекции по бумажке, иногда читают лекции по презентации. На таких занятиях все время хочется спать. Я решила не дожидаться окончания обучения и получить знания по экономике в рамках ДПО. Там то уж, работают профессионалы, мне об этом рассказывала моя подруга Светлана, которая считает, что в рамках ДПО можно получить все необходимые знания и не обязательно получать высшее образование».*

Как мы видим, студенты заочной формы обучения не довольны, как им преподавали дисциплины экономического блока.

### **Заключение**

Считаем, что для повышения финансовой и экономической грамотности необходимо:

- систематически организовывать повышение квалификации педагогических работников в области финансовой и экономической грамотности обучающихся;
- выделять дополнительное финансирование из государственного бюджета (для чего внести дополнительные поправки в «Закон об образовании») на повышение квалификации студентов заочной формы обучения в рамках дополнительного профессионального образования;
- рекомендовать преподавателям следующие формы работы со слушателями в рамках дополнительного образования: лекции проблемного и обобщающего типа, семинары, практические занятия аналитического и проекторочного характера, деловые игры, кейс-технологии, анализ практических ситуаций, проекторочные практикумы, мастер-классы, индивидуальные и групповые консультации, самостоятельная работа, защита итоговых проектных работ. При этом по возможности уходить от традиционных и активных методов обучения, и делать упор на интерактивные методы преподавания.



### Библиографический список

1. Кудашов В. Н., Таланов С. Л. Особенности экономической социализации студентов вузов // *Alma Mater. Вестник высшей школы*. 2016. № 6. С. 34–39.

2. Березин Д. Т. Организация самостоятельной работы студентов в вузе // *Социально-политические исследования*. 2019. № 3 (4). С. 73–86.

3. Коряковцева О. А., Тарханова И. Ю., Доссэ Т. Г. Тьюторское сопровождение взрослых обучающихся: возможности и перспективы // *Ярославский педагогический вестник*. 2015. № 5. С. 100–103.

4. Бугайчук Т. В., Коряковцева О. А., Куликов А. Ю. Тарханова И. Ю. Концепция социализации взрослых средствами дополнительного профессионального образования // *Ярославский педагогический вестник*. 2016. № 1. С. 131–135.

УДК 376.4

*П. С. Федорова, Т. В. Бугайчук*

#### *Коммуникативные способности клиентов психоневрологического интерната и их развитие*

*Исследование выполнено при финансовой поддержке  
РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-07156*

В статье представлен опыт психоневрологического интерната по развитию коммуникативных способностей лиц с психическими расстройствами и умственной отсталостью с высоким уровнем социальной активности. Авторами статьи прописаны направления и технологии развития коммуникативных способностей в условиях стационарного учреждения.

**Ключевые слова:** коммуникативные способности, социальная адаптация, психоневрологический интернат, лица с психическими расстройствами и умственной отсталостью.

*P. S. Fedorova, T. V. Bugaychuk*

*Communication skills of clients of a psychoneurological boarding school and their development*

The article presents the experience of a psychoneurological boarding school for the development of communication skills of persons with mental disorders and mental retardation with a high level of social activity. The authors of the article describe the directions and technologies for the development of communication skills in a stationary institution.

**Key words:** communication skills, social adaptation, psychoneurological boarding school, persons with mental disorders and mental retardation

В целях более эффективного процесса социального обслуживания инвалидов, проживающих в психоневрологических интернатах, необходимо понимать, что имеющиеся у них отклонения в умственном развитии и психические заболевания предполагают определенные изменения и нарушения в психической, личностной и поведенческой сферах, но при этом их социальные потребности и потребности в социализации устойчивы и требуют развития.

Всех клиентов психоневрологического интерната, опираясь на работу О. Х. Бегметова, можно условно дифференцировать по уровню их социальной активности на три группы:

– клиенты с низким уровнем развития социальной активности, который предусматривает обучение самостоятельному приему пищи, гигиеническим навыкам, навыкам по самообслуживанию. С данным контингентом сотрудники социозащитных учреждений проводят несложные занятия по музыке, физической культуре, изобразительной деятельности, занимаются лепкой и так далее. Эта работа проводится с целью развития психических процессов, моторики и предотвращения деградации имеющихся навыков.

– клиенты со средним уровнем развития, предполагающим проведение системы мероприятий коррекционно-воспитательного и трудового характера, направленных на активацию имеющихся и выработку новых социально-бытовых

навыков и трудовых установок. Для реализации данной системы мероприятий проживающие вовлекаются в различные кружки и секции (бисероплетение, вышивка, спортивные секции, танцевальный, драматический и т. д.). При этом основными целями данных видов занятости и активности являются: сохранение у инвалидов и обязательное применение санитарно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания, выработка трудовых установок и усвоение элементарных трудовых операций, социальная адаптация в условиях интерната и общества в целом.

– клиенты с высоким уровнем социальной активности, который позволяет вырабатывать социально-трудовые, культурно-бытовые навыки и знания в необходимом объеме. Основными задачами реабилитационной работы с данной группой являются: формирование системы морально-нравственных ориентиров, расширение представлений об окружающем мире, развитие коммуникативных навыков, ориентировка в сферах общественной жизни [Бегметов, 2013].

Безусловно, особое внимание мы уделяем реабилитационным мероприятиям по развитию коммуникативных способностей у клиентов с высоким уровнем социальной активности, так как эти клиенты ориентированы на самостоятельную трудовую деятельность и сопровождаемое проживание.

Все обучающие и развивающие программы интерната обязательно включают в себя блок по развитию коммуникативных способностей, так как важно научить клиентов адаптироваться в коллективе, развить навыки коммуникации, предварительно проведя диагностику социального развития и выявляя «слабые» места у клиентов [Бугайчук, Федорова, 2017; Бугайчук..., 2018].

Для этого мы используем авторскую экспертную карту наблюдения, которая составлялась на основе различных источников и собственного опыта. Данная схема заполняется специалистами реабилитационного отделения и включает в себя разделы (Таблица 1).

Таблица 1

**Карта «Показатели социального развития клиента  
реабилитационного отделения»**

<b>п/п</b>	<b>Показатели</b>	<b>Оценка, в баллах</b>
1.	Внешняя культура поведения:	
	Неряшливость, небрежность в одежде, отсутствие культурных навыков общественного поведения	0
	Безразличие к внешнему виду, отсутствие манер поведения	1
	Аккуратность, культура поведения	2
	Эстетическая воспитанность, чувство вкуса	2
2.	Отношение к окружающим:	
	Жестокость по отношению к другим	0
	Равнодушие, невнимательность	1
	Сопереживание	2
	Доброта	2
	Отзывчивость	2
3.	Развитие интересов, навыков, умений:	
	Отсутствие интересов	0
	Интересы поверхностные, неустойчивые развлекательного характера	1
	Интересы устойчивые, глубокие, социально-полезные	2
	Имеются социально-полезные навыки и умения	2
	Социально-полезные навыки и умения не сформированы	0
4.	Уровень коммуникативной компетентности:	
	Речь не понимает	0
	Понимает элементарные инструкции	1
	Контакт формальный с окружающими	2

п/п	Показатели	Оценка, в баллах
	Общителен	3
	Свободно поддерживает беседу	4
5.	Самообслуживание:	
	Частичное	1
	Полное	2
	Не сформировано	0
6.	Способность к целенаправленной деятельности:	
	Не способен	0
	Способен	2
7.	Наличие социальных навыков:	
	Пользование транспортом	2
	Ориентация на улице и в городе	2
	Адаптивное поведение в общественных местах	2
	Знание правил безопасного поведения	2
8.	Степень сознательности и дисциплинированности по отношению к трудовой и учебной деятельности	
	Негативное	0
	Добросовестное	2
	Безразличное	1
	ИТОГО:	

### Оценка уровня социального развития клиента

0–10 – низкий

11–17 – средний

18–28 – выше среднего

28–35 баллов – высокий

После проведения диагностического изучения социальных аспектов развития клиентов интерната разрабатывается индивидуальная траектория их обучения с учетом выявленного уровня развития. Повторимся, в каждой программе обязательно должен быть коммуникативный блок [Бугайчук, Федорова, 2017]. При-

ведем пример формулировки такого блока из адаптированной дополнительной общеобразовательной (общеразвивающей) программы технической направленности для инвалидов с ограниченными умственными возможностями :

1. Владение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни:

– умение адекватно оценивать свои силы, понимать, что можно и чего нельзя: в еде, в приеме медицинских препаратов, поведении и др.;

– умение обращаться к другим с просьбой о специальной помощи («Можно я пересяду, мне не видно», «Повернитесь, пожалуйста, я не понимаю, когда не вижу Вашего лица»);

– самостоятельность и независимость в быту, имеются представления об устройстве бытовых электрических приборов.

2. Владение навыками коммуникации:

– умение решать актуальные житейские задачи, используя коммуникацию, как средство достижения цели (вербальная, невербальная);

– умение начать и поддержать разговор, задать вопрос, выразить свои намерения, просьбу, пожелания, опасения, завершить разговор;

– умение корректно выразить отказ и недовольство, благодарность и т. д.;

– умение ориентироваться в пространстве социума, обращаться за помощью при затруднениях или происшествиях к окружающим людям.

3. Осмысление своего социального окружения и освоение ответственное возрасту системы ценностей и социальных ролей:

– адекватное поведение с точки зрения опасности (безопасности и для себя и для окружающих);

– использование вещей в соответствии с их функцией, принятым порядком и характером ситуации;

– умение устанавливать связи между природным порядком и укладом собственной жизни, поведением и действиями в быту (помыть грязные сапоги, принять душ после прогулки в жаркий день);

– знание правил поведения в разных социальных ситуациях с людьми разного статуса, с близкими в семье, с незнакомыми людьми в транспорте, в парикмахерской, в магазине, очереди.

Отметим, что коммуникативные способности развиваются в процессе правильно созданных организационно-педагогических условий проведения занятий с клиентами интерната [Бугайчук..., 2017].

Рекомендуем в работе по развитию коммуникативных способностей у инвалидов выделить четыре этапа, причем каждый из которых обладает высокой степенью самостоятельности, направлен на решение независимых от содержания других этапов проблем.

Первый этап посвящен изучению языка телодвижений: смысла отдельных жестов, смысла комбинаций жестов, контекстного смысла, а также того, как наилучшим образом располагать к себе людей.

Второй этап направлен на совершенствование вербальных возможностей клиентов интерната: развитие акустических характеристик речи, владение интонациями и риторическими оборотами.

Третий этап направлен на изменение стереотипа общения и установления социальных контактов, а именно на развитие умения и навыков самоотдачи в общении и вообще во взаимодействии с другими людьми, то есть на переход от своих проблем и потребностей к интересам партнера.

Четвертый этап полностью посвящен этике деятельности профессионального и организационного плана: тому, как наилучшим образом презентовать себя заочно, навыкам деловой этики и т. д.

Среди мероприятий интерната, направленных на развитие коммуникативных способностей, наиболее высокую эффективность показали такие, как:

1. Культурно-досуговые мероприятия (кружки, арттерапия, развлекательные культурно-массовые мероприятия и т. д.). Мероприятия этого направления нацелены на повышение самооценки клиентов, создание возможностей их успешной адаптации к новым условиям жизни путем реализации их интеллектуальных и культурных потребностей. В практике деятельности

психоневрологических интернатов преимущественно используются следующие виды организации досуга: праздничные мероприятия; тематические беседы; «Музыкальный час»; вечера отдыха; игры; викторины; экскурсии; культурно-зрелищные мероприятия. Широко распространены все виды игровой терапии, которая поддерживает хорошее настроение, оптимизм, благотворно влияет на различные функции организма. Отметим, что все формы организации досуга необходимо планировать с учетом возраста, общего состояния клиента и возможностей его физической активности. Участие в мероприятиях культурно-досугового направления формирует или развивает у участников способность быстрой реакции на ситуацию, дает возможность творческого восприятия окружающего мира.

Заметим, что занятия творчеством как форма досуговой деятельности способствуют выражению психоэмоциональных состояний, проблем, всестороннему развитию личности; в их процессе уточняются и углубляются зрительные представления об окружающих объектах, предметах, так как задействованы зрение, осязание, движение рук. Вовлечение в творческую деятельность позволяют человеку ощутить и понять самого себя, выразить свободно мысли и чувства, освободиться от конфликтов и сильных переживаний, развить эмпатию, быть самим собой, свободно выражать мечты и надежды.

2. Информационно-просветительские мероприятия (тематические беседы, экскурсии, посещение библиотеки). Основные мероприятия этого направления способствуют информированию клиентов о внешних событиях и создают условия для познания нового. Кроме того, они нацелены на устранение или смягчение недостатков существующего отношения некоторых слоев современного общества к инвалидам, на развитие коммуникативной компетентности.

В интернатах используются следующие виды информационного (просветительского) направления: тематические беседы; экскурсии; чтение (с возможным последующим обсуждением прочитанного материала); занятия по социально-бытовой ориентации; просмотр телевизионных программ.

3. Посильная трудотерапия. Занятия посильной трудотерапией для пожилых людей и инвалидов включают в себя вышива-



ние, вязание, шитье, уход за комнатными растениями и животными, благоустройство территории, уборка помещений. Данный спектр предлагаемых занятий обусловлен физическими возможностями клиентов, их интересами, целесообразностью (с точки зрения целесообразности для пожилого человека или инвалида).

4. Занятия по социально-бытовой ориентации и формированию навыков самообслуживания в рамках оккупациональной терапии.

Оккупациональная терапия – это форма профессиональной социальной работы, которая является частью комплексной программы медицинской, социальной и психолого-педагогической реабилитации; это терапия повседневными занятиями, форма профессиональной социальной работы. Оккупациональная терапия – терапия повседневными занятиями, форма профессиональной социальной работы [Холостова, 2001]. Оккупационная терапия позволяет развить двигательные навыки, когнитивную, сенсорную и моторную сферы; стимулирует продуктивные взаимоотношения; сформировать трудовые навыки; развить конструктивные навыки решения проблем и жизненных ситуаций; увеличить самостоятельность в повседневной деятельности и связанных с ней навыков самообслуживания.

На основании изложенного можно сказать, что правильно организованная реабилитационная работа и разработанные образовательные программы, направленные на развитие коммуникативных способностей, помогают лицам с ограниченными возможностями уменьшать последствия инвалидности и вести независимый образ жизни.

### **Библиографический список**

1. Бегметов О. Х. Социально-демографическая характеристика инвалидов, находящихся в психоневрологическом интернате // Медико-социальные проблемы инвалидности. 2013. № 2. С. 48–50

2. Бугайчук Т. В., Федорова П. С. Теоретико-методологические основы профессиональной реабилитации лиц с ограниченными умственными возможностями и психическими расстройствами // Вопросы теории и методики профессиональ-

ного образования: материалы конференции. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. С. 110–118.

3. Бугайчук Т. В., Коряковцева О. А., Усанина Н. С., Юферова М. А. Инклюзивное образование в вузе в вопросах и ответах. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. 75 с.

4. Холостова Е. И. Оккупационная терапия. // Психология инвалидности: хрестоматия / сост. О. В. Краснова. Москва : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2011. С. 278–287.

УДК 378; 94(470); 340

*М. В. Новиков, Т. Б. Перфилова*

*Студенческое движение в российских университетах  
накануне «великих реформ»*

Рассматривается генезис студенческого движения в России накануне отмены крепостного права. Отмечается, что в этот период существовало много причин, подталкивавших студентов к проявлению оппозиционных настроений и даже экстремистских наклонностей. Чутко улавливая атмосферу готовившихся кардинальных изменений в стране, студенты действительно представляли себя лидерами прогресса и просвещения, способными подтолкнуть правительство к избавлению России от рудиментов феодального строя. Отмечается, что основными формами студенческого движения стали создаваемые ими благотворительные кассы помощи нуждающимся студентам, научно-литературные объединения, библиотеки, «читальни», судебные разбирательства, сходки. Показывается, что политическая активность студентов сопровождалась пренебрежительным отношением многих из них к своим академическим обязанностям.

**Ключевые слова:** университет, профессор, ученый, студент, студенческое движение, сходка.

*M. V. Novikov, T. B. Perfilova*

*Student movement in Russian universities on the eve  
of the «great reforms»*

Abstract. The genesis of the student movement in Russia on the eve of the abolition of serfdom is considered. It is noted that during this period, there were many reasons that pushed students to display opposition sentiments and even extremist tendencies. Sensitive to the atmosphere of the upcoming radical changes in the country, the students really imagined themselves as leaders of progress and enlightenment, able to push the government to rid Russia of the rudiments of the feudal system. It is noted that the main forms of the student movement were the charitable funds created by them to help students in need, scientific and literary associations, libraries, «reading rooms», court proceedings, meetings. It is shown that the political activity of students was accompanied by a disdainful attitude of many of them to their academic duties.

**Key words:** university, professor, scientist, student, student movement, meeting.

В конце 50-х – начале 60-х гг. XIX в. существовало множество причин, которые подталкивали самую чуткую, импульсивную, не склонную к компромиссам часть молодёжи – студентов университетов – к проявлению инакомыслия, оппозиционных настроений, свободолобивых помыслов, а позже – и экстремистских наклонностей. Университеты стали не только многочисленнее и «пестрее» по социальному составу и мировоззрению учащихся – являясь самым чувствительным к веяниям времени «барометром», они уловили атмосферу готовящихся в России кардинальных перемен и сами начали исподволь «подталкивать» медлительное правительство к решительным мерам по избавлению своей родины от рудиментов феодально-крепостнического строя, в том числе в сфере просвещения [Перфилова, 2014, с. 121].

В 1861 г. профессора Московского университета уже раскаивались в том, что возложили на молодое поколение обязанность быть «не учащимися, а учителями общества», винили себя в том, что, пробуждая в студентах гражданские чувства призывами к активной общественной деятельности, заставили их уверовать в

то, что молодёжь – «будущая надежда России» – способна взвалить на себя непосильный труд обновления державы, упрекали себя, не способных к жертвенности и резонансным поступкам, за использование совестливости студентов и их наивной веры в возможность быстрых радикальных преобразований отчизны [Бороздин, 2001, с. 379, 380].

А. В. Никитенко, задумываясь о том, почему университетское юношество «везде волнуется и пенится», даёт такое объяснение: «Льготы последнего времени как бы врасплох застали наше общество. У многих от непривычной свободы закружилась голова, а тем больше у молодых людей, и без того не слишком склонных к умеренности. Человек, внезапно выведенный из тюрьмы на свет..., всегда бывает сначала ошеломлён и как будто опьянён. С другой стороны, большинство начальствующих лиц – ещё воспитанники старого режима, и они представляют из себя классические образцы неспособности применяться к новым обстоятельствам. Третья причина университетских неурядиц... кроется в самой организации университетов», где существовал лишь один авторитет – внешняя сила [Никитенко, 1955б, с. 46].

Значительно позже, когда появилась возможность более спокойно и взвешенно оценить события прошлого, были сделаны выводы о том, что причинами студенческого движения являлись: академическое и политическое бесправие студентов [Ашевский, 1907в, с. 69], оживление «умственного движения» и всей общественной жизни, в которую они оказались втянуты [Спасович, 1872, с. 15, 25], неумение студентов, излишне восприимчивых к неопределённому общественному мнению и неоформленным политическим теориям, грамотно воспользоваться свободами, ставшими следствием либеральных мер правительства [Джаншиев, 2008, с. 355, 382–384].

Обобщая все известные нам мнения о причинах студенческого движения, мы можем констатировать, что в среде, наэлектризованной ожиданиями реформирования России, в подогреваемой передовой прессой атмосфере оппозиции существующим порядкам, при попустительстве свободолюбивым веяниям попечителей и необдуманной агитации к противоправным действиям либеральной профессуры, неравнодушные к судьбе своей страны юноши действительно могли представить себя лидерами «про-

гресса и просвещения», которым дано «право на решение всех современных вопросов». Студентами, входившими в тайные политические организации, например, М. Д. Муравским, «университетское дело» воспринималось тождественным «участию в освободительной борьбе» [Эймонтова, 1985, с. 266, 267].

В 1855–1857 гг. появились первые попытки студентов противопоставить себя университетской администрации путём создания самостоятельных организационных структур, покоившихся на идее самоуправления и принципе выборного начала. Формами общестуденческих организаций, воплотивших корпоративный дух студенчества, стали: библиотеки, «читальни», благотворительные кассы, научно-литературные объединения, судебные разбирательства, сходки [Перфилова, 2014, с. 123].

Неподконтрольные университетскому начальству студенческие библиотеки появились в университетах в 1856 г. Они комплектовались периодическими изданиями и востребованной студентами научной литературой, отсутствовавшими в казённых хранилищах. Здесь можно было встретить запрещённые и нелегальные издания, переписанные от руки или литографированные силами студентов [Ашевский, 1907а, с. 33]. При библиотеках возникли «читальни», которые вскоре превратились в университетские клубы, предназначенные для товарищеских бесед, литературных и политических диспутов, сходок «землячеств» – уроженцев одной области или региона, прибывавших в университеты из отдалённых уголков России [Капнист, 1903, с. 199]. Р. Г. Эймонтова приводит сведения о том, что под «личиною библиотек» позже будут скрываться тайные революционные общества студентов [Эймонтова, 1985, с. 261].

Большое распространение в университетских центрах получили и студенческие кассы взаимопомощи, пополнявшиеся добровольными взносами студентов, пожертвованиями частных лиц, доходами от литературных вечеров, спектаклей, концертов артистов-благотворителей, диспутов и публичных лекций профессоров [Лемке, 1907, с. 197; Никитенко, 1955, с. 41, 51].

За первые полтора года существования такой кассы в С.-Петербургском университете (с 1857 по 1859 г.) «недостаточным» юношам было выдано девять тысяч рублей, в то время как правление университета за тот же период времени смогло отыскать на

стипендии и пособия студентам только семь тысяч сто шестьдесят рублей [Ашевский, 1907а, с. 32, 33].

В некоторых университетах (С.-Петербургском, Казанском, Киевском) был создан студенческий суд, на котором выбранные на собраниях судьи, прокуроры и адвокаты, присяжные и свидетели разбирали проступки своих товарищей, а также конфликты, возникавшие между студенческой молодёжью и посторонними лицами. Виновных могли арестовывать и подвергать заключению. Суд имел право налагать взыскания и даже исключать из университета. Приговоры студенческого суда не подлежали обжалованию попечителя или инспектора [Спасович, 1872, с. 34].

Когда у студентов зародилась инициатива издавать свои сборники и рукописные журналы, назрела необходимость избирать редакторов и депутатов от каждого факультета для заведования кассой, а это, в свою очередь, вызвало к жизни студенческие сходки [Спасович, 1872, с. 13, 15]. Сходки никогда не были легализованы, но терпелись университетским начальством, потому что самими студентами они воспринимались как «коренное условие студенческой жизни, своего рода палладиум вольности» [Ашевский, 1907а, с. 36; Бороздин, 2001, с. 383].

Трудно сомневаться в том, что сходки, наряду со всеми вышеперечисленными формами студенческого самоуправления, к которым в 1859–1861 гг. добавились ещё и работа студентов в воскресных школах и обучение (иногда на дому) детей бедняков, содействовали развитию в среде учащейся в университетах молодёжи духа единения и чувства солидарности, способствовали быстрому распространению протестных настроений. Вместе с тем сложно не обнаружить и опасностей, таившихся в пренебрежительном отношении студентов к своим академическим обязанностям, которое всё отчётливее давало о себе знать, по мере того как наиболее активные участники студенческого самоуправления начали уподоблять учёбу единственно важным для них на тот момент общественно значимым поступкам [Перфилова, 2014, с. 124].

На это указывают и сами студенты, и преподаватели тех лет. Так, из воспоминаний студента В. М. Сорокина нам известно, что «студенты учились мало, в смысле аккуратного посещения лекций и прилежного заучивания профессорских записок, но чрезвы-

чайно восприимчиво и сильно мыслили... Всестороннее возрождение России... было у всех не только на языке, но и в уме и в сердце» [Ашевский, 1907а, с. 24].

Профессор С.-Петербургского университета В. В. Григорьев откровенно осуждает студентов, которые совершенно забросили учёбу ради надуманных по актуальности дел, наивно придавая им ложное значение неотложности и архиважности. Он отмечал: «Хлопоты по изданию сборника... делам кассы велись с такой тратой времени на совещания по всем этим предметам, что отнимали возможность заниматься, как бы следовало, прямым их делом – работой по предметам университетского преподавания – не только у всякого рода распорядителей и депутатов, в обилии избиравшихся товарищами... но и у всей остальной массы студентов». Если бы подсчитать, предлагал он, всё то время, которое было потрачено студентами на сходки для рассуждений об устройстве кассы, установлении правил её функционирования, затем для рассмотрения отчётности и состояния дел, то даже наиболее горячим защитникам подобных мероприятий стала бы очевидна неэффективность затраченных усилий, потому что самая дешёвая работа – а не разговоры о ней на сходках – принесла бы в студенческую кассу значительно больше материальных средств. Кроме того, вред от чрезмерной студенческой активности профессор видел в том, что новые «модные затеи... приучали университетскую молодёжь смотреть на осуществление этих мероприятий как на нечто весьма серьёзное, приучали принимать слова и суетню за дело... раздувая... мелочное тщеславие самолюбивых и... оправдывая в нерадивых отвращение их от настоящей работы» [Григорьев, 1870, с. 311, 312].

Аналогичные соображения об очень скромной пользе всех появившихся форм студенческого самоуправления высказывает и сенатор П. А. Капнист, бывший в 1860 г. студентом Московского университета. Он считает, что кассы взаимопомощи были «мертворождённым учреждением», которое нанесло «нравственный вред» товарищеским отношениям, так как «недостаточные студенты» оказывались в зависимости от членов правления, выделявших им средства. Кроме того, он порицает и студенческие сходки, которые напоминали «сборища толпы, склонной действовать под впечатлением минуты и легко попадавшей под влияние

более ловких вожakov, умевших склонить на свою сторону наличное большинство участников сходки», которое далеко не всегда являлось выразителем взглядов и интересов действительного большинства студентов университета, но принятые ими решения приобретали силу закона абсолютно для всех. По его мнению, общестуденческие кассы и библиотеки мало способствовали искреннему товарищескому сближению студентов, поэтому и существовали они недолго, распавшись из-за «полной бесхозяйственности... постоянной перемены распорядителей» и от непродуманных руководящих указаний для выборных лиц [Капнист, 1903, с. 196, 198, 200, 201].

В 1857 г. начался второй этап студенческого движения, прошедший под лозунгом неповиновения властям: он сопровождался столкновениями студентов с полицией, военными чинами, университетской администрацией [Перфилова, 2014, с. 126].

В Киеве шумные студенческие сходки произошли в 1857 г., когда студенты решились встать на защиту чести своего товарища, оскорблённого офицером. В расследовании инцидента, всколыхнувшего всю университетскую молодёжь, принимал участие сам Император Александр II, с санкции которого виновный в стычке со студентом полковник был разжалован: так он поплатился за грубое обращение с юношей [Перфилова, 2014, с. 126].

Осенью 1857 г. протест против беззакония полиции прозвучал в Москве. По ложному подозрению в преступной деятельности был обвинён студент Московского университета, на квартиру которого, где развлекалась на весёлой «пирушке» молодёжь, ворвалась целая армия городских с квартальным во главе. Студенты защищались от произвола стражей порядка бутылками, поэтому и были сильно избиты, а некоторые – даже порублены тесаками. Уже на следующий день в университете начались сходки, появились прокламации, призывавшие студентов высоко чтить своё достоинство, отстаивать свою неприкосновенность, использовать право на защиту, заявленную в Уставе 1835 г. [Перфилова, 2014, с. 126].

Для разбора происшествия была создана особая следственная комиссия, работавшая под наблюдением избранных из студенческого актива депутатов. Она была вынуждена передать прови-



нившихся полицейских чинов военному суду [Перфилова, 2014, с. 126].

История о «полицейском разбое» получила широкую огласку: она не только обсуждалась в печати и Министерстве народного просвещения, но и оказалась на контроле у самого Императора [Никитенко, 1955а, с. 461; Чичерин, 1929, с. 15; Ашевский, 1907б, с. 51–58; Бороздин, 2001, с. 384, 385]. «Это была искра, – вспоминал Б. Н. Чичерин, – которая зажгла давно уже накопившиеся горячие материалы... Виновные полицейские были наказаны. Это внушило молодёжи сознание своей силы» [Чичерин, 1929, с. 15].

В следующем году произошло столкновение группы студентов С.-Петербургского университета с офицером и матросами Гвардейского экипажа на пожаре, возле горевшего многоквартирного дома. Пострадавшие от стихии студенты подали официальный протест против самоуправства офицера, который не только не позволил им вынести из огня своё имущество, но и приказал солдатам избить разгневанных юношей прикладами [Никитенко, 1955б, с. 49, 55; Ашевский, 1907б, с. 54].

Аналогичные эксцессы имели место в Харьковском университете (1858 г.), где учащиеся попытались оспорить решение генерал-губернатора Лужина и поддержавшего его попечителя П. В. Зиновьева о высылке из города после ареста за учинённый дебош двадцати студентов – нарушителей порядка [Ашевский, 1907б, с. 60], и в Казанском университете (1859 г.), где вновь были наказаны полицейские, обвинённые в самоуправстве – избииении подвыпившего молодого человека [Ашевский, 1907б, с. 60].

В ответ на студенческое волнение в мае 1859 г., появилось распоряжение Совета министров, гласившее, что «вне университетских зданий» студенты должны подчиняться полицейскому надзору «на общих основаниях», поэтому студенческий мундир уже не мог служить для них, как прежде, прикрытием при наказании за свершённые преступления [Никитенко, 1955б, с. 50].

Кульминационным моментом возобновившегося с новой силой наступления правительства на права университетов было назначение на пост министра просвещения адмирала Е. В. Путятина. Отставка его предшественника Е. П. Ковалевского была предопределена студенческими волнениями начала 60-х гг. [Никитенко, 1905б, с. 191], к которым плавно подвело демонстратив-

ное игнорирование учащейся в университетах молодёжью грозных распоряжений о правилах поведения в аудиториях и запрете сходок. Новые беспорядки, вспыхнувшие в студенческой среде, имели уже не академический, а политический характер [Перфилова, 2014, с. 141].

Политические демонстрации студентов сопровождались критикой правительства, требованиями демократической конституции, призывами к радикальным мерам борьбы за свои права [Никитенко, 1955б, с. 592; Бороздин, 2001, с. 390]. Правительство, не желая впредь мириться со становившимися всё более опасными выступлениями студентов, предприняло ряд решительных мер, которые после одобрения в Совете министров и двух специальных комиссиях [Ашевский, 1907б, с. 68, 70] были утверждены Императором.

Новые указания академическому сословию, получившие название Правил 31 мая 1861 г., содержали распоряжения о приёмах и переводных экзаменах, об отмене студенческой формы, о стипендиях и пособиях, воспрещали «всякие сходки без разрешения начальства», требовали «точного посещения лекций с соблюдением необходимых порядка и тишины». Кроме того, они возрождали знаменитую «Инструкцию ректорам и деканам» от 1851 г.: на этих представителей университетской администрации вновь возлагалась ответственность за политическую благонадёжность преподавания, воспитание у студентов «благоговения к святыням, преданность государю и любовь к отечеству» [Ашевский, 1907б, с. 69].

### **Библиографический список**

1. Ашевский С. Русское студенчество в эпоху шестидесятых годов (1855–1863) // Современный мир: Ежемесячный литературный, научный и политический журнал. Санкт-Петербург, 1907. № 7–8. Август. С. 19–36.
2. Ашевский С. Русское студенчество в эпоху шестидесятых годов (1855–1863) // Современный мир: Ежемесячный литературный, научный и политический журнал. Санкт-Петербург, 1907. № 7–8. Сентябрь. С. 48–85.
3. Ашевский С. Русское студенчество в эпоху шестидесятых годов (1855–1863) // Современный мир: Ежемесячный литератур-

ный, научный и политический журнал. Санкт-Петербург, 1907. № XI. Октябрь. С. 48–74.

4. Бороздин И. Н. Университеты в России в эпоху 60-х годов // История России в XIX веке. Эпоха реформ. Москва: Центрполиграф, 2001. С. 376–401.

5. Григорьев В. В. Императорский С.-Петербургский университет в течение первых пятидесяти лет его существования. Санкт-Петербург: в Тип. В. Безобразова, 1870. 432 с.

6. Джаншиев Г. А. Эпоха великих реформ: в 2 т. Т. 1. Москва: Территория будущего, 2008. С. 343–393.

7. Капнист П. Университетские вопросы // Вестник Европы: Журнал истории, политики, литературы. Санкт-Петербург: Изд-во М. М. Стасюлевича, 1903. Т. VI (224). С. 167–218.

8. Лемке М. К. Молодость «отца Митрофана» // Былое: Журнал, посвященный истории освободительного движения. Санкт-Петербург, 1907. Январь. С. 188–233.

9. Никитенко А. В. Дневник: в 3 т. Т.1. 1826–1857. Москва: Госполитиздат, 1955. 543 с.

10. Никитенко А. В. Дневник: в 3 т. Т. 2. 1858–1865. Москва: Госполитиздат, 1955. 652 с.

11. Перфилова Т. Б. «Ученое сословие» России в правовом пространстве уставов Императорских университетов: монография / под ред. М. В. Новикова. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. 467 с.

12. Скабичевский А. М. Литературные воспоминания / Ред., вступ. ст. и прим. Б. П. Козьмина. Москва; Ленинград: Земля и фабрика, (Москва: тип. Госиздата «Красный пролетарий»), 1928. 355 с.

13. Спасович В. Пятидесятилетие Петербургского университета // Спасович В. За много лет: Статьи, отрывки, история, критика, полемика, судебные речи и проч. 1859–1871. Санкт-Петербург: тип. Ф. Сущинского, 1872. С. 1–44.

14. Чичерин Б. Н. Воспоминания Бориса Николаевича Чичерина: Московский университет / вступ. ст. и прим. С. В. Бахрушина. Москва : Издание М. и С. Сабашниковых, 1929. 293 с.

15. Эймонтова Р. Г. Русские университеты на грани двух эпох. От России крепостной к России капиталистической. Москва : Наука, 1985. 350 с.

*В. Авраменко*

*Экстренная психологическая помощь в Эстонии*

Актуальность данного исследования диктуется необходимостью научного описания социально-психологических закономерностей взаимодействия людей на территории постсоветского пространства после распада Советского Союза, этого очень интересного и, в некоторой степени, трагического периода для большинства русскоязычного населения, 1/3 части всего сообщества Эстонии.

**Ключевые слова:** Эстония, русскоязычное население, изгои, экстренная психологическая помощь.

*V. Avramenko*

*Emergency psychological assistance in Estonia*

The relevance of this study is dictated by the need for a scientific description of the socio-psychological patterns of human interaction in the territory of the post-soviet space after the collapse of the Soviet Union, this very interesting and, to some extent, tragic period for the majority of the russian-speaking population, 1/3 of the entire community of Estonia.

**Key words:** Estonia, russian-speaking population, outcasts, emergency psychological assistance.

С образованием независимой Эстонии начался процесс уменьшения количества школ с русским языком обучения, ликвидации обучения на русском языке в вузах, увольнения специалистов, не владеющих эстонским языком, сокращения русскоязычных кадров в системе государственного управления, ограничения русскоязычных в правах и свободах. Участвовать в выборах в высшие органы власти могут только граждане Эстонии. Власти страны не заинтересованы в интеграции, а пытаются запустить процесс ассимиляции. Но и в этом случае представители

не титульной нации остаются чужаками, пришельцами, и чувствуют себя изгоями [Емельянов, 2003; Авраменко, 2016; Авраменко, 2019; Авраменко, 2020].

Захотелось не оставаться в стороне пассивным наблюдателем, а рассматривать и продвигать реальные способы поддержки, организовать помощь растерявшимся. Это оказалось возможным, и тогда нашлись силы и люди, поддержавшие такую идею. Помощь неравнодушных людей помогла организовать телефон доверия «Линия жизни» на русском языке.

За время работы автора на телефоне доверия «Линия жизни», а это с марта 2002 года, многие и многие русскоговорящие получили возможность довериться в разговоре с волонтерами-консультантами нашей службы, и тем самым не остаться один на один со своей бедой. Телефон доверия «Eluliiin» «Линия жизни» на русском языке, [www.eluliiin.ee](http://www.eluliiin.ee) – это телефон экстренной психологической помощи людям, находящимся в кризисной ситуации, депрессии, испытывающим чувство одиночества, горя, подвергающихся насилию, испытывающих различные семейные, социальные трудности, или готовых на самоубийство.

Начало работы совпало с резкой сменой политического государственного устройства, когда во власть приходили различные партии и коалиции, со сложной экономической ситуацией и напряженностью в межэтническом сосуществовании. Как в калейдоскопе менялись лидеры, ситуации, различные движения и направления, менялась и проявлялась психология людей, многих было не понять, а другие изменились до неузнаваемости.

В современном эстонском обществе сложилась ситуация, когда после выхода из состава СССР и объявления независимости Эстонии, всё русскоязычное население на территории государства было объявлено чужаками. Им выдавались паспорта иностранцев с пометкой: «alien s passport – паспорт пришельца». Это коснулось в том числе и тех, кто родился здесь и постоянно проживал на этой территории, причём не одно поколение. Парадокс в том, что если человек русскоговорящий, значит он чужой. Это отражается на психологическом состоянии людей и связано с трудностями овладения эстонским языком. Государство не создавало условий для изучения языка, благоприятных условий для интеграции в эстоноязычное общество и искусственно раз-

деляло людей на своих и чужих. Всегда существовал лозунг: Эстония для эстонцев.

В ходе работы телефона доверия «Линия жизни» шло выявление основных закономерностей общения русскоязычного населения на территории Эстонии в современных условиях развития общества, поиск новых способов и средств психологической помощи нуждающимся. Годы работы показали правильность принятых в то время решений, а наша работа оказалась очень востребованной и реально спасающей жизни. Статистика снижения количества самоубийств тому подтверждение. Мы приносим людям надежду, и уже ради этого стоит жить и работать.

Задача волонтеров телефона доверия «Линия жизни» – помочь переосмыслить то состояние, в котором оказался человек в силу различных причин, не укоряя, не критикуя, принимая его целиком, определить его состояние на настоящий момент и постараться совместно наметить цель, или хотя бы направление, в котором можно двигаться, найти силы и возможности начать движение, помочь верить и продолжать жить. Мы подбираем кандидатов на это служение со светлой душой, независимо от профильного психологического образования. Многие из волонтеров сами пережили немало, а другие еще только вступают на непростой жизненный путь. Здесь многое зависит от самого человека. Наибольшее счастье для таких людей – поделиться знаниями, опытом, участием. Чаще стали встречаться такие люди, которых лучше не исправлять, ничего им не советовать, не предлагать, не доказывать. Лучше уж держаться от них подальше. И очень трудно, когда такие люди – твои близкие.

Позвонив на телефон «Линия жизни», человек сможет проанализировать ситуацию и найти все же выход из трудной ситуации. Бывает, что слово, сказанное вовремя, спасает человеку жизнь и дает надежду. Звоните нам, и можете быть уверены, что вам ответит человек с добрым сердцем, для которого вы интересны, он выслушает вас и постарается помочь. Круг вопросов ничем не ограничивается. Причем, что очень важно, обращение за помощью, и то, о чем говорил звонящий – это совершенно конфиденциальная информация. Абонент может быть уверен, что содержание беседы не передается никому и не записывается.

Наши консультанты-добровольцы не спрашивают дополнительную информацию, касающуюся личности позвонившего.

Устанавливая и поддерживая контакт с людьми, которые уже и не знают, к кому обратиться со своими невзгодами, наши добровольцы-консультанты на первом этапе, стремятся облегчить человеческие страдания, рассеять чувство одиночества, отчаяния, чувство тупикового состояния. Они принимают позвонивших такими, какие они есть на настоящее время, не критикуют, не дают оценок действиям или бездействию, не вешают ярлыков, и не делают поспешных выводов. В разговоре они терпеливо и внимательно слушают позвонившего, всячески поддерживают и анализируют услышанное, находятся рядом с клиентом. Наше правило: «Не торопить позвонившего». Позвонить – это можно сказать, совершить подвиг. Доброволец может оказаться последним, с кем говорил звонящий, и как знать, может, он уходит навсегда. Не навязывая своего видения проблемы, все же, по просьбе звонящего, доброволец вместе с ним, рассматривает и другие выходы из сложившегося положения на это время, что, зачастую, показывает клиенту, что выход есть, и даже не один.

Часто люди идут на крайний шаг, не справившись со сложной жизненной ситуацией, не получая от близких не только помощи, но и простого внимания и понимания. И бывает, что слово доброго человека, готового выслушать и понять, и сказанное, при этом вовремя, спасает человеку жизнь и дает надежду, что он не один на один со своей бедой.

Наши работники – это добровольцы, люди, обладающие определенным душевным складом. Они не равнодушны к другим людям, добры, отзывчивы, готовы помочь вам, поддержать, подсказать, поделиться информацией, будут слушать с уважением и вниманием. Добровольцы – консультанты принимают на себя все проявления и порывы человеческой сущности позвонивших, при этом, отдавая частичку себя неизвестному, случайному. Они вынужденно берут на себя функции многих других: психологов, педагогов, социальных работников. Наши работники становятся универсальными собеседниками – если уж тебе доверяют, то во всем, ну и конечно же ждут помощи. Добровольцы принимают на себя огромную ответственность за слова, сказанные в той ситуации, с которой к нему обратились за по-

мощью. Они не могут взять отсрочку или сразу же переадресовать к другому специалисту. Вначале необходимо создать добрые, доверительные отношения с позвонившим. Это огромная нагрузка на консультанта. Поэтому, можно понять, как высоки требования к кандидатам в добровольцы.

Прежде, чем работать на телефоне доверия «Линия жизни», кандидаты проходят отбор и специальную подготовку со сдачей экзамена. И в дальнейшем, добровольцы способны помочь проанализировать вашу ситуацию, может быть, взглянуть на нее с другой стороны, и, самое главное: они доброжелательны, внимательны и уважительны к вам. Для поддержания и повышения квалификации добровольцев проводится постоянная учеба, к проведению которой приглашаются опытные, квалифицированные специалисты различных направлений.

Если ситуация в вашей жизни трудная и кажется безнадежной – не отчаивайтесь. Помните, выход всегда есть. Может, он просто пока, не виден, может, он с другой стороны, в этом мире всегда находятся люди, которым вы не безразличны, которые хотят вам добра, придадут сил в решении жизненных неудач, которые окажут вам внимание, помощь и поддержку.

### **Библиографический список**

1. Авраменко В. Русские и русскоязычное образование в Эстонии // Дополнительное профессиональное образование: традиции и инновации: сборник статей национальной научно-практической конференции с международным участием / под науч. ред. М. В. Новикова. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. С. 179–186.

2. Авраменко В. Этническая маргинальность и здоровье населения Эстонии // Вопросы высшего, общего и дополнительного образования: сборник статей национальной научно-практической конференции с международным участием / под науч. ред. М. В. Новикова. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. С. 257–267.

3. Авраменко В. Этническая маргинальность и этнозащитная функция языка // Актуальные вопросы непрерывного профессионального образования: сборник материалов / под науч. ред. М. В. Новикова. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016.

4. Емельянов А. С. Этнокультурные аспекты изучения территории. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2003. 134 с.



*Т. В. Макеева, В. Н. Гурьянчик*

### *Методические основы онлайн этикета в процессе обучения*

В данной статье представлены проблемные аспекты, связанные с вынужденным переходом образовательных организаций к онлайн обучению и применению технических средств коммуникации. Авторы отмечают необходимость разработки универсальных правил виртуального этикета (онлайн этикета) для обучающихся всех ступеней образования и преподавателей, которые направлены на соблюдение этических норм и поддержание методической культуры во время проведения занятий.

**Ключевые слова:** виртуальный этикет, онлайн обучение, онлайн этикет, методическая культура, цифровые средства обучения.

*T. V. Makeeva, V. N. Guryanchik*

### *Methodological foundations of online etiquette in the learning process*

This article presents the problematic aspects associated with the forced transition of educational organizations to online learning and the use of technical means of communication. The authors note the need to develop universal rules of virtual etiquette (online etiquette) for students of all levels of education and teachers, which are aimed at observing ethical standards and maintaining a methodological culture during classes.

**Key words:** virtual etiquette, online training, online etiquette, methodological culture, digital learning tools.

В современном образовании применение средств информатизации является важным методическим инструментом, который

---

<sup>10</sup> © Макеева Т. В., Гурьянчик В. Н., 2021

оказывает положительное влияние на интенсификацию труда педагогов, а также на эффективность обучения школьников и студентов. Но, в то же время, мы сталкиваемся с серьезными противоречиями, и любой опытный педагог подтвердит, что «на фоне достаточно частого положительного эффекта от внедрения информационных технологий (и их подвида – цифровых технологий) во многих случаях использование средств информатизации никак не сказывается на повышении эффективности обучения, а в некоторых случаях такое использование приводит к негативному эффекту» [Педагогическое образование в..., 2020, с. 273]. Бесспорно, что включение в систему педагогического образования уместной и оправданной информатизации должно осуществляться комплексно и повсеместно. Кроме того, обучение корректному, оправданному и грамотному использованию цифровых и иных средств информационных и телекоммуникационных технологий должно входить в содержание подготовки педагогов в области информатизации образования. Очевидной является тенденция обучения преподавателей и учителей основам информационных и коммуникационных технологий в образовании, практическим навыкам работы в информационной образовательной среде и т. п. Но стоит обратить внимание на тот факт, с которым столкнулось все педагогическое сообщество страны при использовании онлайн ресурсов, – это отсутствие (или недостаток) культуры и норм поведения как методического аспекта обучения.

Как указывают исследователи, первые правила поведения в сети Интернет сформулировала Вирджиния Ши в книге «Нетикет» в 1994 году, но до сих пор нет четкого определения понятия «онлайн этикет», поскольку специалисты этой темой досконально не занимались. В период пандемии и массового перехода к онлайн ресурсам научное сообщество активизировалось в контексте подобных исследований, стали появляться интересные теоретические и методические работы. В научных статьях также встречаем дефиниции «виртуальный этикет», «цифровой этикет» («неэтикет», netiquette от “net” («сеть») “etiquette” («этикет»)).

Попытаемся сформулировать определения ключевых понятий, используемых в статье.

Виртуальный этикет дистанционных форм обучения или онлайн этикет – это правила поведения, принятые в образовательной организации и адаптированные в цифровой среде. Онлайн этикет является частью этикета профессиональной педагогической деятельности, несущего в себе основные характерные признаки данного вида деятельности в целом, а также основные нормы и принципы, связанные с требованиями, применяемыми к онлайн коммуникациям.

Общение обучающихся с преподавателем в онлайн пространстве претерпевает изменения, становится опосредованным, осуществляется, как правило, «путем взаимной переписки», или с использованием видеоконференций, чатов, мессенджеров и т.п. При этом у «многих студентов нет навыка такого общения с соблюдением определенных дистанций, связанных с разным статусом участников онлайн коммуникации. Учащиеся привыкли вести диалог в соцсетях со своими сверстниками, друзьями, держась в рамках неофициального стиля общения. Многие из них начинают испытывать неловкость и определенные затруднения при использовании тех же каналов связи для общения с преподавателями, особенно если это преподаватели в возрасте» [Кочкарева, 2021, с. 48].

Онлайн этикет тесно переплетается с медиаобразованием, определяемым как обучение, направленное на развитие медиакомпетентности, понимаемое «как критическое и вдумчивое отношение к медиа с целью воспитания ответственных граждан, способных высказать собственные суждения на основе полученной информации» [Фортыгина, 2019, с. 160]. Медиакомпетенция должна включать в себя знания об онлайн этикете, что также обеспечивает безопасность применения цифровых образовательных инструментов и иных средств интернет-коммуникации.

Опыт педагогического взаимодействия в условиях дистанционного обучения позволяет нам определить основные правила виртуального этикета, относящиеся ко всем участникам образовательного процесса и прежде всего к обучающимся и педагогам. Для уяснения сущностной составляющей правил онлайн этикета необходимо помнить всем сторонам, что дистанционные занятия, проводимые на различных онлайн платформах – это

такие же учебные занятия, только с использованием технических средств обучения.

Основные правила этикета при проведении учебных занятий с использованием онлайн платформ для обучающихся можно свести к следующим пунктам:

1) *своевременно осуществлять вход на онлайн конференции (занятия).* Дистанционные занятия, также как и занятия аудиторные, имеют свои временные рамки, а значит и содержательную-организационную структуру, предполагающую следование определенной учебно-дидактической канве, задумке преподавателя. Любое опоздание одного или нескольких обучающихся отвлекает всю группу от логики изложения, так как преподаватель вынужден обращаться к опоздавшим с пояснениями. Ну а самое главное – опоздание на занятие является показателем отсутствия общей культуры обучающего, ведь «точность – вежливость королей»;

2) *представляться собственным именем.* К сожалению, многие обучающиеся привыкли общаться в социальных сетях, используя не собственное имя, а какой-то псевдоним, ник, позволяющий им в условиях виртуальной анонимности презентовать свое «Кибер-Я», отличающееся от реального Я. В какой-то степени это проецируется и на дистанционную образовательную деятельность, которая зачастую воспринимается как игра, как виртуальная площадка для общения. Не следует забывать, что, когда мы находимся в учебной аудитории, все имеют свои собственные имена.

3) *любое виртуальное занятие начинается с приветствия.* Вежливые люди при встрече здороваются, показывая свою воспитанность и уважение к собеседнику. Так начинается любое занятие в учебной аудитории, но не всегда в онлайн конференции. Возможно, что некоторые обучающиеся воспринимают онлайн обучение как просмотр телевизора, в котором преподаватель выступает в качестве ведущего какой-то программы, диктором на телевидении, в таком случае и здороваться необязательно. Но, занятие предполагает взаимодействие, даже если оно осуществляется онлайн, значит любой воспитанный человек начнет это взаимодействие с приветствия и закончит его пожеланием новых встреч.

4) *соблюдайте опрятный внешний вид.* Виртуальная учебная аудитория не означает место проведения «пижамной вечеринки», поэтому присутствие на занятии в домашней одежде является моветоном, неуважением к педагогу, сокурсникам, но прежде всего к самому себе.

5) *включайте видеокамеру.* Современные технические средства коммуникации в обязательном порядке содержат видеокамеры, позволяющие транслировать видеоизображение в ходе занятия. Использование видеоизображения позволяет приблизить онлайн формат занятия к реальности, мобилизует обучающихся на совместную работу, активное взаимодействие. И, наоборот, отключенная камера является знаком неуважения ко всем участникам учебного занятия.

6) *обеспечьте нейтральный фон.* В ходе онлайн занятий мы не только организуем образовательное, но и невольно транслируем личное пространство, позволяющее другим судить о нашем быте и вкусе. Если условия не позволяют транслировать «учебно-деловой» фон помещения, то можно воспользоваться нейтральным виртуальным фоном, установление которого предлагают все онлайн образовательные платформы.

7) *воздержитесь от приема пищи во время занятия.* Дистанционное проведение занятия, как и аудиторное, предполагает соблюдение временных интервалов учебы и отдыха. Следовательно, педагог предоставит время на перерыв как внутри самой «учебной пары», так и между ними. Следует использовать именно это время для приема пищи или кофе паузы.

8) *ведите только учебную переписку и разговоры.*

Несомненно, что данный перечень правил не является далеко исчерпывающим и педагоги могут его продолжить или детализировать. Главное здесь – распространение правил общего учебного этикета на виртуальное образовательное пространство, формирование компетенций делового общения, в том числе и в виртуальном пространстве.

Что же касается правил этики, адресованных педагогам, то они по сути своей являются такими же, с той лишь разницей (причем основополагающей!), что педагог и в виртуальном пространстве должен являться определенным эталоном образовательной этики. Вышеизложенные этические нормы для педагога

должны вытекать из общей воспитательной концепции обучения. Следует помнить, что насколько преподаватель демонстрирует самоорганизованность, самодисциплину во время онлайн обучения, настолько будет и этический отклик со стороны обучающихся. Так же, как и на учебных занятиях в рамках дистанционного обучения педагог реализует воспитательный аспект посредством своего отношения:

- к организации занятия (своевременность начала и окончания занятия, подготовка демонстрационных материалов, контроль за деятельностью виртуальной аудитории, внешний вид и фоновый режим и т. д.);

- к содержанию учебного материала (четкость основных положений, структурирование и систематизирование учебного материала, аргументация и личная позиция и пр.);

- к методике проведения занятия (использование уместных в виртуальном пространстве форм вовлечения обучающихся в дискуссию, предоставления им возможности высказать собственную точку зрения, умелое сочетание различных средств наглядности, объективное оценивание деятельности обучающихся и т. д.).

Несомненно, что каждый педагог имеет свой набор дидактических методик, позволяющих ему осуществлять взаимодействие в рамках дистанционного обучения. Важно в этом случае другое, – умение и желание посредством личного примера формировать в виртуальном пространстве коммуникативную компетентность личности обучающегося, создавать профессиональный образец такой компетентности. Важно помнить, что педагог своим личным отношением к профессиональной деятельности оказывает мощнейшее влияние на формирование и этической компоненты профессиональных компетенций обучающихся. Нельзя требовать с обучающихся того, чего сам не выполняешь!

В заключение отметим, что готовность педагогов к профессиональной деятельности в цифровом пространстве определяется степенью сформированности соответствующих профессиональных компетенций. Естественным образом возникла научная проблема, связанная с необходимостью установления перечня цифровых компетенций, которыми должен обладать современный педагог для успешного осуществления профессиональной

деятельности в цифровой образовательной среде. При этом знание и ознакомление обучающихся основам онлайн этикета должно стать основой при использовании дистанционных форм обучения.

### **Библиографический список**

1. Авдеева И. А. Коммуникативные проблемы педагогического сопровождения образовательного процесса в вузе в условиях дистанционного обучения // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: Сборник трудов III Всероссийской научно-практической конференции, Евпатория, 11–12 декабря 2020 года. Симферополь : Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2021. С. 292–295.

2. Кочкарева И. В. Знакомство с цифровым этикетом: электронная переписка при дистанционном обучении // Развитие образования. 2021. Т. 4. № 1. С. 47–50.

3. Лукинова О. В. Цифровой этикет. Как не бесить друг друга в Интернете. Москва : ЭКСМО, 2020. 210 с.

4. Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития: монография / Южный федеральный университет; научный редактор Ю. П. Зинченко. Москва; Ростов-на-Дону; Таганрог : Издательство Южного федерального университета, 2020. 736 с.

5. Фортунатов А. Н. Медиапедагогика или техновоспитание? // Философия и общество. 2011. № 3 (63). С. 135–154.

6. Фортыгина С. Н. Актуальность проблемы развития медиакомпетенции у обучающихся // Перспективы науки. 2019. № 8(119). С. 159–162.

7. Steffen A., Revermann C. Digitale Medien in der Bildung. Endbericht zum TA-Projekt, 2016.

*Н. С. Хаймин, Е. В. Свинар*

***Формирование культуры безопасного поведения  
в Интернет-среде у учащихся основной школы***

По мнению большинства исследователей, повышение риска попадания детей в неприятные ситуации в Интернет-среде связано с недостаточной осведомленностью детей о безопасном поведении в Интернете, а также с низким уровнем вовлеченности педагогов и родителей в процесс воспитания культуры безопасного использования детьми Интернет-пространства.

**Ключевые слова:** Интернет-среда, образовательные учреждения, учащиеся основной школы.

*N. S. Khaimin, E. V. Svinar*

***Formation of a culture of safe behavior in the internet environment  
among primary school students***

According to most researchers, the increased risk of children getting into unpleasant situations in the Internet environment is associated with insufficient awareness of children about safe behavior on the Internet, as well as with a low level of involvement of teachers and parents in the process of educating a culture of safe use of the Internet space by children.

**Key words:** Internet environment, educational institutions, primary school students.

В настоящее время все чаще учеными и практиками поднимается вопрос о безопасности детей в Интернете, причем он привлекает к себе внимание специалистов разного уровня. Одним из эффективных механизмов решения этой проблемы может стать формирование профессиональной информационной культуры педагогов, а также культуры поведения родителей и детей в Интернет-среде.



О важности данной проблемы свидетельствует то, что она находит отражение в российском законодательстве [Грачев, 2000]. Так, ФЗ РФ № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» устанавливает правила медиабезопасности оборота медиапродукции, изданий и аудиовизуальной продукции с любыми видами носителей информации, а также информации, размещаемой в информационно-телекоммуникационных сетях и сетях подвижной радиотелефонной связи на территории РФ. Поправки к этому закону направлены на защиту детей от деструктивного, травмирующего воздействия информации, переизбытка жестокости и насилия в средствах массовой информации [Федеральный..., 2020]. Таким образом, закон определяет информационную безопасность как ситуацию безопасности, при которой отсутствует угроза, связанная с причинением вреда здоровью детей, физическому, психическому, духовно-нравственному развитию [Федеральный..., 2020].

По данным Национального статистического комитета России, Всероссийского центра изучения общественного мнения, Фонда общественного мнения [Годовой отчет..., 2020]:

- в России насчитывается около 8–10 миллионов пользователей Интернета в возрасте до 14 лет (интернетом пользуется 90 % школьников);
- в среднем дети в России начинают выходить в Интернет в возрасте 10 лет;
- 25 % пятилетних детей пользуются Интернетом;
- около 6,3 миллионов детей выходят в Интернет из школы;
- две трети детей, которые выходят в Интернет из дома, делают это без ведома взрослых.

Большинство исследователей феномена Интернет-зависимости выделяют пять причин её возникновения у детей и подростков [Маслов, Пронина, 1998]:

1. Отсутствие или недостаток общения и тёплых эмоциональных отношений в семье, когда родители (или иные близкие родственники) не уделяют ребёнку времени, необходимого для ежедневного выражения искреннего участия в жизни ребёнка, не интересуются состоянием душевного мира, мало спрашивают о

его мыслях и чувствах, о том, что действительно волнует и тревожит ребёнка, не слышат его. По указанной причине могут развиваться и другие виды зависимости, а также различные формы отклонений в поведении.

2. Отсутствие у ребёнка серьёзных увлечений, интересов, хобби, привязанностей, не связанных с компьютером.

3. Неумение ребёнка налаживать желательные контакты с окружающими, отсутствие друзей. Часто встречается, что подросток слишком застенчив и не может свою застенчивость побороть. Наличие видимого физического недостатка, внешняя некрасивость подростка отталкивают сверстников от общения с ним. У ребёнка могут развиваться черты характера, препятствующие установлению дружеских привязанностей: замкнутость, злобность, чрезмерная жадность, мстительность, обидчивость, агрессивность.

4. Общая неудачливость ребёнка. Эта причина схожа с предыдущей. Например, ребёнок и в школе учится неважно, и со сверстниками отношения складываются не так, как хотелось бы, и с родителями отношения не блестящие. Если такое положение вещей не устраивает ребёнка, он вполне может впасть в зависимость от компьютерных игр, где он главный герой, он на вершине успеха, он победитель, властитель и т. д. В сети Интернет такой ребёнок может создать себе образ, противоположный реальному: другое имя, другая внешность, другая, более «выгодная» самопрезентация.

5. Наличие тяжёлой инвалидности, серьёзного заболевания. Если ребёнок-инвалид учится на дому, если круг его общения очень ограничен, если он почти или вовсе не выходит из дома, если тяжёлые увечья препятствуют установлению контактов с окружающими или отворачивают окружающих от ребёнка, то компьютер может стать единственным средством общения, получения информации, единственным развлечением и занятием. Под физическими недостатками, препятствующими общению, подразумевают отсутствие слуха, зрения, ДЦП, затруднённую речь, тяжёлую форму эпилепсии, тяжёлые пороки сердца, атрофию мышц и т. п. [Маслов, Пронина, 1998].

По мнению европейских исследователей, наибольшую угрозу в Интернете представляет вымогательство и распространение

персональных данных. Так, из числа опрошенных старшеклассников 79 % – дают свой номер домашнего телефона, 65 % – дают номер мобильного телефона, 60 % – номер школы или класса, 58 % – свои фотографии и фотографии родственников, 51 % – адрес своей электронной почты [McQuade, Sampat, 2010].

Американские исследователи выделяют три группы угроз безопасности детей и подростков в Интернете [Slonje, Smith, 2008]:

1) небезопасные контакты (общение, которое может привести к сексуальному насилию);

2) кибербуллинг: унижения, оскорбления, агрессивные нападки, преследования в Сети;

3) материалы «опасного» содержания (противоправный контент), демонстрирующие сцены насилия, экстремистские призывы и поведение, порнографию (в том числе детскую).

Среди рисков, существующих в виртуальном мире, выделяют:

– большое количество необъективной информации, которая может быть размещена на сайтах любого пользователя интернета;

– общение с антиобщественными организациями;

– возможность реальной встречи с неизвестным виртуальным человеком, который в реальной жизни может быть опасен как для подростка, так и для общества в целом;

– навигация без целей;

– большое количество спама;

– распространение порнографии, а также фото и видеофайлов с изображениями насилия, в том числе в отношении детей.

В России большинство родителей (64 %) разрешают детям пользоваться Интернетом свободно без ограничений во времени. Лишь 24 % устанавливают временные рамки и следят за тем, какие сайты посещают их дети. 28 % стараются ввести правила пользования сетью. Большинство (63 %) сообщают, что не обладают достаточными знаниями того, как защитить своего ребенка от материалов нежелательного содержания или небезопасных контактов в Интернете [Межрегиональная..., 2012].

Таким образом, Интернет-сайты обладают значительным количеством угроз, влияющих на формирование поведения школьников. Так, анонимность материалов в Интернет-сетях дает воз-

возможность каждому пользователю предоставлять необъективную информацию, а «информацию сомнительного качества», так называемый «информационный мусор», что приводит к «обесцениванию» интеллектуально-познавательной активности, формированию «ложных» и «неправильных» представлений о мире, создает возможность манипулирования пользователями.

По мнению большинства исследователей, повышение риска попадания детей в неприятные ситуации в Интернет-среде связано с недостаточной осведомленностью детей о безопасном поведении в Интернете, а также с низким уровнем вовлеченности педагогов и родителей в процесс воспитания культуры безопасного использования детьми Интернет-пространства. Для того чтобы избежать имеющиеся риски и повысить психологическую безопасность молодых людей, необходимо сделать следующие шаги:

1) вести широкое обсуждение проблемы онлайн-безопасности подростков в СМИ и на государственном уровне;

2) объединить усилия всех членов интернет-сообщества, как создателей сервисов и разработчиков программных продуктов, так и простых пользователей;

3) разработать и внедрить программы по формированию навыков безопасного поведения в сети для школьников;

4) продолжить научное исследование по проблеме [Малафеев, 2010; Паутова, 2020; Путинцева, 2020].

Сотрудничество всех участников этого процесса должно строиться на взаимном доверии, открытом общении, обмене мыслями, суждениями, информацией.

Таким образом, на сегодняшний день Интернет-зависимое поведение среди подростков признается одной из самых актуальных проблем. Поэтому ученые активно изучают данную проблему с целью разработки эффективных мер борьбы со сформированной Интернет-зависимостью, а также профилактики данного поведенческого нарушения в подростковой среде.

### **Библиографический список**

1. Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с принятием Федерального закона. О защите детей от информации, при-

чиняющей вред их здоровью и развитию» от 21.07.2011 N 252-ФЗ (последняя редакция) // Консультант-Плюс. 2020. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_117191/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_117191/) (Дата обращения: 11.10.2020).

2. Федеральный закон "О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию" от 29.12.2010 N 436-ФЗ (последняя редакция) // КонсультантПлюс. 2020. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_108808/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108808/) (Дата обращения: 11.10.2020).

3. Годовой отчет фонда «Childnet International» // Официальный сайт фонда «Childnet International», 2020. URL: <http://www.childnet-int.org/downloads/annualreview08.pdf> (Дата обращения: 21.12.2020).

4. Грачев Г. В. Информационно-психологическая безопасность личности: теория и технология психологической защиты. Москва, 2000. С. 3-6.

5. Малафеев К. Угроза в сети - опасный контент // Ведомости. Приложение «Форум». 2010. URL: <http://www.vedomosti.ru/newspaper/article/2010/06/23/239108#ixzz17k11eULo> (Дата обращения: 10.12.2020).

6. Маслов О.Р., Пронина Е.Е. Психика и реальность: типология виртуальности. Виртуальная реальность в психологии и искусственном интеллекте. Москва: Российская ассоциация искусств. интеллекта, 1998. С. 211–225.

7. Межрегиональное исследование «Моя безопасная Сеть: Интернет глазами детей и подростков России 2012» // Официальный сайт фонда «Развитие Интернета». 2020. URL: <http://www.fid.su/projects/research/mysafefnet/01/#image13> (Дата обращения: 21.12.2020).

8. Паутова Л. Презентация результатов исследований «Фонда Общественное мнение» «Контрреволюция молодежи: от амбиций к прагматизму» // Официальный сайт Федерального агентства по делам молодежи. 2020. URL: [http://www.fadm.gov.ru/upload/iblock/7ef/prezentaciq\\_15\\_07.pdf](http://www.fadm.gov.ru/upload/iblock/7ef/prezentaciq_15_07.pdf) (дата обращения: 21.12.2020).

9. Путинцева А. В. Развитие феномена «Кибербуллинг»: анализ подходов к определению // Вестник УЮИ. 2020. №3 (89). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-fenomena->

kiberbulling-analiz-podhodov-k-opredeleniyu (дата обращения: 21.12.2020).

10. McQuade S., Sampat N. Survey of Internet and At-risk behaviours: Undertaken by school districts Monroe County New York. The cyber safety and ethics Initiative. 2020. URL: <http://www.rrcsei.org/RIT%20Cyber%20Survey%20FinalReport.pdf> (Дата обращения: 03.12.2020).

11. Slonje R., Smith P. K. Cyberbullying: Another main type of bullying? // Scandinavian journal of psychology. 2008. № 49. С. 147 – 154. URL: [http://www.g\\_4.edu54.ru/normdocs/roditelyam/cyberbullying.pdf](http://www.g_4.edu54.ru/normdocs/roditelyam/cyberbullying.pdf) (дата обращения: 03.11.2020).

УДК 159.9

*М. А. Юферова, Е. В. Созина*

***Особенности конфликтов подростков с нарушениями интеллектуального развития***

*Исследование выполнено при финансовой поддержке  
РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-07156*

Подросток с нарушением интеллектуального развития – это особый ребенок, в силу своих психических особенностей он иначе воспринимает окружающий мир. Незрелость основных нервных процессов, неустойчивость психики делают его уязвимым для действия многих отрицательных факторов, нарушающих социальную адаптацию. Зачастую данная категория детей сталкивается с трудностями во взаимоотношениях со сверстниками, учителями, родственниками, в результате чего возникают конфликты, а агрессия в поведении выступает как защитная реакция на возникающие трудности в общении.

**Ключевые слова:** конфликтность, конфликтная ситуация, умственная отсталость, разрешение конфликта.

*M. A. Yuferova, E. V. Sozina*

*Features of conflicts of adolescents with intellectual disabilities*

A teenager with an intellectual disability is a special child, because of his mental characteristics, he perceives the world around him differently. The immaturity of the main nervous processes, the instability of the psyche make it vulnerable to the action of many negative factors that disrupt social adaptation. Often, this category of children faces difficulties in relationships with peers, teachers, relatives, as a result of which conflicts arise, and aggression in behavior acts as a protective reaction to emerging difficulties in communication.

**Key words:** conflict, conflict situation, mental retardation, conflict resolution.

Способность строить конструктивные отношения с окружающими и эффективно решать спорные вопросы является важным показателем развития личности. Характерные для каждого человека стратегии поведения в конфликтных ситуациях начинают складываться на ранних этапах становления личности, в процессе активного освоения ребенком окружающей действительности, его включения в широкую систему социальных отношений, осознания себя и своего места в ней. Для подростков с умственной отсталостью освоение конструктивных способов реагирования в конфликте становится актуальной задачей социального и личностного развития.

Анализ психологической литературы [Бгажнокова, Мусункова, 1998; Мамайчук, 2015; Селигман, 2007; Симановский, 2013] показал, что проблема конфликтов и конфликтного поведения умственно отсталых подростков не становилась самостоятельной исследовательской задачей, а изучалась опосредованно, вместе с другими проблемами. Так, конфликты и конфликтное поведение детей с нарушениями интеллектуального развития частично раскрывались О.К. Агавеляном. Согласно его исследованиям одной из причин социальной дезадаптации подростков с нарушениями развития является несформированность навыков общения, а также неумение адекватно распознавать намерения

партнера по общению и правильно выстраивать свою линию поведения [Агавелян, 1989, с. 59].

Исследованиями личности и межличностных отношений людей с интеллектуальной недостаточностью занимались И. Д. Бех, В. А. Врянен, Л. И. Даргевичене, Г. М. Дульнев, В. П. Кашенко, Н. Л. Коломинский, М. П. Матвеева, Ю. В. Мозжалова, Ж. И. Намазбаева, Т. С. Никандрова, М. С. Певзнер, Т. И. Янданова и др.

В коррекционной педагогике и психологии исследовалась проблема социального поведения детей с нарушениями интеллектуального развития (З. Ф. Абушева, Э. Я. Альбрехт, Л. С. Выготский, А. В. Гаврилов, Г. Г. Запрягаев, В. В. Ковалёв, Е. Е. Личко, М. С. Певзнер, А. П. Северов, В. Н. Синёв, Г. Е. Сухарева, О. Е. Фрейеров, Л. М. Шипицина, И. А. Юркова и др.).

Вопросы воспитания умственно отсталых изучали А. С. Белкин, В. И. Бондарь, А. М. Висоцкая, Т. А. Власова, Г. Н. Дульнев, С. Д. Забрамная, А. И. Капустин, В. К. Кузьмина, М. П. Матвеева, С. П. Миронова, М. С. Певзнер, В. Н. Синёв, Е. А. Стребелева, М. Н. Хоружая, Е. П. Хохлина, Л. М. Шипицина, Ж. И. Шиф и др.

С целью выявления особенностей содержания конфликтов подростков с нарушением интеллектуального развития нами было организовано эмпирическое исследование. Выборку составили 70 подростков и юношей с умственной отсталостью в возрасте 14–19 лет, из них 47 юношей и 23 девушки, учащиеся школы-интерната VIII вида.

В своем исследовании мы использовали методы включенного наблюдения, беседы и метод экспертной оценки.

Исходя из полученных данных, нами были определены основные проблемы, связанные с конфликтами и конфликтным поведением у умственно отсталых подростков, выявлены наиболее характерные причины и ситуации, вызывающие конфликты и особенности поведения в них.



Таблица 1

**Представления подростков о конфликтных ситуациях  
в семье (%)**

Представления подростков о конфликтных отношениях в семье	Мальчики	Девочки
Моя мама меня не любит	25	30
Мои родители пьют и скандалят	45	15
Мои родители меня обзывают	37	29
Мои родители меня бьют (шлепают, дают подзатыльники)	35	25
В семье на меня кричат	50	50

В индивидуальных беседах подростки говорят о том, что не имеют возможности что-то словесно доказать своим родителям, те в свою очередь переходят на крик и оскорбления, а иногда и рукоприкладство.

В семьях, где есть отчим, со слов подростков, отношения между ними часто напряженные. Некоторые мальчики-подростки хотят избавиться от отчима любыми способами и проговаривают вслух свои планы расправы. Многие подростки говорят, что родители «часто и много пьют», «дерутся между собой, кричат, ругаются», «плохие родители», «хочу от них уйти или уехать».

Надо отметить, что не все опрошиваемые подростки рассказывают что-либо, многие молчат или переводят разговор на другую тему. Мы можем только предполагать, что конфликтность в таких семьях высокая. Как правило, модель поведения родителей в конфликте подросток переносит на общение с одноклассниками. Таким образом, мы можем утверждать, что семейные конфликты влияют на поведение умственно отсталого ребенка в школе.

Большой эмпирический материал получен в ходе экспертной оценки. В качестве экспертов выступили учителя и воспитатели, длительное время работающие в коррекционной школе. Все педагоги имеют возможность наблюдать испытуемых в разных ситуациях: на уроке, на перемене, во время общественных мероприятий в стенах школы и за ее пределами. Некоторые учащиеся проживают в школе-интернате круглосуточно 5 дней в неделю,

что также дает дополнительную возможность наблюдения во внеурочное время.

Таким образом, развитие межличностных отношений, равно как и возникновение, и развитие конфликтных ситуаций, поведение подростков, все это можно было наблюдать в естественных условиях.

На основе анализа данных экспертов (всего было изучено 70 дневников наблюдений) мы выделили стороны конфликта, повод и причины конфликта, возникающие у подростков во время нахождения в учебном заведении и способы реагирования и разрешения конфликта (см. табл. 2).

Таблица 2

### Характеристика конфликтов подростков с умственной отсталостью по результатам экспертной оценки

Параметры конфликта	Характеристика	%	М	Д
Стороны конфликта	Подросток-подросток	75	60	15
	Подросток-учитель	15	12	3
	Подросток- воспитатель	7	5	2
	Подросток-родитель	3	2	1
Повод для конфликта	Плохое настроение ученика	20	10	10
	Непонимание действий другого ученика	30	20	10
	Стрессогенные факторы	20	10	10
	Нарушение дисциплины	30	20	10
Причины конфликта	Внеучебная деятельность	50	35	15
	Учебная деятельность	10	5	5
	Поведение	25	20	5
	Личная неприязнь между учениками	5	5	0
	Действия в социуме (противоправные действия)	5	4	1
Поведение в конфликте	Активное	30	15	15
	Активное агрессивное	40	30	10
	Пассивное	10	5	5
	Помощь 3-ей стороны	20	5	15

Параметры конфликта	Характеристика	%	М	Д
Исход конфликта	Стороны (ученик-ученик) недовольны друг другом	20	15	5
	Стороны (ученик-ученик) пришли к согласию	15	5	10
	Не смогли разрешить конфликт (остались угрозы, запугивания)	15	13	2
	Конфликт ученик-педагог приостановлен или разрешен с точки зрения педагога при помощи авторитарных или дисциплинарных методов	50	50	50

Анализируя данные метода наблюдения, метода экспертной оценки, мы выделили ряд особенностей.

Наименьшее количество конфликтов подростков приходится на воспитателей. Это связано, как мы предполагаем с тем, что, большая часть подростков 8–11 классов не записана на пребывание на интернате, а также утренние воспитательские часы посещают не все учащиеся этих классов. Помимо вышеперечисленных сторон участников конфликта, мы можем выделить на базе учебного заведения администрацию школы, бухгалтерию, медицинских работников, поваров, обслуживающий персонал, с которыми конфликтов не наблюдается. Это может быть связано с авторитетом администрации школы-интерната и с минимальным взаимодействием учащихся с этими специалистами.

Конфликты, возникающие в связи с учебной деятельностью. Сюда мы отнесли конфликты, касающиеся выполнения домашних заданий, списывания друг у друга, либо сведений, которые неправильно были переданы учащимися в ходе учебной деятельности (например, неправильно информировали друг друга о номере домашнего задания или не сказали вовсе).

Конфликты деятельности. Конфликты, которые возникают по любым вопросам при межличностном общении, кроме вопросов по учебе. Чаще всего возникают такие конфликты на переменах, после уроков, во время дополнительных занятий. Это объясняется тем, что учащиеся в это время взаимодействуют между собой по личному выбору, или, наоборот, отказываясь взаимодействовать с

кем-либо или выполнять его требования и просьбы. Как правило, в такие моменты педагогический и воспитательский контроль и надзор более свободный, чем во время учебных занятий.

Конфликты поведенческого характера, как мы предполагаем, связаны с медицинским диагнозом. Эксперты также утверждают, что как только подросток в динамике перестает реагировать адекватно на просьбы, требования учителя, это значит, что наступает психическое истощение, ему нужен отдых, щадящий учебный режим, а нередко и прием медицинских препаратов.

Педагоги также отмечают, что практически в каждом классе есть ученик, который выбрал другого ученика в качестве объекта неприязни. Это выражается в словесном оскорблении подростка, в нелестных шутках в его адрес, в снятии на видео на телефон каких-то некрасивых моментов и угрозе выложить это в социальные сети.

Мы выделили разницу в непонимании повода к конфликту относительно мальчиков и девочек. Очевидно, это связано с тем, что мальчики чаще, чем девочки вступают в конфликт, не разбираясь, не анализируя свои действия и действия оппонента. Эксперты отмечают, что при разрешении конфликтов, мальчики, как правило, ведут себя агрессивно, это проявляется сначала в словесной агрессии (обзывательства, оскорбления, нецензурная брань), затем конфликт может перейти и в физическую агрессию (толкание, пинки, сильные удары).

Также мы выделили особенности причин конфликта, у мальчиков конфликты возникают из-за поведения чаще, чем у девочек. Мальчики чаще недовольны друг другом при разрешении конфликта, а девочки значительно чаще прибегают к разрешению конфликта при помощи третьей стороны.

Не все конфликтные ситуации перерастают в конфликт. Это связано с тем, что некоторые подростки в ответ оппоненту не предъявляют своих требований, некоторые обращаются за помощью к авторитетному для них человеку, тем самым перекладывая часть ответственности на другого. В школе это либо классный руководитель, либо воспитатель или завуч. Педагог авторитарным методом прекращает начинающийся конфликт, но, как правило, через некоторое время конфликт возобновляется, поскольку не были удовлетворены потребности одной из сторон.

В результате наблюдения удалось установить следующие особенности поведения в конфликте умственно отсталых подростков.

1. Чем легче степень интеллектуального недоразвития, тем выше уровень критичности и осознания своего положения в коллективе: те, кто слабы физически не будут вступать в открытый конфликт с более сильным противником; тот, кто физически крепок, может это подчеркивать в своих высказываниях или действиях; тот, кто понимает, что учится в коррекционной школе, может этого стесняться и, например, при совместных экскурсиях держаться в стороне от одноклассников, либо стараться держаться независимо, постоянно говоря одноклассникам, как они глупы; такие ребята в социальных сетях не указывают место обучения не из-за информационной безопасности, а как выясняется при беседе, ребята стесняются и скрывают от друзей из других школ место своей учебы.

2. Чем больше учащихся в классе с легкой степенью умственной отсталости без нарушений поведения, тем больше желающих снять диагноз и покинуть эту школу, перейдя в другую. Особенно ярко это проявляется у учащихся, которые пришли в коррекционную школу из массовой школы. В речи таких детей звучит слова: «я нормальный, только немного плохая память», «ну и что, что я не могу выучить стихотворение»; «я плохо учил некоторые уроки»; «сниму диагноз»; «вы тут все дебилы».

3. Чаще всего конфликты возникают из-за поведенческих реакций на фрустрирующую ситуацию во время нахождения в образовательном учреждении.

4. Особенностью поведения учащихся коррекционной школы является то, что они часто прибегают к запугиванию друг друга физической расправой, к применению силовых методов для самоутверждения и разрешения конфликта. Подростки 9–11 классов (15–19 лет) запугивают друг друга тем, что призовут на помощь третью сторону (старшего брата, отца, знакомого) для силового разрешения конфликтной ситуации. При этом в разговоре всегда присутствует вербальная агрессия: нецензурная брань, оскорбления, грубые слова и выражения.

5. Для девочек с умственной недостаточностью более характерны пассивные формы поведения (приспособление, избега-

ние), а также чаще встречается выбор продуктивного сотрудничества, по сравнению с мальчиками.

6. Для умственно отсталых подростков характерен особый тип поведения в конфликте – застревание. При его проявлении подросток не в состоянии самостоятельно справиться с ситуацией.

### **Результаты структурированной беседы на тему «Конфликт».**

Всего в беседе принимало участие 55 человек, из них 45 мальчиков и 10 девочек. Среди опрашиваемых учеников есть подростки, имеющие младших братьев и сестер учащихся нашей школы. Ответы испытуемых распределились следующим образом (см. табл. 3).

Таблица 3

### **Ответы учащихся 8-11 классов в беседе по теме «Конфликт»**

№	Вопрос	Выбранная категория	Ответы в %
1	Что такое конфликт?	Драка	37
		Крик, ругань, громко	72
		Оскорбления	28
		Не смогли ответить	13
2	Какие эмоции и чувства ты испытываешь в конфликте	Злость	75
		Агрессия	25
		Обида	17
		Слезы	7
		Другое	3
3	Кто по-твоему является участником конфликта	Я сам(а)	50
		Одноклассники, друзья	65
		Родители	30
		Учителя, воспитатели	15
		Братья, сестры	5
4	Как ты думаешь, почему или	Он(а) сами виноваты, потому что...	67
		Он(а) хотели, чтобы я..., а я не хотел(а)	45

№	Вопрос	Выбранная категория	Ответы в %
	из-за чего происходят конфликты	Я не слушаю , не хочу слушать, выполнять...	27
		Люди глупые	20
5	Как ты думаешь, как люди решают конфликт	Дерутся, спорят, приглашают друзей для разбирательства	70
		Идут к учителю или воспитателю	20
		Не приходят в школу, болеют,	10
		Иногда соглашаются с другим	10
		Убегают, прячутся	10

Анализируя ответы умственно отсталых подростков, мы выделили следующие особенности:

1. Большинство опрошенных рассматривают конфликт как нечто отрицательное, имеющее под собой сильные отрицательные эмоции. Ни один из подростков не обозначил конфликт, как что-то положительное или несущее позитивные эмоции.

2. Для подростков с умственной отсталостью межличностное общение является значимым. Роль друзей возрастает, мы видим, что процентное соотношение конфликтов с друзьями больше, чем с родителями. Это значит, что подростки не только взаимодействуют, но и отстаивают свою позицию.

3. Взаимоотношения с братьями и сестрами важны для подростков. Как правило, конфликты возникают с сиблингами младшего возраста. Возможно, это связано с тем, что подростки чувствуют себя взрослыми и хотят быть значимыми для младших (если младшие братья и сестры учатся в этой же школе).

4. При выяснении причин конфликтов подростки заняли обвинительную позицию. Это подтверждает характеристику умственно отсталых – они не могут быть критичны по отношению к себе, не хотят выслушивать другую точку зрения, проявляют эгоизм в межличностных отношениях.

5. Особенностью у умственно отсталых подростков можно назвать и способы разрешения конфликта. Большая часть под-

ростков вступает в соперничество, это характерно для юношей. Многие из них говорят о том, что «будут бить, драться». Еще одной особенностью при разрешении конфликта является то, что подростки не могут, не умеют решать конфликты и вынуждены обращаться за помощью к тому, кто на данный момент является главным и значимым в школе, это либо учитель, либо воспитатель. Часть подростков испытывают страх при понимании, что есть конфликт и они являются его частью, поэтому, могут не приходить в школу, убегать из школы, а иногда и обращаться ко врачу вследствие ухудшения самочувствия.

6. На компромисс и сотрудничество готовы идти не многие. Мы можем предположить, что это связано с тем, что подростки самостоятельно не могут решать многие вопросы (это связано с их диагнозом и большая часть вопросов решается родителями или опекунами), у подростков для этого маленький социальный опыт, а значит, и выгоды лично для себя они в таких способах разрешения конфликта не видят. Кроме того, при выборе компромисса для разрешения конфликтной ситуации, часть подростков считает себя обделенной, им кажется, что по отношению к ним ситуация складывается несправедливо.

Помощь умственно отсталым подросткам важно направлять на предотвращение конфликтов, формирование конструктивных способов их разрешения [Мамайчук, 2015], и проводить в системе по трём направлениям-блокам (когнитивный, эмоционально-волевой, поведенческий), включая:

- 1) индивидуальную работу;
- 2) групповую – тренинги, беседы, мини-лекции, направленные на формирование конструктивных способов разрешения конфликта;
- 3) просветительскую работу с ближайшим окружением подростка – родителями (законными представителями) и педагогами, не владеющими специальными знаниями и компетенциями.

Задачами для педагога при построении занятий должны стать следующие:

- научить подростков смысловому пониманию ситуаций;
- научить подростков эмоциональному восприятию и эмпатии;



- научить адекватно использовать невербальные формы коммуникации (речь, жесты, мимика, пантомимика);
- способствовать развитию навыков взаимодействия с близкими и незнакомыми людьми;
- научить целесообразности и выбору продуктивных стратегий поведения в конфликте.

Таким образом, чем больше моделей поведения при разрешении конфликта освоит подросток, тем шире будет репертуар его поведения в дальнейшей социальной жизни.

### **Библиографический список**

1. Агавелян О. К. Общение детей с нарушениями умственно-го развития. Москва, 1989. 34 с.
2. Бгажнокова И. М., Мусункаева Ф. В. Особенности понимания и использования общекультурных норм поведения умственно-отсталыми подростками // Дефектология. 1998. № 5. С. 46-52
3. Мамайчук И. И. Методы психологической помощи детям и подросткам с нарушениями в развитии. Санкт-Петербург : Эко-Вектор, 2015. 416 с.
4. Селигман М. Обычные семьи, особые дети: [пер. с англ.] Селигман М., Дарлинг Р. Москва : Теревинф, 2007. 368 с.
5. Симановский А. Э. Психологическая модель диагностики в специальной психологии // Педагогика и психология доступной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья. Материалы всероссийской конференции. Ярославль, 2013. С. 102–106.

**УДК 373.2**

***Т. И. Тарабарина, С. Н. Белозерова***

#### ***Педагогические условия формирования представлений о профессиях взрослых у детей старшего дошкольного возраста***

В статье обосновывается актуальность проблемы ознакомления дошкольников с трудом взрослых. Раскрываются педагоги-

ческие условия формирования представлений детей старшего дошкольного возраста о профессиях взрослых.

**Ключевые слова:** труд взрослых, профессии, виртуальные экскурсии, проектный метод, работа с родителями.

*T. I. Tarabarina, S. N. Belozeroва*

*Pedagogical conditions for the formation of ideas about adult professions in older preschool children*

The article substantiates the relevance of the problem of familiarizing preschoolers with the work of adults. The article reveals the pedagogical conditions for the formation of ideas of children of senior preschool age about the professions of adults.

**Key words:** adult labor, professions, virtual excursions, project method, work with parents.

Одним из компонентов социального развития дошкольника является представление о трудовой деятельности. По мнению Г. А. Урунтаевой, самым сложным для дошкольников является осознание труда взрослых [Урунтаева, 2001].

Исследования Н. В. Ивановой, М. А. Виноградовой, Е. И. Радиной, И. А. Черкасова показывают, что основным источником формирования общественных мотивов является ознакомление с трудом людей различных профессий [Барякина, Алексева, 2007; Иванова, 2019; Черкасов, 2020]. Более того, общественную значимость они легче выделяют в деятельности конкретных людей, профессии которых им знакомы. Ребенок постигает смысл профессиональной деятельности, понимает необходимость каждой профессии, что образно сформулировал С. Михалков в стихотворении «А что у вас?»: «Мамы разные нужны, мамы всякие важны». У малыша складывается уважительное отношение к труду взрослых. Заметим, что знания о труде взрослых выступают как центральное звено представлений о социальной действительности.

Данная проблема находит отражение в исследованиях Б. Г. Ананьева, Л. П. Буге, Р. С. Буре, Л. С. Выготского, Г. Н. Годдиной, А. Н. Леонтьева, В. Г. Нечаевой, С. А. Козловой, Д. В. Сергеевой и других. Знакомство с трудом взрослых, по

мнению ученых, это важный этап в процессе профессиональной ориентации личности, на котором не только формируются первые представления о профессиях, но и складываются первые профессиональные предпочтения, намечаются профессиональные интересы [Козлова, 2017; Молокоедова, 2016].

Ученые (А. Н. Белоус, Я. Л. Коломинский, А. А. Рошупкина, Л. В. Финькевич, и др.) отмечают, что важнейшим условием формирования у дошкольников представлений о труде является специально организованное, целенаправленное воздействие взрослого. Таким образом, формирование представлений о профессиях детей старшего дошкольного возраста – это необходимый процесс, которым, несомненно, управляет педагог, используя в своей деятельности все возможности процесса обучения, учитывая при этом возрастные и индивидуальные особенности дошкольников [Белоус, 1981; Коломинский, 1981; Рошупкина, 2019; Финькевич, 1987].

В проведенном исследовании под ознакомлением детей старшего дошкольного возраста с профессиями взрослых, мы понимаем формирование у детей представлений о профессиях, отношение к труду как к общественно-значимой ценности, а также эмоционально-положительное отношение к разным видам профессий.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МДОУ детский сад № 3 «Ивушка» ЯМР. В нем приняли участие дети старшего дошкольного возраста в количестве 20 человек. Эксперимент включал 3 этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Для экспериментального исследования мы подобрали диагностическую методику Е. И. Радиной «Индивидуальная беседа с ребенком «Что значит трудиться».

На начало исследования были получены следующие результаты: высокий уровень показали 3 ребенка (15 %); средний уровень – 8 детей (40 %); на низком уровне оказались 9 детей (45 %).

Таким образом, видно, что в группе преобладают дети с низким уровнем сформированности представлений о профессиях взрослых. Полученные данные были учтены при разработке содержания формирующего этапа исследования.

Мы определили следующие педагогические условия формирования представлений о профессиях в детском саду:

- использование виртуальных экскурсий на предприятия, с представителями профессий которых знакомят дошкольников;
- применение метода проектов при ознакомлении детей старшего дошкольного возраста с миром профессий;
- взаимодействие с родителями.

Рассмотрим каждое педагогическое условие более подробно.

Виртуальная экскурсия является одной из эффективных форм использования информационных технологий в ДОО.

По своей сути, виртуальная экскурсия, в отличие от традиционной экскурсии, имеет ряд преимуществ. Воспитатель, исходя из выбранной темы, сам может подобрать материал, который будет доступен и понятен детям дошкольного возраста, продумать необходимый маршрут. Кроме этого, явным преимуществом является возможность повторного просмотра. Нами был составлен перспективный план, включающий 10 виртуальных экскурсий по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с миром профессий. Виртуальные экскурсии по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с профессиями взрослых реализовывались посредством создания мультимедийной презентации, видеофильма по выбранной для виртуального посещения профессиональной организации.

Также мы разработали проект по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с профессиями взрослых «Ребенок в мире профессий».

Цель проекта: познакомить детей старшего дошкольного возраста с профессиями родителей. В данной программе мы использовали мультимедийные презентации по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с профессиями родителей.

Следует отметить, что в настоящее время проектная деятельность органически входит в новые стандарты образования. Как вариант интегрированного метода обучения дошкольников рассматривают проектную деятельность ряд ученых, таких как Т. А. Данилина, М. Б. Зуйкова, Л. С. Киселева, Т. С. Лагода и другие [Кондрашова, Повышева, 2015; Ожогова, Поварова, 2017].

Для изучения эффективности разработанного и апробированного комплекса мероприятий, направленного на формирование

представлений о профессиях взрослых у детей старшего дошкольного возраста, был проведён контрольный этап исследования.

Сравнительный анализ показал, что после проведенной работы уровень сформированности представлений о профессиях взрослых у детей старшего дошкольного возраста значительно повысился. К высокому уровню отнесены 10 детей (50 %), что на 35% выше, чем на констатирующем этапе исследования. Средний уровень показали 8 детей (40 %), так же, как и в начале исследования. И низкий уровень определен у 2 детей (10 %), что на 35% ниже, чем на констатирующем этапе исследования.

Таким образом, выдвинутая в начале исследования гипотеза, экспериментально подтверждена. Было установлено, что предположение, выдвинутое в начале исследования, подтвердилось: использование виртуальных экскурсий на предприятия, с представителями профессий которых знакомят дошкольников, применение метода проектов при ознакомлении детей старшего дошкольного возраста с миром профессий и организованное взаимодействие с родителями способствует формированию знаний о профессиях взрослых.

### **Библиографический список**

1. Барякина Э. А., Алексеева О. А. Когда я стану взрослым. Архитектор. Москва : АСТ, 2007. 114 с.
2. Белоус А. Н. К вопросу об особенностях представлений детей дошкольного возраста о труде взрослых // Проблемы формирования социально-психологической готовности личности к труду. Минск : МГПИ, 1981. С. 4–13.
3. Иванова Н. В. Теоретические и практические аспекты ранней профориентации детей дошкольного возраста / Н. В. Иванова, М. А. Виноградова // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 3 (108). С. 38–46.
4. Козлова С. А. Труд как средство социализации дошкольников // Известия института педагогики и психологии образования. 2017. № 1. С. 107–111.
5. Коломинский Я. Л. Социально-психологическая готовность личности к труду как психолого-педагогическая пробле-

ма // Проблемы формирования готовности личности к труду. Минск: МГПИ, 1981. 113 с.

6. Кондрашова Н. В., Повышева Е. А. Использование проектной деятельности в процессе формирования у детей 6–7 лет представлений о труде взрослых // Концепт. 2015. № 13. С. 2156–2160.

7. Молокоедова А. П. Наши профессии глазами детей (из опыта работы педагога по приобщению родителей к совместной деятельности по ранней профориентации детей) // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». Тульское образовательное пространство. 2016. № 3. С. 30–31.

8. Ожогова Н. Ю., Поварова С. Е. Совместное мероприятие для родителей и детей подготовительной к школе группы - квест «В мире профессий» // Дошкольная педагогика. 2017. № 8. С. 5–59.

9. Рощупкина А.А. Формирование ценностного отношения к труду у детей старшего дошкольного возраста в процессе организации взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи / А. А. Рощупкина, Е. В. Чмелёва // Аксиологические проблемы педагогики. 2019. № 10. С. 120–129.

10. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. 5-е изд., стереотип. Москва : Издательский центр «Академия», 2001. 336 с.

11. Финькевич Л. В. Осознание детьми старшего дошкольного возраста совместной деятельности. Минск, 1987. 18 с.

12. Черкасов И. А. Диагностика представлений детей старшего дошкольного возраста о труде взрослых // Вестник науки и образования. 2020. № 1 (79). С. 85–89.

**УДК 371.4**

***Т. И. Тарабарина***

***Взгляды общественных деятелей России XVIII – начала XX в. на индивидуальный подход в процессе обучения детей***

В статье представлены взгляды прогрессивных педагогов и общественных деятелей России середины XVIII – начала XX в. о

необходимости учитывать в процессе обучения и воспитания детей их индивидуальные особенности.

**Ключевые слова:** общественный строй, индивидуум, индивидуальность, дифференциация, личность.

*T. I. Tarabarina*

*Views of public figures of Russia of the XVIII – early XX centuries on the individual approach in the process of teaching children*

The article presents the views of progressive teachers and public figures of Russia in the mid-XVIII – early XX century on the need to take into account their individual characteristics in the process of teaching and raising children.

**Key words:** social system, individual, individuality, differentiation, personality.

Переориентация российской образовательной системы со знаний, умений и навыков на развитие личности возродила к жизни различные подходы к дифференциации обучения. Она обеспечивает разнообразие форм обучения, позволяющих максимально учитывать индивидуальные особенности учащихся, их интересы, склонности, возможности, ценностные ориентации. Необходимость индивидуального подхода вызвана тем обстоятельством, что любое воздействие на ребенка преломляется через его индивидуальные (неповторимые) особенности, без учета которых невозможен по-настоящему действенный воспитательно-образовательный процесс. В соответствии с этим актуальной становится проблема «индивидуализации в образовании».

В первую очередь, следует отметить, что мысли о необходимости учитывать в процессе обучения и воспитания детей их индивидуальные особенности возникали и развивались внутри зарождающейся общей теории воспитания, которая, как известно, выделилась из философии [Успенский, 1996].

В России в рассматриваемый период педагогическая мысль не стояла на месте. Многие прогрессивные деятели середины XVIII века пытались перенести на российскую систему образования идеи французского просветителя, философа Жан-Жака Руссо, который советовал воспитывать детей «вдали от бурных и

грязных страстей города, дабы не исказить естественное развитие индивидуальных свойств ребёнка» [Бим-Бад, 1998].

Взгляды Ж.-Ж. Руссо разделял видный дворянский деятель И. И. Бецкой. Выступая сторонником гуманного отношения к детям, Бецкой выдвигал требования учёта склонности каждого ребёнка в процессе обучения. В его труде «Генеральный план московского воспитательного дома» в разделе «о спокойствии духа» можно найти следующие положения: «Застенчивого, робкого и страшливого ребёнка надлежит всячески стараться ободрять ласковыми поступками, придавать ему смелость, приучать благоразумно к тем вещам, от которых он имеет отвращение. Без сей предосторожности, он будет всегда уныл и слаб» [Захарова, Сулова, 1998].

Существующую в России того времени систему образования критиковал В.Г. Белинский, который стал родоначальником революционно-демократической педагогики в России. Переустройство системы воспитания Белинский связывал с задачами революционного изменения общественного строя в России. Он выступал с критикой теорий воспитания, недооценивающих значения природных данных в развитии человека [Бутов, 2004]. Белинский выдвинул задачу всестороннего развития личности, требование воспитания на основе глубокого знания психофизических особенностей ребенка, индивидуального подхода к нему. Соратником Белинского и продолжателем его идей был А. И. Герцен. Задачей воспитания Герцен считал формирование гуманной и свободной личности, которая стремится к преобразованию общества на разумных началах. Образование детей, утверждал Герцен, нужно начинать с раннего возраста, своевременно и планомерно развивать у них врожденные задатки – «зародыши».

В 60-е годы XIX столетия против консерватизма в педагогической науке и практике выступили Н. Г. Чернышевский и Н. А. Добролюбов. В качестве одного из основных требований они выдвигали повышение внимания к изучению индивидуальных особенностей каждого ученика и на этой основе вовлечение его в активный процесс овладения знаниями, умениями и навыками.

Научно обосновал необходимость учитывать индивидуальные особенности ребёнка на основе знаний о физиологии чело-



века Н. И. Пирогов – выдающийся хирург, крупный учёный и общественный деятель. Пирогов подчёркивал значение учёта особенностей ребёнка при его обучении и воспитании. «Без сомнения, индивидуальность играет главную роль. Всегда найдётся средство задеть ту струнку, сотрясение которой могло бы разбудить внимательность, а, заняв её, можно будет приноровить к обучению грамоте, и действие слова к обратившему на себя внимательность предмету», – отмечал Н. И. Пирогов [Пирогов, 2008, с. 58].

Неоценимый вклад в развитие идеи индивидуального подхода к обучению и воспитанию детей внес К. Д. Ушинский. По мнению Ушинского, сущность индивидуального подхода выражается в том, что общие задачи воспитания, которые стоят перед педагогом, решаются им посредством педагогического воздействия на каждого обучающегося, исходя из знания его возрастных возможностей, психологических особенностей, а также способности размышлять и анализировать совместно с ребенком и вместе идти к поставленной цели. В своем труде «Человек как предмет воспитания» он писал: «...если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [Ушинский, 2005, с. 446].

Сторонником свободного воспитания в России был Л. Н. Толстой, который выступал против существующей в то время системы школьного обучения, подавлявшей личность ребёнка. Как бы откликаясь на призыв К. Д. Ушинского узнать воспитуемого «во всех отношениях», Л. Н. Толстой настойчиво изучал личность ребёнка в бесконечно многообразных её проявлениях и раскрывал её как в художественных произведениях, так и в учебных книгах для школы.

Подчеркнем, что главным условием развития индивидуальных особенностей детей сторонники «свободного воспитания» выдвигали опосредованную роль взрослого в педагогическом процессе, цель которого лишь создавать благоприятные условия.

Таким образом, обобщая вышесказанное, можно заключить, что в данный период происходит признание личности ребёнка, понимание важности периода детства, появляются попытки улучшить процесс обучения и воспитания, но ещё очень мало знаний о природе ребёнка, о закономерностях его развития.

## Библиографический список

1. Бим-Бад Б. М. Педагогические течения в начале двадцатого века. Москва : УРАО, 1998. 112 с.
2. Бутов А. Ю. Проблема кризиса традиции образования и воспитания в общественно-педагогическом движении России второй половины XIX в. // Мир психологии, 2004. № 1. С. 268–277.
3. Захарова Л., Сулова Э. Дореволюционная Россия: об одной из проблем дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание, 1998. № 12. С. 89-91.
4. Пирогов Н. И. Вопросы жизни. Дневник старого врача. Иваново, 2008. 427 с.
5. Успенский В. Б. История образования: Краткое учебное пособие. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 1996. 137 с.
6. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 5 / сост. С. Ф. Егоров. Москва : Дрофа, 2005. 560 с.

УДК 736

### *З. П. Малева, Т. А. Губанова*

#### *Формирование родительских компетенций в преодолении нарушений развития детей*

В статье представлен практический материал занятий родителей с детьми, осуществляемых в целях коррекции речи, зрения и движения в период дистанционного образования. Родители чувствуют себя особенно растерянно, поэтому новые формы образования становятся более востребованными. Очень интересно наблюдать, как взаимодействие родителей и детей приносит результат в виде творческой работы.

**Ключевые слова:** компетенции, дистанционный режим, мотивация родителей.

*Z. P. Maleva, T. A. Gubanova*

*Formation of parental competencies in overcoming  
child development disorders*

The article presents practical material for parents' classes with children, carried out for the purpose of correcting speech, vision and movement during distance education. Parents feel particularly confused, so new forms of education are becoming more popular. It is very interesting to see how the interaction of parents and children brings results in the form of creative work.

**Key words:** competence, remote mode, parent motivation.

Обоснование актуальности и цели исследования. На сегодня актуальными является вопросы изучения, обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья. В связи со сложившейся эпидемиологической ситуацией педагогам приходится искать новые удобные формы работы с детьми и их родителями. На данном этапе перед педагогами дошкольной организации стоит задача продолжать развитие воспитанников, но в дистанционном режиме. Педагоги используют «ZOOM», «Вотсап» для взаимодействия с родителями воспитанников как информационную площадку, как многосторонний способ связи. Родители не только могут видеть размещенные сообщения, но и комментировать их, делиться мнениями друг с другом. Это мотивирует родителей на участие в совместных обсуждениях вопросов. Записывается консультативный материал и по ссылке отправляется родителям. А это уже новый уровень работы с родителями, они заинтересованы в результатах выполнения содержания воспитательного и образовательного процессов своего ребёнка.

К критериям продуктивного педагогического общения можно отнести создание благоприятного психологического климата, формирование конструктивных межличностных отношений педагога с родителями [Литвак, 2006; Стребелева, 2020]. Для формирования родительских компетенций в преодолении нарушений развития детей родители знакомят с отечественным и зарубежным опытом создания образовательной среды для такого ребёнка, с особенностями его развития, вариативными моделями

образования детей с ОВЗ в контексте актуальных тенденций информатизации образования, современными технологиями, методиками воспитания и обучения, абилитации/реабилитации детей с ОВЗ и инвалидностью.

Такая эффективная коммуникация педагогов с родителями ребенка, имеющего нарушение в развитии, может способствовать взаимопониманию. В связи с этим повышение коммуникативной компетенции и педагогической грамотности родителей является важной практической задачей при воспитании таких детей. Прежде всего необходимо объяснить родителям закономерности ребенка и факторы благоприятного развития.

Наиболее изученными в психолого-педагогической литературе являются вопросы, касающиеся общих сведений и конкретных родительских взаимоотношений в семье. Описаны типы семей. Большое значение и актуальность приобретает изучение ребенка в системе его отношений с родителями. В это время в общении родителей с ребенком возникают довольно сложные отношения, существенным образом влияющие на развитие личности ребенка. Общение с детьми – необходимое условие психического развития ребенка. Оно является условием формирования общественных качеств личности ребенка, проявлением и развитием начал коллективных взаимоотношений детей. Между родителями и детьми обнаруживается достаточно широкий диапазон взаимоотношений. Их отношения не всегда складываются благополучно. Наряду с положительным характером контактов возникают и осложнения, которые иногда приводят к «выпадению» ребенка из процесса воспитания в семье. Конфликтные взаимоотношения родителей с ребенком препятствуют нормальному общению с ним и полноценному формированию личности ребенка. Родителей нужно знакомить с особенностями развития коммуникативных способностей детей.

Теоретические основы исследования. Для формирования родительских компетенций важным является понимание ими особенностей развития ребенка. Несформированность межличностных взаимоотношений у детей с родителями связана не только с недостатками познавательной деятельности, но и с отсутствием своевременного коррекционного воздействия на формирование межличностных взаимоотношений между детьми изучаемой категории и их родителями [Малева, 2020; Малеева 2021]. Специ-

ально созданные ситуации, организованные взрослым для совместной деятельности детей, и установление личностных взаимоотношений между ними, способствуют расширению ситуативно-практического общения, что положительно сказывается на формировании межличностного взаимоотношения [Малева, 2021; Солнцева, 2006].

Методология и методы исследования: аналитический обзор общей и специальной психолого-педагогической и методической литературы; эмпирические методы: изучение медико-педагогической документации, невключенное и включенное наблюдение; экспериментальные методы: констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты; количественный и качественный анализ экспериментальных данных.

Результаты и их обсуждение. Существует много примеров родительского общения с ребенком после консультации с педагогом. Родителям предлагается выполнить программные задания совместно с ребёнком, объясняется, что игры – это только развлечения, а не учеба. Отрадно отметить, как взаимодействие родителей и детей приносит результат в виде творческой работы. Общение родителей и детей дарит радость совместного творчества, насыщает жизнь яркими впечатлениями. В презентациях от одного задания к другому дети узнавали много нового. Особенно нравятся игровые музыкальные презентации по разделам образовательной программы. Одной из задач было помочь детям и их родителям чувствовать себя комфортно в ситуации неопределённости, научить работать в таких условиях и что-то организовывать. Важно, чтобы родители понимали, что информация, которую они получают, это далеко не всё. Еще важно умело пользоваться этой информацией.

Реальное доверие между субъектами начинается с взаимного делегирования прав и обязанностей, функций и направлений. Родители, приходя в образовательную организацию в роли педагогов, персонала, специалистов различных вариантов востребованности, обретают новое поприще деятельности, ролевое поле свободы, реализацию театрального потенциала, новое понимание и ощущение сущности коррекционного процесса, актуальное воплощение принципа толерантности применительно к со-

держанию и архитектонике семейных отношений [Литвак, 2006; Малева, 2020].

За эксцентрикой, развлекательностью, несерьезностью выполнения детских ролей обнаруживаются весьма проблемные, но и перспективные явления. На первом этапе под видом неприятия, напряженности обнаруживаются страхи, невротизации, неуверенности, которые в сложном коллективе, в режиме экшна, шоу преодолеваются; в дальнейшем наблюдаются кризисы смещенных приоритетов, догм, переносов и более глубоких перверсий.

Опыт показывает, что не всегда целесообразно представлять родителям полную схему анализа результатов деятельности: одним дороги их предпочтения, другие отзывчивы на поэтапное совместное обнаружение закономерностей и корреляций [Малева, 2021; Стребелева, 2020]. Полагаем также, что известная нервозность родителей по поводу учительской роли педагогов в диалоге взрослый – взрослый связана с издержками массового внедрения психических технологий в практику педпроцесса. Таким образом, нынешний период не случайно отмечаем специалистами как период правовой достоверности и толерантности.

Особенностью данной ситуации является то, что вместе с тем результаты работы специалистов в семье в качестве родителей и детей также прогнозируемы весьма приблизительно. Проверка собственного профессионализма, особенно в плане психологической подготовки и соответствия современному заказу общества, человеческие качества и навыки общения, глубина эмпатии и достоверность рефлексии, все подвергается ревизии на любом уровне готовности и честности педагога.

Однако особенная область открытий и обретений при организации данной формы работы – реализация детской потребности поиграть в окружающих взрослых, особенно поиграть серьезно. Сначала мы все вместе решили: неправильно и нерасчетливо, что взрослые подписывают грамоты детям и взрослым – и уже дети стали со всей ответственностью продумывать, мотивировать, исполнять и осмысливать награждение взрослых и детей за помощь и внимание, инициативу и достижения. Это было началом делегирования детям взрослых ролей и функций, они постепенно осваивали самые разные взрослые дела. Самыми напря-

женными, а, следовательно, и самыми воплощаемыми, оказываются поучающие и настойчиво заботливые модели. Несложные алгоритмы вводных выступлений, пиктографированные под-сказки к комплексам релаксации, правилам охранительного поведения позволяют детям раскованно выступать на родительских собраниях, в спектаклях, во время занятий, на заседаниях родительского клуба, презентативных мероприятиях [Солнцева, 2006; Стребелева, 2020].

Особенно сложные выступления детей организуются по их настойчивой инициативе – от длительных сообщений до ток-шоу. Иногда это подражательные формы, но зачастую и они уступают место непосредственному общению с обменом опытом собеседников, с зарождением дискуссионных мотивов. Практика показывает, что не так уж часто родителям задают вопросы об их мнении по здоровьесбережению и организации развивающей среды в образовательной организации, а специалистов спрашивают о спорных и сложных моментах в методике [Литвак, 2006; Стребелева, 2020]. Дети поднимают вопросы благоприятной среды для глаз, различий мужского и женского и при этом органично преобразуют окружающую среду сообразно своим реалистическим представлениям и сказочным мотивам, креативным идеям и индивидуальным предпочтениям.

В средней группе отдельным детям доступно загадать загадки типа:

«Занавеской закрываем,  
Если что-нибудь скрываем,  
Смотрим весело и честно,  
Если все про нас известно,  
Бывает, просится слеза,  
Когда печальные ... » (глаза)

В старшем дошкольном возрасте дети уже проводят экскурсии по кабинетам и участку, называют правила организации среды для сохранения и укрепления здоровья, проводят отдельные мероприятия по закаливанию и комплексы упражнений, оценивают соответствие учебного места требованиям охраны здоровья.

Дети подготовительной группы способны предлагать собственные игры и упражнения не только по аналогии с уже из-

вестными, но и довольно креативного плана, самостоятельно их проводят со взрослыми и детьми, любят порекомендовать их взрослым (актуальное доверие).

Если специалист использует упражнения на сенсорной плоскости в кабинете (дети убедились, что здесь вовлекаются особенные сенсомоторные механизмы), то дети предлагают активизировать полученные навыки и приемы в играх соревновательного плана сочетанием приемов и условий, например: ритмическая, а также возвратная организация движений; «разведчики», «зеркало»; «непонятки», где партнер усиленно сопротивляется обучению и старательно «не понимает разъяснений», что особенно успешно в плане оптимизации вербализации и структурирования деятельности.

Примечательно, что в ходе развитой интегративной деятельности утрачивается необходимость исключать попытки «направлять», «поправлять», «исправлять» детскую деятельность в плане дотошного следования стандартам и воплощения идеала. Отношения становятся все более раскрепощенными, перверсии взрослой монополии на правоту воспринимаются как неверный тон.

Заключение. Эффективность формирования родительских компетенций в преодолении нарушений развития детей зависит от того, как организовано педагогическое просвещение родителей, как в комплексе осуществляется взаимодействие с родителями. У некоторых нет навыков организации поведения ребёнка, приемов оказания помощи детям. В повышении родительских компетенций помогают семинары, индивидуальные консультации.

Таким образом, предложенные мероприятия позволят повысить у родителей педагогическую компетентность. Это может сыграть существенную роль в преодолении нарушений речи у детей.

### **Библиографический список**

1. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Санкт-Петербург, 2006. 336 с.



2. Малева З. П. Ранняя профориентация детей с нарушениями зрения (слепые и слабовидящие): Методические рекомендации. Москва: ФГБНУ ИКП РАО. 2020. URL: <https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/soderzhanie-32/> (дата обращения: 30.01.2021).

3. Малева З. П. Дополнительное образование слепых и слабовидящих обучающихся в условиях инклюзии Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Вып. 1 / сост. Е. А. Руднев. Москва : АСОУ, 2021. С. 7–8

4. Солнцева Л. И. Психология детей с нарушениями зрения (детская тифлопсихология): учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям: 031500 «Тифлопедагогика», 031900 «Специальная психология», 032000 «Специальная дошк. педагогика и психология». Москва : Классик Стиль, 2006. 254 с.

5. Стребелева Е. А., Закрепина А. В., Оценка эффективности (качества) образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): Методические рекомендации. Москва : ФГБНУ ИКП РАО. 2020. URL: <https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/soderzhanie-19/> (дата обращения: 30.01.2021)

## Сведения об авторах

**Авраменко Владимир** – психолог-педагог, руководитель проекта на русском языке MTÜ „Eluliin” («Линия жизни»), г. Таллинн, Эстония.

**Белозерова Светлана Николаевна** – студент, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, г. Ярославль.

**Березин Дмитрий Тимофеевич** – кандидат технических наук, доцент кафедры экономической теории и менеджмента, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского.

**Бугайчук Татьяна Владимировна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, г. Ярославль.

**Гриневиц Екатерина Витальевна** – старший преподаватель, Белорусский государственный университет, г. Минск.

**Губанова Татьяна Александровна** – учитель-логопед, МБДОУ Центр развития ребёнка-детский сад №2 «Сказка» г.о. Краснознаменск, Московская область.

**Гурьянчик Виталий Николаевич** – кандидат исторических наук, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, г. Ярославль.

**Досса Татьяна Григорьевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Ярославль.

**Коряковцева Ольга Алексеевна** – доктор политических наук, профессор кафедры теории и методики профессионального образования, директор Института развития кадрового потенциала, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Ярославль.

**Красильникова Евгения Владимировна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных и русского языков,

Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, г. Ярославль

**Макеева Татьяна Витальевна** – кандидат педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль.

**Малева Зинаида Петровна** – кандидат педагогических наук, доцент, «Академия социального управления», Московская область.

**Новиков Михаил Васильевич** – доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики профессионального образования, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Ярославль.

**Перфилова Татьяна Борисовна** – доктор исторических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль.

**Свинар Елена Владимировна** – кандидат биологических наук, доцент, Вятский государственный университет, г. Киров.

**Созина Елена Владимировна** – студент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль.

**Таланов Сергей Львович** – кандидат социологических наук, доцент, старший научный сотрудник, Федеральный научно-исследовательский социологический центр РАН, г. Москва.

**Тарабарина Татьяна Ивановна** – кандидат педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль.

**Федорова Полина Сергеевна** – кандидат психологических наук, заместитель директора, Краснопереконский психоневрологический интернат, г. Ярославль.

**Хаймин Николай Сергеевич** – студент, Вятский государственный университет, г. Киров.

**Юферова Марина Анатольевна** – кандидат психологических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, г. Ярославль.

### Information about the authors

**Avramenko V.** – psychologist-teacher, project manager in russian MTÜ «Eluliin» («life line»), Tallinn, Estonia.

**Belozerova S. N.** – student, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl.

**Berezin D. T.** – candidate of technical sciences, associate professor of department of economical theory and management, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky.

**Bugaychuk T.V.** – candidate of psychological sciences, associate professor, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl.

**Dosse T. G.** – ndidate of philological sciences, associate professor of the department of theory and methods of professional education, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl.

**Fedorova P. S.** – candidate of psychological sciences, deputy director, Krasnoperekopsky psychoneurological boarding school, Yaroslavl.

**Grinevich E. V.** – senior lecturer, Belarusian state university, Minsk.

**Gubanova T. A.** – Academy of social management, Moscow region.

**Guryanchik V. N.** – candidate of historical sciences, associate professor, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl.

**Khaimin N. S.** – student, Vyatka state university, Kirov.

**Koryakovtseva O. A.** – doctor of political science, professor of the department of theory and methodology of professional education, director of the Institute of human resources development, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl.

**Krasil'nikova E. V.** – candidate of pedagogical sciences, associate professor, Yaroslavl higher military college of air defence, Yaroslavl.

**Makeeva T. V.** – candidate of pedagogical sciences, associate professor, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl.

**Maleva Z. P.** – candidate of pedagogical sciences, associate professor, Academy of social management, Moscow region.

**Novikov M. V.** – doctor of historical sciences, professor, head of the department of theory and methods of professional education, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl.

**Perfilova T. B.** – doctor of historical sciences, professor, leading researcher, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl.

**Sozina E. V.** – student, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl.

**Svinar E. V.** – candidate of biological sciences, associate professor, Vyatka state university, Kirov.

**Talanov S. L.** – candidate of sociological sciences, associate professor, senior researcher, Federal research sociological center of the Russian academy of sciences, Moscow.

**Tarabarina T. I.** – candidate of pedagogical sciences, associate professor, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl.

**Yuferova M. A.** – candidate of psychological sciences, associate professor, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl.

*Для заметок*



*Научное издание*

**ВОПРОСЫ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

Материалы научно-практической конференции  
«Чтения Ушинского»  
5 марта 2021 г.

Редактор Т. В. Шаркова

Подписано в печать 30.09.2021. Формат 60х90/16.  
Объем 7,5 п. л., 5,19 уч.-изд. л. Тираж 500 экз. Заказ № 186.

Редакционно-издательский отдел  
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный  
педагогический университет им. К. Д. Ушинского» (РИО ЯГПУ)  
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108/1

Типография ЯГПУ  
150000, Ярославль, Которосльская наб., 44  
Тел.: (4852)32–98–69