

**НИЖЕГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. Н.А. ДОБРΟЛЮБОВА**



**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ
БЕЗОПАСНОСТЬ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СРЕДЫ ВУЗА**

**СБОРНИК
СТАТЕЙ
КОНФЕРЕНЦИИ**

**НИЖНИЙ НОВГОРОД
2018**

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное образовательное бюджетное учреждение
высшего образования
«Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова»

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

*Материалы
всероссийской научной конференции
14 декабря 2018 г.*

Нижний Новгород
2018

Печатается по решению редакционно-издательского отдела НГЛУ

УДК 159.9 (075.8)

ББК 88

Психологическая безопасность образовательной среды вуза: Материалы всероссийской научной конференции (Нижний Новгород, 14 дек. 2018 г.) / Отв. за вып. проф. Г.В. Сорокоумова. Н. Новгород: НГЛУ, 2018. 96 с.

В сборник включены материалы всероссийской научной конференции «Психологическая безопасность образовательной среды вуза», проведенной в Нижегородском государственном лингвистическом университете им. Н.А. Добролюбова. Публикуемые статьи освещают методологические, теоретические и практические вопросы психологической безопасности образовательной среды вуза.

Издание представляет интерес для администраций и руководителей учебных департаментов вузов, практических психологов, педагогов, студентов – будущих профессионалов социномического типа.

УДК 159.9 (075.8)

ББК 88

© НГЛУ, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

Безукладников К.Э., Крузе Б.А. Факторы, обеспечивающие психологическую безопасность в международных образовательных системах	5
Бурова И.В. Современные педагогические технологии в обучении в вузе инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья	18
Викулина М.А., Бекмешова Ю.Н. Психологическая безопасность образовательной среды: анализ понятий, содержание	23
Гриценко Е.А., Гуреева А.М. Роль преподавателя и студента в создании безопасной психологической среды в вузе	30
Егорова Т.Е., Серебровская Н.Е., Ракова Е.К., Куликова К.А. Психологическая культура человека в контексте безопасности образовательной среды вуза и устойчивого развития общества	36
Киселева М.Ю. Развитие инклюзивного школьного образования в России	43
Ключко К.А., Полякова С.В., Снегова С.В., Фирстова М.Ю. Восприятие студентами занятий по иностранному языку через метафору...	49
Курносова М.Г., Панова Н.В., Сорокоумова Г.В. Методы формирования психологической безопасности личности будущего педагога	54
Мохова Ю.А. Нейрорисунок как инструмент саморегуляции личности	61
Пыхина Н.В. Организация инклюзивной образовательной среды в лингвистическом вузе	68
Сорокоумова Г.В. Психологическая безопасность образовательной среды: определение, показатели и методы оптимизации	73
Федосеева О.И. Организация в НГЛУ инклюзивного образования студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью....	78
Чичерина Ю.В. Формирование социокультурной компетенции как средства развития культурной идентичности личности обучающегося	84
Наши авторы	92

ФАКТОРЫ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ БЕЗОПАСНОСТЬ В МЕЖДУНАРОДНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ

К.Э. Безукладников, Б.А. Крузе

Аннотация. В статье рассмотрены факторы, обеспечивающие психологическую безопасность в образовании. Представлены основные черты программ международного бакалавриата.

Ключевые слова: международный бакалавриат, образование, психологическая безопасность, образовательные программы, профиль обучающегося.

FACTORS PROVIDING PSYCHOLOGICAL SAFETY IN INTERNATIONAL EDUCATIONAL SYSTEMS

K. Bezukladnikov, B. Kruze

Summary. The article considers the factors providing psychological safety in education. The key features of the international baccalaureate programs are presented.

Key words: international baccalaureate, education, psychological safety, educational programs, student's profile.

В последние годы многие ученые и общественные деятели (В.Д. Соловей, Л.Л. Любимов, Т.В. Черниговская, С.Г. Тер-Минасова, Д.И. Фельдштейн, А.В. Хуторской и др.) пишут о так называемом поколении Z и проблеме морального и психологического насилия в системе образования, с которой сталкиваются обучаемые. Это поколение живёт в несколько других условиях относительно предшествующих: у него есть свобода и достаточная материальная обеспеченность, по крайней мере, с точки зрения предложения, не только спроса. Это то, чего прежние поколения не знали. И, конечно же, немислимая плотность и скорость информационной среды, которая имеет особое значение. Ещё 10 лет тому назад у ребёнка были два источника информации – учитель и учебник. Сегодня ситуация прямо противоположная. То, что знает учитель, смешно в сравнении с содержанием любого гаджета. Учебник, в связи с этим, выглядит ещё менее конкурентоспособным. Ребёнку, особенно находчивому, у которого есть гаджет и, следовательно, глобальные источники информации, неинтересно то, что пытается донести до него учитель. Работать с информацией, получать её сегодня очень легко:

глобальный источник информации отличается высочайшей скоростью предоставления единиц знания. Не нужно идти в библиотеку, «рыться» в картотеке и ждать, когда принесут реферат или книгу. Листать страницы в гаджете можно очень быстро. Сколько есть учебников, столько существует и мнений, поэтому каждый читатель дешифрует текст в соответствии со своим кодом. Ребёнок дешифрует в соответствии со своими знаниями и тем, что ему нужно здесь и сейчас для решения учебной задачи.

Т.В. Черниговская [1] характеризует мир, в котором живет поколение Z как «нечеловекомерный». Он текучий – нет ничего стабильного, он прозрачный – нет ничего, что вы могли бы скрыть. Это очень нестабильный мир, сверхбыстрый. В современных цифровых устройствах счёт идёт на наносекунды. Живое в таких измерениях не живёт. «Мы играем с огнём! И ещё с каким огнём! Этот мир мерцает, он гибридный. Это другой мир, это цивилизационный слом, имеющий глобальное планетарное значение. Мир изменился и дальше меняется необратимо, никакого хода назад нет».

Уже идёт самоорганизация сетей. Они закручиваются и становятся все менее управляемыми. Мы стоим на грани реализации искусственного интеллекта, и мы не выключим его, потому что он сильнее нас. Можете не сомневаться, он позаботится, чтобы его не выключили. Кроме того, есть вопрос, который обсуждают серьёзные юристы и учёные. Если появился искусственный интеллект, тогда он личность, вы не имеете права его стереть, потому что это убийство.

У нас будет выбор – свобода или безопасность. Но мы уже не сможем без них обойтись. Это уже другая цивилизация. У компьютерных технологий есть безусловные плюсы – они очевидны. Но есть и минусы, чтобы увидеть опасность.

Все больше и больше ученые, общественные деятели говорят об обеспечении безопасности. Безопасности в различных сферах человеческой дея-

тельности. Сегодня мы говорим о психологической безопасности. Обеспечивает ли её современная школа – начальная, основная, средняя, высшая?

По мнению Л.Л. Любимова, В.Д. Соловья, С.Г. Тер-Минасовой, А.В. Хуторского, Т.В. Черниговской, главная беда современной школы в том, что она превратилась в систему морального и психологического насилия над обучаемыми. «Причём главным источником и инструментом насилия выступают сами учителя. Личную неустроенность, профессиональную непригодность, социальные проблемы они вымещают на учениках, в прямом смысле слова мстят им за свои проблемы и неудавшуюся жизнь. Классическая психоаналитическая схема» (В.Д. Соловей).

Как свидетельствует профессор МГИМО В.Д. Соловей [2], проводивший опросы среди выпускников школ, «любви или хотя бы симпатии в адрес школы никто из них не выказывал. Лучшие школы, судя по их рассказам, это те, в которых на учеников просто не обращают внимания. В подавляющем большинстве школьные воспоминания окрашены болью, горечью и обидой. Социальную жестокость, моральное насилие, мелочные придирки описывают как норму. Учителей вспоминают как врагов или, в лучшем случае, безразличную и холодную инстанцию. Школа обучила детей хитрить, бояться и таиться. И с этими навыками, с исковерканной психикой они пришли в университеты». Аналогичная ситуация наблюдается и в системе высшего образования. Конечно, такая ситуация наблюдается не во всех школах и университетах. Есть исключения, но их меньшинство. Общая тенденция такова.

С другой стороны, появляется все больше и больше свидетельств о психологической небезопасности самих учителей и преподавателей. По мнению А.В. Хуторского [3] в школе и вузе вытеснены «действительные образовательные потребности из зоны внимания учащихся, их учителей и родителей», сделано так, «чтобы ученикам и учителям было некогда заниматься постановкой и достижением своих образовательных целей». Ученый задает вопрос: «Кстати, зачем учителей загружают бюрократической работой, отчё-

тами и бумагами, которые никому не нужны? Причина: отвлечь учителей от реализации естественных потребностей учеников. "Подвесить" учителей, чтобы можно было ими управлять, сделать всегда обязанными и виноватыми».

Точку зрения А.В. Хуторского поддерживает В.Д. Соловей [2]: «Современная российская школа вообще не даёт систематического образования, и именно поэтому она не способна подготовить к ЕГЭ. Школы лишь много и упорно говорят о необходимости подготовки к ЕГЭ, но честь этой подготовки любезно уступают самим ученикам и их родителям, курсам и репетиторам. В рамках самой школы подготовиться к ЕГЭ невозможно. Одна из главных закономерностей, на взгляд ученого и общественного деятеля, в том, что школа перестала быть институтом систематического образования. Она превратилась в учреждение для несения учебной повинности населением Российской Федерации в возрасте от 7 до 17 лет. Традиция систематического образования ещё сохраняется в начальной школе. Но и то от родителей требуют, чтобы их дети приходили в школу, зная начала русской грамоты и арифметики. Причём учиться в начальной школе самостоятельно, без постоянной помощи родителей (особенно для изготовления поделок и так называемых «проектов»), дети обычно не в состоянии. В основной школе и среднем звене, дети и их родители оказываются в ситуации, когда школа делает вид, что учит, а дети делают вид, что учатся. Если их такое положение вещей не устраивает, то они занимаются с детьми сами или обращаются к репетиторам. За два года до окончания из школ раздаётся трубный глас: пора готовиться к ЕГЭ! А значит, искать репетиторов и курсы. Учебный процесс переместился за рамки школы. Ее функции взяли на себя родители, курсы и репетиторы, что более чем устраивает школу и учителей. Но, если у родителей нет денег, то шансы подготовиться ЕГЭ настолько, чтобы поступить в приличный вуз, хотя и не исчезают полностью, но резко уменьшаются.

Деградация зашла далеко и носит системный характер. Но этот процесс можно остановить и превратить школу в место, куда будут идти если не с охотой, то хотя бы без ненависти. Какие пути решения этой проблемы видят ученые, основываясь на российском и мировом опыте?».

Л.Л. Любимов предлагает «последовательно, упорно и с максимальной скоростью работать по федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС) номер два». Этот нормативный правительственный документ подписан восемь лет назад, но никто в реальности по нему не работает. Ученый характеризует его как «безусловно, глубокий стандарт». «Он сформирован на базе научных идей Л.С. Выготского, по этим идеям работает весь Запад уже 40 лет. У нас же в стране точно по М.Е. Салтыкову-Щедрину: все умные и сложные законы всегда встречаются очень легко по причине необязательности их исполнения». Сегодня школа (включая высшую) не понимает, что личность обучающегося формируется сама (Д.И. Фельдштейн). Но нужно создать условия для того, чтобы она формировалась, создавать благоприятную среду. Личность формируется только через деятельность. Это тоже научный факт. Потому что единицей развития сознания является деятельностное переживание, когда за получением результата следует рефлексия, и всё это идёт в копилку. Действия самого обучающегося, его личный вклад в дом, школу, вуз, город, Отечество – вот что создаёт любовь «к месту»: от дома до Отечества.

Вторая задача школы – формирование в ребёнке когнитивных компетенций. Школа должна наделить каждого выпускника – кандидата в рабочую силу способностью самостоятельно находить новые знания, усваивать эти новые знания и компетенции, новую специальность, чтобы всегда быть востребованным, оставаться в составе рабочей силы.

И только третье – знание предмета. Предметные знания не нужны во взрослой жизни. Во взрослой жизни кормят профессиональные компетенции. А предметные знания служат в основном для того, чтобы сформировать

личность и когнитивные компетенции. Эту мысль развивает Т.В. Черниговская: «Учиться полезно не потому, что лучше быть умным, чем дураком, это и так понятно». А потому, что это физически улучшает нейронную сеть. Физически! От того, что наш мозг занят серьёзной работой, улучшается само качество нейронных волокон.

Следовательно, в школе нужно сформировать познавательные компетенции, а в высшем учебном заведении – академические профессиональные компетенции и знания. Главное – научить человека самостоятельно выбирать из всего предлагаемого многообразия то, что ему нравится. Это то, что называется «цифровизация». У нас под этим термином понимается всё что угодно, кроме того, что это просто правильное устройство всего информационного фонда, которое позволяет любому человеку в минимальные сроки найти нужные единицы знания, отфильтровать их, классифицировать и использовать здесь и сейчас. Если выпускник этим владеет, то он никогда не «выскочит» из состава рабочей силы, и будет иметь достойное благосостояние. Если не владеет, то возникнут проблемы.

Как этого достичь? Нужно учить ребёнка не просто читать, его надо учить чтению. К сожалению, многие учителя начальной школы не знают, что такое настоящее чтение. Чтение – это устойчивое, сложное коммуникативное поведение (центральное слово) по извлечению смыслов из текстов. Когда центральным словом является поведение, это значит, что обучаемый, как субъект, должен войти в текст и вести себя в нём. Субъект становится одним из персонажей, участником действия, которое является дескрипторным пространством этого текста. Этому надо научить.

Лев Семенович Выготский в своё время неоднократно говорил о том, что едва ли не самой главной задачей школы является обучение письменной речи, и добавлял, что не знает ни одной школы, где бы это делалось. В отличие от Запада и Востока, где этому учат. В Японии, Китае ребёнка с трёх лет заставляют на большом листе бумаги киноварью писать иероглифы, каждый

из которых несёт массу смыслов. Восточный язык – виртуальный, это не 33 буквы алфавита. Мы до сих пор не учим детей письменной речи и мышлению. Между тем о необходимости этого писал ещё Фридрих Ницше в эпоху создания в Германии массовой школы. Он полагал, что тексты немецких писателей (публицистов, учёных) невозможно читать, потому что в них нет науки мышления, нет логики, нет последовательности, связок. Он утверждал, что мышлению и речи надо учить так же, как учат танцам.

В мире существуют образовательные системы, построенные на идеях Л.С. Выготского, других прогрессивных ученых, педагогов и психологов (Курт Хан и др.), успешно реализующие высказанные идеи и тем самым обеспечивающие благоприятный психологический климат в коллективе учеников и педагогов, обеспечивая, таким образом, их психологическую безопасность. Одной из таких систем является Международный бакалавриат (*IB*) [5].

Основная цель Международного бакалавриата (*IB*) – это воспитание любознательной, эрудированной и равнодушной молодежи, которая внесет свой вклад в совершенствование и безопасность мира путем проявления межкультурного понимания и уважения. В рамках этой цели данная организация, вместе со школами, правительственными и международными организациями, разрабатывает программы международного образования повышенной сложности и процедуру строгой проверки полученных знаний. Эти программы мотивируют учащихся всего мира стать более активными, сострадательными, готовыми повышать уровень образования в течение всей жизни и признавать правоту других людей, даже если у них разные мировоззрения.

Реализуя свое стремление к созданию лучшего, более безопасного мира, Международный бакалавриат предлагает мировому школьному сообществу четыре высококачественные и сложные образовательные программы. В течение 50 лет *IB* создает увлекательные и познавательные образовательные программы для учащихся в возрасте от 3 до 19 лет, которые готовят их к

жизни в XXI веке. Учащиеся программ *IB* являются носителями собственной культуры, однако открыты и восприимчивы к другим культурам и взглядам. Они любознательны, и тяга к познанию будет сопровождать их всю жизнь.

Краеугольным камнем всех программ является профиль учащегося *IB* – долгосрочная целостная концепция образования, которая лежит в основе совокупности программ Международного бакалавриата и отводит учащемуся центральное место во всей нашей деятельности. Профиль учащегося – это миссия *IB* в действии; он представляет собой набор личностных характеристик и призван вдохновлять, мотивировать и направлять деятельность учащихся, учителей и всего сообщества школ *IB*, объединяя их ради достижения общей цели.

Цель всех программ Международного бакалавриата – воспитание личностей с интернациональным мышлением, которые, признавая общность всех людей в мире и разделяя ответственность за судьбу планеты, стремятся к созданию лучшего и более безопасного мира.

Учащиеся *IB* стремятся быть:

- **Любознательными.** Развивают в себе любознательность, приобретают навыки проведения исследований. Умеют обучаться как самостоятельно, так и вместе с другими. Относятся к учебе с энтузиазмом и на всю жизнь сохраняют любовь к знаниям.

- **Знающими.** Развивают и используют концептуальное мышление, приобретают знания по широкому ряду дисциплин. Изучают проблемы и идеи, имеющие как локальное, так и глобальное значение.

- **Думающими.** Используют навыки критического и творческого мышления для анализа сложных проблем и принятия разумных мер с целью их решения. Проявляют инициативу в принятии обоснованных, высоконравственных решений.

– **Общительными.** Уверенно и творчески выражают свои мысли на нескольких языках и различными способами. Эффективно сотрудничают, внимательно прислушиваясь к мнению других лиц и групп.

– **Принципиальными.** Принципиальные и честные, обладают обостренным чувством объективности и справедливости, уважают достоинство и права людей во всем мире. Отвечают за свои действия и их последствия.

– **Широко мыслящими.** Понимают и ценят свою культуру и историю, ценности и традиции других. Стараются рассматривать и оценивать ситуации с различных точек зрения и готовы извлекать уроки из своего опыта.

– **Заботливыми.** Проявляют сочувствие, сострадание и уважение. Они готовы лично посвятить себя общественной деятельности и действовать на благо других людей и окружающей среды.

– **Решительными.** В неопределенных ситуациях действуют рассудительно и решительно; самостоятельно и сообща с другими изучают новые идеи и инновационные стратегии. Сталкиваясь с проблемами или переменами, проявляют находчивость и стойкость.

– **Гармонично развитыми.** Они понимают важность сбалансированного развития различных аспектов своей жизни – интеллектуального, физического и эмоционального – для достижения личного благополучия и благополучия других. Осознают свою взаимозависимость с другими людьми и миром, в котором они живут.

– **Анализирующими.** Осмысленно анализируют окружающий их мир, свои собственные идеи и опыт. Стремятся понять и оценить свои сильные и слабые стороны, и применить эту оценку для дальнейшего обучения и личностного развития.

Профиль учащегося *IB* отражает 10 качеств личности, развитию которых уделяется особое внимание в школах *IB*. Эти и подобные им качества помогают людям стать ответственными членами локальных, национальных и

глобальных сообществ и обеспечивают психологическую безопасность в образовательном учреждении.

Образование по системе Международного бакалавриата:

- фокусируется на учащих: ориентированные на ученика программы *IB* стимулируют здоровые взаимоотношения, этическую ответственность и дают возможность проявить себя;

- разрабатывает эффективные подходы к преподаванию и обучению: программы *IB* помогают ученикам формировать взгляды и навыки, необходимые для академического и личного успеха;

- работает в глобальном контексте: программы *IB* углубляют понимание языков и культур и исследуют глобально значимые идеи и проблемы;

- охватывает значительный объем материала: программы *IB* предлагают широкие и сбалансированные, концептуальные и интегрированные учебные планы.

Все программы *IB*:

- имеют ярко выраженную международную направленность;
- при формировании содержательного наполнения учитывают опыт различных образовательных культур мира;

- требуют изучения широкого спектра предметов;
- включают как отдельные предметы, так и межпредметные области;
- уделяют особое внимание изучению языков;
- отдают приоритет развитию навыков самостоятельного обучения;
- предоставляют возможность планирования и проведения персонального и коллективного исследования;

- мотивируют учащихся становиться ответственными, активными членами общества.

Все они включают:

- учебную программу курса или базисный учебный план;

- систему оценивания учащихся, соответствующую их возрастной категории;
- возможности профессионального развития и налаживания сотрудничества для учителей;
- процедуры поддержки, авторизации и оценки программ для школ.

Что делает программы психологически безопасными и уникальными?

Международная направленность. В основе приверженности идее международного образования лежит убеждение, что единственный способ по достоинству оценить чужую культуру – это сначала досконально изучить свою. Международная направленность, которая красной нитью проходит через все программы, – это намного больше, чем просто изучение иностранного языка. Например, изучая курс биологии, учащиеся могут узнать не только о бактериях брюшного тифа, но и об их влиянии на продолжительность жизни в развивающихся странах. Изучая историю родного города или региона, учащиеся могут рассматривать более широкий исторический контекст, влияние определенных глобальных событий и их последствия в локальном масштабе.

Независимость. Международный бакалавриат и его программы являются уникальными во многих отношениях. *IB* является неприбыльной организацией, а это означает, что у неё нет акционеров, и любое превышение поступлений над расходами реинвестируется в работу самой организации. *IB* независима от политических и коммерческих интересов. Организация работает в 143 странах, зачастую в сотрудничестве с национальными системами образования.

Научная обоснованность. Как и мир, который мы стремимся улучшить посредством образования, *IB* никогда не стоит на месте. Постоянное развитие и регулярный пересмотр программ и учебных планов гарантирует, что учащиеся *IB* получают наилучшее образование. Организация постоянно совершенствует свою концепцию образования, используя результаты, как

собственных исследований, так и исследований, проводимых другими авторитетными учебно-методическими организациями. Педагоги с новаторскими и творческими подходами из многих различных культур играют важную роль в разработке каждой программы. Эти программы отражают мировой передовой опыт, а к процессу пересмотра учебной программы привлекаются практикующие учителя, эксперты и специалисты в области образования. *IB* всегда готова адаптировать свои программы в соответствии с результатами новых научных и педагогических исследований и, при необходимости, проводить их экспертный анализ.

Организация стремится расширить доступ к образованию *IB*. С этой целью изучается возможность предлагать курсы онлайн тем учащимся, у которых нет иной возможности получить образование *IB*.

Широко признанные программы являются академически сложными. Университеты и будущие работодатели высоко ценят глубокие и разносторонние знания, полученные учащимися *IB* в ходе напряженной учебы. И, как результат, среди выпускников *IB* есть много ученых, разбирающихся в литературе, художников с познаниями в математике и социологов со знанием нескольких языков. Такая широта спектра преподаваемых предметов не сказывается на глубине изучения материала.

Университеты приветствуют наличие компонента «Творчество, деятельность, общество» (CAS) наряду с развернутым эссе на 4000 слов, для написания которого требуется проведение исследования, анализа и углубленного изучения материала, поскольку это помогает подготовить учащихся к университетским требованиям. Исследования, проведенные университетами Австралии, Канады, Великобритании и США, а также наши совместные с ними исследования, показали, что учащиеся *IB* хорошо подготовлены к учебе в университете. Конечно, результаты имеют большое значение, однако опыт учебы в программе *IB* – это намного больше, чем просто достигнутый

результат. Это не просто способ учиться, это образ жизни, обеспечивающий психологическую безопасность в коллективе.

Чтобы стать школой *IB*, получившей авторизацию на преподавание программы *IB*, необходимы самые серьезные намерения и высокий профессионализм. Необходимо разделять и понимать ценности *IB*, миссию *IB* и долгосрочные последствия принадлежности к сообществу *IB*, которое активно привлекает школы к процессу разработки программ *IB*. Также необходимо выделять время на обучение учителей основам программы и педагогическим подходам, на оценку готовности школы перед авторизацией и последующее проведение непрерывного повышения квалификации. Ценности *IB* лежат в основании всей деятельности, и поэтому они служат своеобразным фундаментом, на котором строится организация.

Миссия организации указывает направленность деятельности и четко ставит цель – воспитание любознательной, эрудированной и неравнодушной молодежи, которая внесет свой вклад в совершенствование и безопасность мира путем проявления межкультурного понимания и уважения. Залогом успеха и психологической безопасности является сотрудничество и взаимодействие с как можно большим числом педагогов со всего мира, и свидетельством тому является высокое качество учебных программ. *IB* стремится развивать позитивное отношение и любовь к учебе у преподавателей и учащихся.

Список литературы

1. Черниговская, Т.В. Как научить мозг учиться // Электронный ресурс. URL: <http://otkrytoe-prostranstvo.ru/passed-lecture/tatyana-chernigovskaya-kak-nauchit-mozg-uchitsya/>.
2. Соловей, В.Д. О школе // Электронный ресурс. URL: https://pikabu.ru/story/valeriy_solovey_o_shkole_6295354.
3. Хуторской, А.В. 12 ошибок ФГОС // Электронный ресурс. URL: [Eidos-Vestnik2016-109-Khutorskoy.pdf](#).

4. Любимов, Л.Л. Школа и знаниевое общество в России // Электронный ресурс. URL: <http://www.bim-bad.ru/docs/ljubimov.pdf>.

5. Карпушин, Н.Я., Колесников, А.К., Безукладников, К.Э., Захарова, В.А., Крузе, Б.А. Создание системы Международного бакалавриата в Пермском крае: региональный сетевой проект: Учебное пособие; под общ. ред. К.Э. Безукладникова; науч. ред. Е.Е. Карпушина. Пермь: ПГПУ, 2009. 160 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ В ВУЗЕ ИНВАЛИДОВ И ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

И.В. Бурова

***Аннотация.** В статье рассматривается понятие «лицо с ОВЗ», понятие «инклюзивное образование» и связанное с ними понятия «образовательная технология», «технология инклюзивного образования». Среди педагогических технологий выделены те, которые могут быть успешно использованы в инклюзивной практике учителем на уроке.*

***Ключевые слова:** образовательные потребности, лица с ОВЗ, образовательное пространство, адаптированная образовательная программа, образовательная деятельность.*

MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN TEACHING DISANLED PEOPLE AND PERSONS WITS DISABILITIES AT THE UNIVERSITY

I. Burova

***Summary.** The article discusses the concept of "a person with a disability", the concept of "inclusive education" and the related concepts of "educational technology" and "technology of inclusive education". Among the pedagogical technologies, those that can be successfully used in inclusive practice by the teacher in the classroom are highlighted.*

***Key words:** educational needs, persons with disabilities, educational space, adapted educational program, educational activities.*

Термин «лицо с ограниченными возможностями здоровья» появился в российском законодательстве сравнительно недавно. В соответствии с Федеральным законом от 30 июня 2007 г. № 120-ФЗ о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу о гражданах с ограниченными возможностями здоровья, употребляемые в нормативных правовых актах слова «с отклонениями в развитии», заменены термином

«с ОВЗ». Так было введено понятие «лицо с ОВЗ». Однако законодатель при этом не дал четкого нормативного определения этого понятия. Это привело к тому, что этот термин воспринимался как равнозначный или близкий термину «инвалиды». Необходимо специально отметить тот факт, что эти понятия не равнозначны. Наличие у человека правового статуса инвалида не означает необходимости создания для него дополнительных гарантий реализации права на образование. А лицо с ОВЗ, не будучи признанным в установленном законом порядке инвалидом, может иметь особые образовательные потребности. Они подразумевают в т. ч. и возможность обучения в вузе по адаптированной образовательной программе. Понятие «лица с ОВЗ» охватывает категорию лиц, жизнедеятельность которых характеризуется какими-либо ограничениями или отсутствием способности осуществлять деятельность способом или в рамках, считающихся нормальными для человека данного возраста. Это понятие характеризуется чрезмерностью или недостаточностью по сравнению с обычным в поведении или деятельности, может быть временным или постоянным, а также прогрессирующим и регрессивным. Лица с ОВЗ – это люди, имеющие недостатки в физическом и (или) психическом развитии, имеющие значительные отклонения от нормального психического и физического развития, вызванные серьезными врожденными или приобретенными дефектами, и в силу этого нуждающиеся в специальных условиях обучения и воспитания, т. е. к группе людей с ОВЗ относятся лица, состояние здоровья которых препятствует освоению ими всех или отдельных разделов образовательной программы вне специальных условий воспитания и обучения.

Понятие ограничения рассматривается с разных точек зрения и соответственно по-разному обозначается в разных профессиональных сферах, имеющих отношение к человеку с нарушенным развитием: в медицине, социологии, сфере социального права, педагогике, психологии. В соответствии с этим, понятие «лицо с ОВЗ» позволяет рассматривать данную категорию

лиц как имеющих функциональные ограничения, неспособных к какой-либо деятельности в результате заболевания, отклонений или недостатков развития, нетипичного состояния здоровья, вследствие неадаптированности внешней среды к основным нуждам индивида, из-за негативных стереотипов, предрассудков, выделяющих нетипичных людей в социокультурной системе.

Инклюзивное образование – это более широкий процесс интеграции, подразумевающий доступность образования для всех и развитие общего образования в плане приспособления к различным нуждам всех детей.

Современная ситуация в системе образования характеризуется процессами модернизации во всех ее структурных компонентах, включая закон об образовании, образовательные стандарты, образовательные программы, принципы взаимодействия участников образовательного процесса, принципы организации образовательной среды и др. Одним из направлений модернизации системы образования является реализация принципов инклюзивного образования, предусматривающих учет разнообразия образовательных потребностей детей, их особенности, возможности, интересы. В связи с этим возникает необходимость менять методы, формы и технологии работы.

Под образовательной технологией понимается упорядоченная система действий, выполнение которых приводит к гарантированному достижению педагогических целей. Технология направлена на последовательное воплощение на практике заранее спланированного процесса образования. Несмотря на различное понимание термина «педагогическая технология», большинство специалистов объединяют их четырьмя принципиально важными положениями:

1. Планирование обучения и воспитания на основе точно определенного желаемого результата.
2. Программирование учебно-воспитательного процесса в виде строгой последовательности действий учителя и ученика.

3. Сопоставление результатов обучения и воспитания с первоначально намеченным результатом как в ходе учебно-воспитательного процесса (мониторинг), так и при подведении итогов.

4. Коррекция результатов на любом этапе учебно-воспитательного процесса.

Под технологиями инклюзивного образования мы понимаем те технологии, которые ведут к созданию условий для качественного доступного образования всех без исключения детей. Можно выделить две большие группы инклюзивных технологий: организационные и педагогические. Организационные технологии связаны с этапами организации инклюзивного процесса: это технологии проектирования и программирования, технологии командного взаимодействия учителя и специалистов, технологии организации структурированной, адаптированной и доступной среды.

Основная идея инклюзивного образования – постоянный мониторинг образовательных условий во всей их совокупности на предмет учета образовательных потребностей и возможностей участников образовательного процесса. При обнаружении барьеров, возникающих для детей в образовательном процессе, его участники включаются в проектирование изменений, создающих более эффективные образовательные условия. Проектирование и программирование являются необходимыми технологиями для реализации принципов инклюзивного образования. Таким образом, участники образовательного процесса (администрация, педагоги, специалисты, дети и родители) становятся не только пользователями программ, методик, технологий, дидактического и материально-технического обеспечения, но и разработчиками образовательного процесса и условий его реализации.

Среди педагогических технологий можно выделить те, которые могут быть успешно использованы в инклюзивной практике учителем на уроке. Классифицировать их можно в соответствии с задачами и ролью в организа-

ции совместного образования детей с различными образовательными потребностями.

1. Технологии, направленные на освоение академических компетенций при совместном образовании детей с различными образовательными потребностями: технологии дифференцированного обучения, технологии индивидуализации образовательного процесса.

2. Технологии коррекции учебных и поведенческих трудностей, возникающих у детей в образовательном процессе.

3. Технологии, направленные на формирование социальных (жизненных) компетенций, в т. ч. принятия, толерантности.

4. Технологии оценивания достижений в инклюзивном подходе.

Обучение студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ должно осуществляться на основе образовательных программ, адаптированных при необходимости для обучения указанных обучающихся. Обучение по образовательным программам студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ должно осуществляться с учетом особенностей психофизического развития, индивидуальных возможностей и состояния здоровья таких обучающихся. Исходя из психофизического развития и состояния здоровья студентов инвалидов и студентов с ОВЗ, следует организовать занятия совместно с другими обучающимися в общих группах, используя социально-активные и рефлексивные методы обучения, технологии социокультурной реабилитации с целью оказания помощи в установлении полноценных межличностных отношений с другими студентами, создании комфортного психологического климата в студенческой группе, отражающегося в планах воспитательной работы, при разработке индивидуальных планов обучения студентов. Обучение студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ может осуществляться индивидуально, а также с применением дистанционных технологий. Дистанционное обучение обеспечивает возможность коммуникаций с преподавателем, другими обучаемыми посредством вебинаров, что способствует сплочению группы, направ-

ляет учебную группу на совместную работу, обсуждение, принятие группового решения.

В учебном процессе для студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ должны применяться специализированные технические средства приема – передачи учебной информации в доступных формах для студентов с различными нарушениями, обеспечивается выпуск альтернативных форматов печатных материалов (крупный шрифт), электронных образовательных ресурсов в формах, адаптированных к ограничениям здоровья обучающихся, наличие необходимого материально-технического оснащения. Подбор и разработка учебных материалов преподавателями должна производиться с учетом того, чтобы студенты с нарушениями слуха получали информацию визуально, с нарушениями зрения – аудиально (например, с использованием программ-синтезаторов речи) или с помощью тифлоинформационных устройств).

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: АНАЛИЗ ПОНЯТИЙ, СОДЕРЖАНИЕ

М.А. Викулина, Ю.Н. Бекмешова

***Аннотация.** В статье представлен анализ базовых определений, сделана попытка раскрытия содержания рассматриваемой проблемы. Образовательная среда представлена как социокультурный феномен и педагогический фактор. Концептуально выделены эмпирические критерии психологической безопасности образовательной среды.*

***Ключевые слова:** образовательная среда, психологическая безопасность, факторы и критерии психологической безопасности образовательной среды, психическое здоровье.*

PSYCHOLOGICAL SAFETY THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: ANALYSIS OF CONCEPTS, CONTENT

M. Vikulina, Yu. Bekmeshova

***Summary.** The article presents an analysis of the basic definitions, an attempt to disclose the content of the problem. The educational environment is presented as a sociocultural phenomenon and pedagogical factor. The empirical criteria of psychological safety of the educational environment are conceptually allocated.*

***Key words:** educational environment, psychological security, factors and criteria of psychological security of the educational environment, mental health.*

Становление личности человека в современной социокультурной ситуации сопровождается многочисленными фактами негативного влияния внешних условий: ухудшение экологической обстановки, беспокойство за завтрашний день, внутренняя психическая напряженность и отрицательные эмоциональные переживания и пр. Человек чувствует свою социальную незащищенность, неуверенность в результате повышающейся потребности в безопасности актуализирует поиск социальных институтов, которые позволили бы удовлетворять человеку эту потребность, вернуть ему чувство связанности с другими, избавиться от ощущения ничтожности и незащитности перед окружающим миром. В первую очередь это институты семьи, образовательного пространства (школы, вуза), пространство трудовых отношений.

По мнению В.А. Ясвина [1], образовательная среда – это система влияний и условий формирования личности, возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Чаще всего, когда говорится об образовательной среде, имеется в виду конкретное окружение какой-либо образовательной организации.

Как социокультурный феномен образовательная среда связана с такими понятиями, как система социальных ценностей и норм, формируемых в образовательной деятельности общества. В вузовской среде создаются условия не только для развития профессиональной культуры будущих специалистов, но и для гармонизации интеллектуальной и эмоциональной сфер их личности, социализации, формирования нравственных ориентаций и образов-идеалов.

Как педагогический фактор образовательная среда обеспечивает всем субъектам образовательного процесса систему возможностей, связанных с удовлетворением потребностей и трансформацией этих потребностей в жизненные ценности, что актуализирует процесс личностного саморазвития и самоопределения.

«В общем виде образовательная среда вуза может иметь структурные компоненты:

- пространственно-семантический, который включает архитектурно-эстетическую организацию жизненного пространства студентов (архитектура вузовского здания и дизайн интерьера, пространственная структура учебных и рекреационных помещений и др.), символическое пространство вуза (различные символы и атрибуты – герб, гимн, традиции и др.);

- содержательно-методический компонент, включающий содержательную и организационную сферы образования. Первая связана с концепциями обучения и воспитания, образовательными и учебными программами, учебными планами, с методической обеспеченностью учебного процесса и др. Организационная сфера связана с технологиями, методами и формами обеспечения учебы и жизнедеятельности студентов (например, использование инновационных педагогических технологий и нестандартных форм проведения занятий, создание условий для научно-исследовательской и проектной деятельности студентов в исследовательских сообществах, создание структуры группового и студенческого самоуправления и др.).

- коммуникационно-организационный компонент, включающий особенности субъектов образовательной среды (половозрастные и национальные особенности студентов и преподавателей, их ценности, установки, стереотипы и др.); коммуникационную сферу (субъект-субъектное взаимодействие и социальная плотность среди субъектов образования и др.); организационно-креативные условия (особенности управленческой культуры, наличие творческих групп студентов и преподавателей и др.)» [2, с. 35–36].

Важным условием противостояния неблагоприятным ситуациям является педагогический процесс любой образовательной организации как социальный институт, образующий систему мер обеспечения психологической безопасности. На уровне вуза, представляющего психолого-педагогическую реальность, данная система направлена на поиск способов противодействия

и профилактики угроз для позитивного и устойчивого развития личности обучающегося.

Психологическая безопасность – одна из составляющих национальной безопасности, она включена в категорию социальной безопасности. В российском обществе данная проблема начала осознаваться в полном объеме лишь в последнее десятилетие.

Безопасность – это явление, обеспечивающее нормальное развитие личности. По мнению А. Маслоу [3], потребность в безопасности является базовой в иерархии потребностей человека, без частичного удовлетворения которой невозможно гармоничное развитие личности, достижение самореализации.

В современной психологической науке понятие «психологическая безопасность» относится к числу интегративных и недостаточно разработанных. Так, интегративность категории некоторым исследователям видится в том, что данный феномен проявляется на нескольких иерархических уровнях:

- на уровне общества (как фактическое обеспечение качества жизни и здоровья людей);
- на уровне среды обитания (семьи, друзей, ближайшего окружения, коллег);
- на уровне личности – переживание своей психологической защищенности или незащищенности, сформированности или несформированности механизмов психологической защиты и совладания (личностных копинг-ресурсов и средовых копинг-стратегий) [4].

Копинг-стратегии – то, что помогает человеку преодолеть стрессовое напряжение. Стрессовая ситуация характеризуется тревогой, сложностью, неопределенностью. Стратегии копинга дают возможность справиться с тяжелой проблемой. В русской психологической школе используют понятие

«переживание», или «совладающее поведение» (чтобы человек смог преодолеть жизненные трудности или уменьшал их влияние на организм).

Предложено два типа копинг-стратегий:

- проблемно-ориентированная (человек во время переживания стресса пытается изменить ситуацию с помощью осмысления проблемы, он ищет информацию о том, как поступить и что делать. Такое осмысление помогает избежать необдуманных поступков и импульсивных действий);
- эмоционально-ориентированная включает мысли, помогающие снизить психологический пресс от напряженного состояния, чувствовать себя лучше, но не направлены на решение проблемы (примеры: юмор, отрицание ситуации, употребление алкоголя, транквилизаторов и т. п.).

Психологическая безопасность (с точки зрения И.А. Бaeвой) – это состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье, благополучие и прогрессивное развитие включенных в нее участников. Фиксация данной реальности возможна через систему отношений участвующих в ней субъектов: обучающихся, преподавателей, руководителей образовательных учреждений [5].

Концептуально выделяют три эмпирических критерия психологической безопасности образовательной среды:

- 1) отношение к образовательной среде (позитивное, нейтральное или отрицательное), измеряемое системой шкал, содержащих когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты данного отношения;
- 2) значимые характеристики образовательной среды и удовлетворенность ими, рассчитываемая как суммарная оценка удовлетворенности отдельными характеристиками социального взаимодействия в среде вуза;
- 3) защищенность от психологического насилия в среде вуза со стороны его участников (преподавателей, сокурсников).

Среди основных характеристик психологической безопасности образовательной среды выделяют сразу несколько факторов:

- отсутствие психологического насилия между участниками;
- удовлетворение потребностей в личностно-доверительном общении между всеми участниками образовательного процесса;
- создание комфортной психологической атмосферы в коллективе;
- формирование условий, способствующих укреплению и сохранению психического здоровья индивидов;
- профилактические мероприятия по предотвращению угроз, которые могут препятствовать устойчивому и продуктивному развитию личности;
- обеспечение развивающего характера образовательного процесса, способствующего функционированию всех его субъектов.

Показателями психологической безопасности образовательной среды могут выступить:

- низкий уровень психологического насилия;
- преобладание диалогической направленности субъектов общения;
- позитивное отношение к основным параметрам образовательной среды у всех ее участников;
- преобладание гуманистической центрации у субъектов образовательной среды;
- высокий уровень удовлетворенности образовательной средой.

Такая психологически безопасная образовательная среда вуза способствует удовлетворению и развитию социально ориентированных потребностей студента, сохранению и повышению его самооценки, обеспечивает более полное раскрытие личностного потенциала.

Психологическое здоровье в свою очередь – основа жизнеспособности ребенка, которому в процессе детства и отрочества приходится решать отнюдь непростые задачи своей жизни: овладевать собственным телом и собственным поведением, научиться жить, работать, учиться и нести ответст-

венность за себя и других, осваивать систему научных знаний и социальных навыков, развивать свои способности и строить образ «Я».

Ряд отечественных авторов (Е.Л. Аршинская, М.Г. Гераськина и др.), выделяет факторы педагогического риска на уровне образовательной среды:

1) условия обучения в образовательном учреждении (освещенность учебных помещений, размеры мебели, вентиляция, полиграфические параметры учебной литературы и др.);

2) перегрузка обучающихся (неравномерное распределение учебной нагрузки, превышение нормы времени, предусмотренного возрастными и гигиеническими нормами на приготовление домашних заданий и т. п.);

3) стиль межличностных взаимоотношений педагогов, обучающихся и их родителей (повышенная конфликтность в среде обучающихся, педагогические конфликты, нарушенные детско-родительские отношения и др.) [6; 7].

Таким образом, психологическая безопасность образовательной среды вуза – это сложное структурное образование, компонентный состав которого имеет свои особенности в зависимости от субъектов учебно-воспитательного процесса. В её основе лежит качество процесса взаимодействия, что приводит к актуализации личности самого педагога, формированию у него чувства профессиональной компетентности, способствует формированию здоровой и социально адаптированной личности студента, т. е. всё то, что способствует повышению психического здоровья участников педагогического процесса.

Создание психологической безопасности образовательной среды – одна из центральных задач в корпоративной культуре и миссии вуза. Ее реализация возможна через насыщение среды программами и технологиями, обеспечивающими устранение психологического насилия во взаимодействии и адресованными всем участникам учебно-воспитательного процесса. Психологически безопасными выступают такие межличностные отношения, которые вызывают у участников чувство принадлежности (референтной значи-

мости среды), убеждают человека, что он пребывает вне опасности (отсутствие вышеперечисленных угроз), укрепляют психическое здоровье. Именно содержание этих отношений определяет качество образовательной среды и характер формирующихся в ней рисков.

Список литературы

1. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. 2-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 2001. 365 с.
2. Чиркина, С.Е., Ахмеров, Р.А., Бажин, К.С., Царева, Е.В. Основы формирования психологически безопасной образовательной среды. Казань: Бриг, 2015. 136 с.
3. Маслоу, А. Мотивация и личность / пер. с англ. 3-е изд. СПб.: Питер, 2008. 352 с. (Мастера психологии).
4. Волкова, Н.В. *Coping strategies* как условие формирования идентичности // Мир психологии / Ред. Д.И. Фельдштейн, С.К. Болдырева. М., 2004. № 2 (38). С. 119–124.
5. Баева, И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2002. 271 с.
6. Аршинская, Е.Л. Влияние учебной нагрузки на эмоциональное состояние школьников // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). Томск, 2014. № 5 (146). С. 58–63.
7. Гераськина, М.Г. Психологическая характеристика безопасности образовательных учреждений // Вестник ТГУ. Гуманитарные науки. Психология. Вып. 3 (47). Томск, 2007. С. 167–171.

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА В СОЗДАНИИ БЕЗОПАСНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СРЕДЫ В ВУЗЕ

Е.А. Гриценко, А.М. Гуреева

***Аннотация.** Целью статьи является анализ мнений студентов о том, как они представляют процесс обучения и преподавания и насколько они чувствуют себя комфортно в университетской среде. Опрос, проведенный среди студентов юридического факультета, позволил выявить отношение*

обучаемых к роли учителя и ученика, что представляется важным условием для создания безопасного пространства в процессе обучения.

Ключевые слова: студент, преподаватель, коммуникация, безопасность, процесс обучения, образование.

THE ROLE OF TEACHERS AND STUDENTS IN THE MAKING OF A SAFE PSYCHOLOGICAL ENVIRONMENT AT THE UNIVERSITY

E. Gritsenko, A. Gureeva

Summary. *The purpose of the article is to analyze the opinions of students about how they represent the process of learning and teaching and how comfortable they feel in the University environment. A survey conducted among students of the faculty of law, revealed the attitude of students to the role of teachers and students, which is an important condition for creating a safe space in the learning process.*

Key words: *student, teacher, communication, safety, learning process, education.*

Создание комфортной среды в учебном заведении в целом и на занятиях по иностранному языку в частности является важным компонентом успешного обучения. Согласно И.В. Загоскиной «Комфортная образовательная среда включает, прежде всего, благоприятные взаимодействия педагога и студентов, основывается на принципе сотрудничества, взаимоподдержке и атмосфере доверия, где большую роль играют межличностные отношения в коллективе» [1, с. 1].

Цель данной статьи – изучение отношений студентов к процессу обучения и преподавания и выявление того, что они понимают под безопасной средой в условиях университета.

Среди студентов 1-го и 2-го курсов юридического факультета проведен опрос на английском языке, состоящий из двух этапов. В опросе приняли участие 80 студентов специальности «Юриспруденция», «Судебная экспертиза», «Социальная работа», «Конфликтология». На первом этапе студентам предложено нарисовать, как они себе представляют образовательный процесс и сделать комментарий к рисунку на английском языке. На втором этапе студентам было необходимо ответить на вопрос, что помогает им чувствовать себя в безопасности в образовательном пространстве университета.

По окончании первого этапа опроса, в ходе анализа работ выявлены многочисленные случаи употребления метафор. В настоящем исследовании мы исходим из тезиса о том, что «наша концептуальная система в значительной степени метафорична» [2, с. 25]. Мы принимаем положение, в соответствии с которым «способность человека к категоризации основывается на двух существенных моментах: с одной стороны, опыт человека и его мыслительный образ, и с другой – его воображение, ментальная образность, метафора и метонимия» [там же]. В соответствии с утверждением Телия, которое лежит в основе исследования, «метафора «работает»... там, где осознается необходимость в выражении прагматического аспекта коммуникации, поскольку восприятие метафоры заставляет реципиента разгадать ее замысел» [3, с. 83].

Некоторые студенты сравнивают образовательный процесс с каким-нибудь устройством, механизмом, как, например, фильтр для воды, компьютер и домен, колодец, точилка для карандашей: *A teacher is like a sharpener, a student is like a piece of wood: the sharpener transforms it into a beautiful pencil.*

Интересно отметить, что у некоторых студентов учебный процесс ассоциируется с едой, например, с орехом, гамбургером или мармеладом. Так, прежде чем съесть орех, надо сначала его расколоть, так и при получении знаний необходимо потрудиться. Весь образовательный процесс может быть представлен как многослойный бутерброд, начинку которого составляют знания, умения и навыки. Упаковка мармелада напоминает студенту процесс обучения, так как каждая мармеладинка – это тема, и необходимо съесть много мармелада, чтобы знать предмет.

Примечательно, что в самом начале своего обучения в университете студенты приводят метафоры, связанные с их будущей профессиональной деятельностью, например, с работой суда: *A learning-teaching process is like a court, because the students are responsible before the teacher as the witnesses before the judge.*

По мнению студентов, процесс обучения можно сравнить как с искусством в целом, так и с отдельным произведением искусства, например со скульптурой, высеченной из камня: познание – тяжелый труд. *A learning-teaching process is like arts, because the teacher creates something beautiful and presents it for the students.*

Как показано в исследовании Е.Г. Кабаченко, посвященного метафорическому моделированию базовых концептов педагогического дискурса, для представления концепта «образование» наиболее частотной является метафора «образование – это движение к цели» [4]. *Every teacher helps student to achieve some goals; if he / she helps me to achieve my goals, she is my teacher.*

Кроме того, положение ученого подтверждается примерами, когда студенты представляют учебу как процесс покорения горных вершин, причем всегда упоминается роль преподавателя, без которого достижение цели невозможно: *A learning-teaching process is like climbing up a mountain and a teacher is a helicopter that can help to reach the top.*

Выявлены противоположные представления, когда студенты сравнивают учебный процесс с пирамидой, когда человек начинает с узкой части пирамиды, двигаясь к широкой, улучшая знания с каждым годом.

Для некоторых процесс получения новых знаний – это игра, где студент – главный герой, ему нужно пройти все уровни и не попасть в ловушку. Главная цель – достижение конца игры и победа.

Таким образом, метафоры, которые использовали студенты при описании учебного процесса, отражают их положительное восприятие окружающего образовательного пространства, что, в свою очередь, способствует ощущению комфорта и безопасности.

Анализ комментариев показал, что роль учителя по мнению студентов заключается в следующем: передавать опыт и знания, вкладывать любовь, делиться опытом, заботиться о студентах, помогать студентам в достижении целей. Студенты сравнивают учителя с фундаментом, на котором основыва-

ются знания учеников. Более того, роль учителя имеет судьбоносный характер. Необходимо отметить, что помимо основной функции учителя передавать знания, помогать в достижении целей, для обучающихся немаловажным является проявление заботы и любви к ним.

Роль студента, в свою очередь, состоит в том, чтобы приобретать, принимать, получать знания, расти и развиваться. Отмечается, что обучающийся является не только получателем знаний, но и человеком, который дает результаты и знания другим. Помимо этого студент сам решает, какие знания ему нужны. «Создавая комфортную образовательную среду, мы исходим, прежде всего, из интересов студентов. Педагогу необходимо создавать ситуацию успеха. Необходимо учитывать индивидуальные интересы, потребности и возможности студентов» [1, с. 1].

Есть параметры, отмечаемые как «общие» для студента и преподавателя: заинтересованность обеих сторон, студент вкладывает такие же усилия и инициативу как и преподаватель, обучение осуществляется на протяжении всей жизни.

После проведения заключительного этапа опроса, в ходе которого студенты делились впечатлениями о том, что помогает им чувствовать себя комфортно и безопасно в образовательном пространстве университета, выявлено, что 85 % опрошенных чувствуют себя в полной безопасности. 25 % студентов считают, что преподаватели помогают им чувствовать себя безопасно, потому что они всегда готовы помочь в решении проблем.

Кроме того, студенты отмечают профессионализм преподавателей, их знание предмета, умение использовать различные методы обучения: *Our professors are great and clever people; They are professionals and they know how to work with students.*

25 % отмечают роль материала и учебников в образовательном процессе: *A lot of new textbooks are made for the comfortable study.*

Кроме того, студентам важно, чтобы материал излагался четко и понятно: *I feel comfortable because I understand the material.*

Немаловажную роль играют друзья и другие студенты, им отводится 12 % в создании ощущения безопасности в процессе обучения: *I feel safe and comfortable at the University, because I am surrounded by good and responsive friends, who always help and support.*

8 % отмечают важность дружелюбной атмосферы во всем университете, и на занятиях: *Teachers and students create the atmosphere of home and family; I feel safe at the University, because I am in a nice team.*

Для 8 % студентов важно наличие охранников, камер слежения при входе на территорию университета, медицинского пункта.

Напротив, 15 % опрошенных первокурсников отметили, что не чувствуют себя в безопасности, как на территории университета, при этом они отмечают отсутствие надежной системы охраны, и как участники образовательного процесса: *I feel uncomfortable when I do not understand the teachers; I still do not know the program.*

Итак, данное исследование показало, что студенты в целом правильно понимают роль ученика и учителя. Особо ценным является осознание ими важности общих черт в роли обеих сторон образовательного процесса: интерес, усилия, инициатива. Для создания комфортной обстановки на занятиях преподавателю необходимо учитывать разный уровень подготовки обучающихся, знакомить их с программой курса, с целями и требованиями.

Список литературы

1. Загоскина, И.В. Комфортная образовательная среда вуза в формировании интеллектуальной культуры студентов // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 1 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/01/62046> (дата обр.: 23.09.2018).

2. Лакофф, Дж. Женщины, огонь и опасные вещи: что категории языка говорят нам о мышлении. М.: Языки славянской культуры, 2004. 792 с.

3. Телия, В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М.: Наука, 1986. 143 с.

4. Кабаченко, Е.Г. Метафорическое моделирование базисных концептов педагогического дискурса: Дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2007. 247 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ЧЕЛОВЕКА В КОНТЕКСТЕ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА И УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

Т.Е. Егорова, Н.Е. Серебровская,
Е.К. Ракова, К.А. Куликова

***Аннотация.** В статье акцентируется проблема психологической безопасности образовательной среды вуза в контексте личностного развития субъектов образования, раскрываются основные результаты теоретического анализа сути таких явлений, как «психологическая безопасность образовательной среды» и «психологическая культура человека», приводятся результаты обоснования онтологической логики и эконпсихологического подхода к становлению психологической культуры субъектов образовательной деятельности; определяются условия повышения психологической безопасности образовательной среды вуза и развития субъектности, обеспечивающие её безопасность; приводятся примеры практического внедрения в образовательную среду клубной деятельности как эффективной формы работы со студентами и механизма развития их психологической культуры в процессе вузовского обучения.*

***Ключевые слова:** образовательная среда, психологическая безопасность образовательной среды вуза, психологическая культура, субъектная активность, клубная деятельность.*

PSYCHOLOGICAL CULTURE OF THE PERSON IN THE SECURITY CONTEXT OF EDUCATIONAL UNIVER- SITY ENVIRONMENT AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF THE SOCIETY

T.E. Egorova, N.E. Serebrovskaya,
E.K. Rakova, K.A. Kulikova

***Summary.** The article focuses on the problem of psychological safety of the educational environment of university, in the context of personal development of subjects of education, reveals the main results of a theoretical analysis of the essence of phenomenon “psychological safety of the educational environment” and “psychological culture of a person”, provides the results of the rationale for ontological logic and the ecopsychological approach to the development of psychological cultures of subjects of educational activities; conditions for improving psychological security of educational environment of university and the development of*

subjectivity, ensuring its safety are determined. Examples of practical introduction into the educational environment of club are siren activities as an effective form of working with students and a mechanism for development of their psychological culture in the process of university education.

Key words: *educational environment, psychological safety of the educational environment of the university, psychological culture, subject activity, club activity.*

В числе приоритетных проблем, которые поднимаются сегодня в российском обществе, в т. ч. и в научных кругах, выделяется проблема безопасности общества и его устойчивого развития. Большое внимание в контексте решения данной проблемы уделяется возможностям образовательной сферы, призванной создать эффективные условия для личностного развития и профессионального становления человека. Перманентно изменяющиеся и усложняющиеся социально-экономические условия современного общества выдвигают все новые требования к человеку. Такая ситуация не может не порождать новых требований к социальным институтам, которые осуществляют воспитательные и образовательные функции в отношении человека. В частности, к образовательной сфере. Для последней, так же как и для других общественных сфер, становится актуальной проблема безопасности.

При обсуждении вопросов безопасности в образовательной сфере в рамках психологической проблематики на первый план выходит проблема создания такой образовательной среды, которая бы содержательно и функционально позволяла осуществить процесс полноценного обучения и развития современного специалиста, отвечающего всем требованиям сегодняшних реалий. При этом все аспекты такого развивающего процесса (логический, интеллектуальный, духовно-нравственный и культурный) должны быть представлены в полной мере в образовательной среде высшего учебного заведения. Важно, чтобы наравне с усвоением студентами знаний, приобретением профессиональных умений и навыков, успешно осуществлялось их личностное развитие, формировались субъектные качества, позволяющие проявлять свою индивидуальность.

Противоречия современного социума не могут не трансформироваться в пространство образовательной среды вуза. Именно поэтому современное профессиональное образование, несмотря на все усилия специалистов в области моделирования развивающей образовательной среды и развивающих психотехнологий, на практике находится в ситуации неопределенности по отношению к личности обучающегося, когда речь идет о возможностях развития, а порой и в ситуации явного противоречия между желаемым и действительным. На наш взгляд, будущие специалисты, помимо своих профессиональных компетенций, должны иметь высокий уровень общей культуры, руководствоваться нравственными и духовными ценностями, проявлять личностную позицию в решении сложных жизненных и профессиональных задач. Но, как правило, решение этой проблемы усложняется наличием ограничений и трудностей, вызванных как издержками ранних ступеней образования, так и возможностями конкретного образовательного учреждения в вопросах создания необходимых условий.

На наш взгляд сегодня в сфере высшего образования сформировалась крайне опасная ситуация «культурной неопределенности», когда высшее образование содержательно связывается с понятием «образовательной услуги». Культура при этом остается в стороне от самого процесса покупки данной услуги. Фундаментальные, исторически сложившиеся традиции российского образования, где культурное развитие личности как ведущий процесс в контексте высшего образования является основным, выхолащиваются и нивелируются. При этом образовательная среда вуза не обеспечивает осознание человеком своей внутренней безопасности в процессе взаимодействия с окружающим миром и себя, как носителя качеств, обеспечивающих безопасность другим; процесс культурного развития студента носит стихийный и самоотчий характер.

В результате мы чаще всего сталкиваемся со студентами, не готовыми действовать в ситуациях неопределенности, с направленностью прагматич-

ной, технологичной личности, не владеющей достаточной степенью свободы вследствие своих внутренних ограничений, с низким уровнем мотивации на саморазвитие и культуры взаимодействия с окружающим миром. Решение нестандартной задачи вызывает у такой личности массу защитных реакций, вплоть до открытого отказа их решать. Об этом свидетельствуют как наши наблюдения, так и многие социологические и психологические исследования [1; 2; 3; 4].

Важной и необходимой задачей в связи с вышесказанным является поиск ресурсов, компенсирующих объективные ограничения, заложенные привычными формами взаимодействия субъектов в системе вузовской профессиональной подготовки. Мы считаем, что именно этот контекст разрешения противоречий внутри образовательного учреждения в определенном смысле может говорить о безопасности образовательной среды в вузе и определять подходы к её формированию [5].

Исследуя литературу, касающуюся проблемы определения сущности явления «безопасная образовательная среда», мы убедились в сложности этого явления, неоднозначности его определения. Руководствуясь решением своих исследовательских задач, мы согласились с трактовкой безопасности образовательной среды вуза, согласно которой под ней понимается отсутствие психологического насилия во взаимодействии её субъектов, удовлетворение их основных потребностей в доверительных отношениях в процессе взаимодействия и общении. Также нет сомнений, что доверительные отношения значимы для человека и оказывают позитивное влияние на его психическое здоровье [1; 2].

Мы в качестве расширения представлений о таком довольно сложном явлении предлагаем ввести в качестве критерия оценки безопасности образовательной среды показатель субъектности личности, а именно возможность личности становиться субъектом своей безопасности по отношению к себе и другим людям. Она рождается в процессе её взаимодействия с окру-

жающим миром, когда «возможность» воплощается в «действительность». В таком контексте поиск возможностей организации безопасной образовательной среды связывается напрямую с внутренними психологическими условиями, в качестве которых рассматриваются личностные характеристики субъектов взаимодействия. И это вопрос не столько критериев оценки образовательной среды, сколько критериев оценки личности, которая несет в себе потенциал безопасности взаимоотношений с окружающим миром.

В таком случае крайне важным становится обсуждение условий, при которых происходит становление таких личностных новообразований, которые позволяли бы личности самой вырабатывать критерии самооценки, способов восприятия и саморегуляции своих эмоциональных состояний и поведенческих характеристик.

Итак, в контексте психологической безопасности образовательной среды вуза есть основание рассматривать психологическую культуру личности как условие, обеспечивающее безопасность как самой личности, так и среды в целом. Т.Е. Егорова в своем социально-психологическом исследовании подчеркивает, что сегодня без должного уровня психологической культуры жить человеку в современном обществе становится небезопасно, особенно это касается людей, чьи профессии связаны со стрессогенными факторами. И осознание человеком внутренних условий своей безопасности является толчком к появлению у человека стремления к повышению своей психологической культуры [4].

Проведенные нами исследования показали, что данная проблема обеспечения безопасности образовательной среды вуза решается при условии: а) повышения статуса общей и психологической культуры будущего специалиста, его психологической и аутопсихологической компетентности; б) создания соответствующей образовательной среды в вузе, где социокультурный компонент не должен уступать профессионально-дидактическому; где внедрены такие формы и методы повышения психологической культуры субъ-

ектов образования, которые бы обеспечивали все стадии её становления как в качестве личностных новообразований выпускников, так и способов саморегуляции в разных сферах самосознания человека и на разных уровнях его взаимоотношений с окружающим миром, включая уровень самого себя; в) новые технологии взаимодействия студентов и преподавателей, создание новых секторов образовательного пространства (типа студенческого самоуправления, школ общения, развития, саморазвития, студий творчества, клубов по интересам студентов).

В 90-х гг. прошлого века теоретико-эмпирическая логика исследования психологической культуры и разные исследовательские подходы позволили увидеть сложную организацию данного феномена, его интегративную сущность, многокомпонентность, её многозначность (Н.Т. Селезнева, В.В. Семикин, Л.С. Колмогорова, Т.Е. Егорова, Н.Е. Серебровская и др.) [2; 4; 5; 6]. Многих исследователей психологической культуры объединял поиск эффективных методов и средств повышения психологической культуры личности [5].

Существенное изменение в представлении о психологической культуре человека внесло применение системного подхода, в своих работах В.В. Семикину и Т.Е. Егоровой удалось указать не только на её системную организацию психологической культуры личности, но и выделить в её структуре системообразующие компоненты [2; 4]. Большой вклад в исследование психологической культуры и условий её становления внесло применение онтологической логики к определению психики, на основании которой разрабатывался В.И. Пановым «экопсихологический подход» к определению и развитию психики [7]. Это методологическое основание позволило выделить в генезисе психологической культуры этапы её становления [4; 6].

Именно этот подход дал нам основание задуматься о формах работы со студентами, реализующих возможности прохождения субъектом обучения

всех этапов становления психологической культуры в контексте личной безопасности и безопасности взаимодействия в коммуникативном пространстве вуза. Такой формой, как указывается в исследованиях К.А. Куликовой, позволяющей завершить процесс становления разных способов взаимодействия человека с собой и окружающими людьми, явилась форма клубной работы. Поиски подобных форм работы со студентами и доказательства их результативности позволит значительно изменить облик и внутреннее содержание образовательной среды вуза.

Список литературы

1. Баева, И.А., Волкова, Е.Н., Лактионова, Е.Б. Психологическая безопасность образовательной среды: Учебное пособие / Под ред. И.А. Баевой. М.: Экон Информ, 2009. 248 с.
2. Баева, И.А., Семикин, В.В. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2005. № 12. С. 7–19.
3. Березина, Т.Н. Эмоциональный компонент психологической безопасности образовательной среды // Безопасность образовательной среды: психологическая оценка и сопровождение: Сб. науч. ст. / Под ред. И.А. Баевой, О.В. Вихристюк, Л.А. Гаязовой. М.: МГППУ, 2013. С. 14–17.
4. Егорова, Т.Е. Психологическая культура: теоретический анализ и практика становления: Монография. Н. Новгород: Изд-во Волго-Вят. акад. гос. службы, 2006.
5. Куликова, К.А. Теоретическая модель становления психологической культуры студентов вуза // Вестник университета. Гос. ун-т управления. М., 2013. № 23. С. 264–268.
6. Серебровская, Н.Е. Проблема культурного развития будущих специалистов-менеджеров в системе высшего профессионального образования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология. Психология развития. 2012. Т. 1. № 3. С. 48–50.

7. Панов, В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. М.: Наука, 2004. 197 с.

РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

М.Ю. Киселева

***Аннотация.** В статье рассматривается становление инклюзивного школьного образования в России, основанного на обеспечении равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей; дается характеристика системы сопровождения и поддержки детей с ОВЗ – тьюторства.*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, безбарьерная среда, тьютор, социальная среда.*

DEVELOPMENT OF INCLUSIVE SCHOOL EDUCATION IN RUSSIA

M. Kiseleva

***Summary.** The article discusses the emergence of inclusive school education in Russia, based on ensuring equal access to education for all students, taking into account the diversity of special educational needs and individual capabilities; the characteristic of the system of support and support of children with disabilities is given.*

***Key words:** inclusive education, barrier-free environment, tutor, social environment.*

Одной из наиболее актуальных проблем современной системы образования является развитие инклюзивных подходов к обучению. В основу концепции инклюзивного образования была положена идея о равных правах на образование всех детей вне зависимости от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, провозглашенная в таких основополагающих документах, как Всеобщая Декларация прав человека (ООН, 1948); Декларация прав ребёнка (ООН, 1959); Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (ЮНЕСКО, 1960); Декларация социального прогресса и развития (ООН, 1969); Всемирная декларация об образовании для всех – удовлетворение базовых образовательных потребностей (Всемирная конференция по образованию

для всех, г. Джомтьен, 1990); Саламанкская декларация о принципах, политике и практических действиях в сфере образования лиц с особыми потребностями (Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество (г. Саламанка 1994) и др.

В федеральном законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» в ст. 2 п. 27 закреплено понятие «инклюзивного образования», которое заключается в обеспечении равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [1]. Инклюзивное образование предусматривает не только включение детей с ОВЗ в образовательный процесс, но и перестройку всего процесса образования для обеспечения образовательных потребностей всех детей. История становления новой системы образования в РФ небольшая, так как инклюзивное образование – явление недавнее, и процесс его развития в нашей стране еще не закончен, а находится на начальных этапах формирования. Термин «инклюзия» получил распространение в нашей стране в 90-е гг. XX в., когда в мире уже появились новые международные документы, ставшие руководством к действию для целого ряда развитых стран. Поэтому одними из первых причин появления инклюзивного образования в России стала разработка и распространение в западном мире нормативно-правовых документов и законодательных актов: Всеобщая декларация прав человека, Декларация прав ребенка, Конвенция ЮНЕСКО о борьбе с дискриминацией в области образования, Декларация ООН о правах умственно отсталых лиц, Всемирная программа действий в отношении инвалидов, материалы Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями [2, с. 5]. На фоне этого, в 1990 г. в СССР подписали Конвенцию о правах ребенка, в 1992 г. появился закон РФ «Об образовании», а уже 2008 г. Россия подписала Конвенцию о правах инвалидов. Также в 2008 г. утверждаются Рекомендации Министерства образования и науки РФ по созданию условий для получения образования детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами в

Российской Федерации. В декабре 2010 г. Государственная дума Российской Федерации приступает к практической работе по изменению российского законодательства в соответствии с Конвенцией о правах инвалидов. В 2012 г. вводятся поправки в закон РФ «Об образовании», связанные инклюзивным обучением детей с ОВЗ. В широком смысле инклюзивное образование – особый подход к построению общего образования, который подразумевает доступность образования для каждого ребенка, независимо от его особых нужд и потребностей. В основе инклюзии – простая и древняя как мир идея, что школа – для детей, какими бы они ни были, а не наоборот, дети особым образом должны готовиться и самое главное – подходить школе.

До ведения инклюзивного образования в России было предусмотрено 8 типов учреждений для детей с ограниченными возможностями здоровья: специальные (коррекционные) школы для глухих и слабослышащих, слепых и слабовидящих, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития, для умственно отсталых детей и детей с другими отклонениями в развитии [3].

Еще один важный вызов, на который не могут ответить специализированные школы, – социальная адаптация детей с отклонениями в здоровье и связанными с этим фактором особыми их потребностями. Именно из понимания важности включения ребенка в нормальную социальную среду и развилась впоследствии система инклюзивного образования, получившая широкую поддержку как на международном, так и национальном уровнях [4, с. 30]. На Всемирной конференции по образованию детей с особыми потребностями, которая состоялась в Саламанке (Испания) в июне 1994 г., были представлены уже более 90 государств и 25 международных организаций. Итоговая декларация конференции включила положения:

– каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности;

– необходимо разрабатывать системы образования и выполнять образовательные программы так, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие этих особенностей и потребностей;

– лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к обучению в обычных школах. Обычные школы должны создать им условия на основе педагогических методов, ориентированных прежде всего на детей с целью удовлетворения этих потребностей;

– обычные школы с такой инклюзивной ориентацией являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями, создания благоприятной атмосферы в общинах, построения инклюзивного общества и обеспечения образования для всех; более того, они обеспечивают реальное образование для большинства детей и повышают эффективность и, в конечном счете, рентабельность системы образования [5].

Признание права лиц с ограниченными возможностями здоровья на инклюзивное образование было подтверждено и в Конвенции о защите прав инвалидов (2006). Так, в соответствии со ст. 24 этого документа все государства-участники признают право инвалидов на образование и в целях его реализации без дискриминации и на основе равенства возможностей обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях. В этом контексте инклюзию можно рассматривать как процесс развития предельно доступного образования для каждого ребенка в доступных школах и образовательных учреждениях, формирование процессов обучения с постановкой адекватных целей всех учеников, процесс ликвидации различных барьеров для наибольшей поддержки каждого учащегося и максимального раскрытия его потенциала.

Первые инклюзивные образовательные учреждения в нашей стране появились на рубеже 1980–90-х гг., но тогда инклюзивные школы работали скорее на свой страх и риск: практически отсутствовала нормативно-правовая база, крайне низок был и уровень доступности образовательной среды [6, с. 29].

Впервые вопрос о возможности организации совместного обучения детей с различными образовательными потребностями затронут в распоряжении Правительства РФ от 29.12.2001 № 1756-р «Об утверждении Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», но в этом документе речь шла об интеграции образования.

Важным условием перехода к инклюзивной форме образования и его успешности является система сопровождения и поддержки детей с ОВЗ. За рубежом педагоги, оказывающие подобную поддержку, называются тьюторами (от англ. *tutor* – «наставник», «опекун»; лат. *tueor* – «наблюдение» и «забота»). Интересно, что сама профессия тьютора появилась еще в XIV в. в классических университетах – Оксфорде, а чуть позже и в Кембридже. Тогда задачей тьютора было своего рода посредничество между студентом и профессором. Именно посредническая составляющая, ориентация на индивидуальные потребности учащегося и составляют основу современного тьюторства. Сегодня тьютор – это лицо, которое организует условия для складывания и реализации индивидуальной образовательной траектории учащегося, и именно эта функция является главной для тьюторства в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья [4, с. 10].

Институт тьюторства с недавнего времени появился и в России. Так, должность «тьютор» официально закреплена в числе должностей работников общего, высшего и дополнительного профессионального образования (приказы Минздравсоцразвития РФ от 5 мая 2008 г. № 216-н и 217-н, зарегистрированные в Минюсте РФ 22 мая 2008 г. под № 11731 и № 11725 соответственно). Специальность «тьютор» внесена в «Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих», в раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» (приказ № 761н Минздравсоцразвития от 26.08.2010, зарегистрирован в Минюсте РФ 6 окт. 2010 г. № 18638) [7].

В инклюзивном образовании тьютор выступает в роли проводника ребенка в образовательное пространство школы, помогая ребенку, контролируя его состояние, поддерживая его как в образовательном процессе, так и коммуникативном плане. Таким образом, в инклюзивном образовании тьютор выступает в качестве специалиста, который организует условия для успешной адаптации ребенка с ОВЗ, его эффективной включенности в образовательную и социальную среду образовательного учреждения.

Быстрое развитие тьюторства в России подтверждает и формирование определенной институциональной среды. В 2013 г. образована Тьюторская ассоциация, помогающая наладить диалог между представителями этой пока еще относительно редкой профессии, организуя семинары, обучение, публикуя материалы, помогающие специалистам лучше наладить свою работу. Важным событием стало и открытие в Московском педагогическом университете в 2014 г. первой в России кафедры индивидуализации и тьюторской деятельности. Но предпринимаемые усилия пока еще недостаточны.

Конечно, современная Россия делает только первые шаги по организации полноценного инклюзивного образования. Определенного «рывка» в этом отношении следует ожидать в самое ближайшее время. Сегодня постепенно начинает входить в школьный возраст поколение детей, родившихся во второй половине нулевых, когда в стране начался бум рождаемости, и уже сегодня государство ставит достаточно амбициозные задачи по строительству новых школ и реконструкции действующих, готовых принять на обучение резко увеличившееся количество школьников. Можно с уверенностью предположить, что новые школы будут готовы принимать на обучение детей с самыми разными образовательными потребностями. Для них будет создана безбарьерная среда, кабинеты логопедии, зоны отдыха и лечебной физкультуры. Но к этому моменту должно быть готово и педагогическое сообщество, поэтому задача подготовки педагогов, готовых работать в инклюзивной среде, является сегодня одной из первоочередных.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 23.07.2013) «Об образовании в Российской Федерации» [Официальный интернет-портал правовой информации]. URL: <http://www.pravo.gov.ru>.
2. Гребенникова, В.М. Нормативно-правовые основы развития инклюзивного образования в России // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6.
3. Письмо Минобразования РФ от 04.09.1997 № 48 (ред. от 26.12.2000) «О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений I–VIII видов».
4. Грозная, Н.С. Инклюзивное образование за рубежом. От мечты к реальности // Синдром Дауна XXI век. 2011. № 1.
5. ЮНЕСКО, 1994 г. Саламанкская декларация и Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями. Париж, ЮНЕСКО / Министерство образования, Испания. 1994.
6. Дименштейн, Р.П., Ларикова, И.В. Интеграция особого ребенка в России: законодательство, практика и перспективы // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. 2000. Вып. 3.
7. Приказ Минздравсоцразвития РФ от 26.08.2010 N 761н (ред. от 31.05.2011); [Законы, кодексы и нормативно-правовые акты российской федерации]. URL: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minzdravsotsrazvitija-rf-ot-26082010-n-761n>.

ВОСПРИЯТИЕ СТУДЕНТАМИ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ЧЕРЕЗ МЕТАФОРУ

К.А. Ключко, С.В. Полякова,
С.В. Снегова, М.Ю. Фирстова

Аннотация. В статье представлены результаты психолингвистического исследования восприятия студентами занятия по английскому языку посредством метафоры в рамках когнитивно-дискурсивного подхода. В работе применялся метод метафорического моделирования. Выявляется и описывается наиболее крупная метафорическая модель, репрезентирующая положительное восприятие

студентами образовательной среды урока.

Ключевые слова: когнитивная метафора, модель, концепт, психолингвистический эксперимент, урок, студент, процесс изучения языка, образование.

STUDENTS' PERCEPTION OF ENGLISH LESSONS THROUGH METAPHOR

K. Klochko, S. Polyakova,
S. Snegova, M. Firstova

Summary. *The article presents the results of psycholinguistic research of students' perception of English classes through metaphors in the framework of cognitive-discursive approach. The method of metaphorical modeling was used in the study. The authors identify and analyze the largest metaphorical model representing the students' positive perception of the educational environment of the lesson.*

Key words: *cognitive metaphor, model, concept, psycholinguistic experiment, English lesson, student, language learning process, education.*

Повышение эффективности образовательного процесса является весьма актуальной задачей в современных условиях. Одним из факторов, влияющих на данный показатель, является организация психологически комфортной атмосферы учебного процесса, что особенно важно при возрастающих нагрузках и требованиях к студентам. Представляется возможным достигать данной цели в ходе занятия по иностранному языку (урока).

Концепт «урок» относится к основным педагогическим и методическим категориям и служит полем деятельности обучения и научения (в данном случае) иностранному языку. Особого внимания заслуживает метафоризация педагогического концепта «урок», и, как следствие, ее педагогический и научный потенциал для диагностики комфортности образовательного пространства урока с позиции ученика (студента). Стоит отметить, что последний вопрос достаточно широко отмечается в современных исследованиях практически-ориентированного обучения (*experiential learning*) как компонент образовательного процесса, называемым зарубежными авторами безопасностью (*safety*) [1; 2; 3].

Наше исследование проводилось в рамках направления Пермской школы метафоры. Являясь когнитивным механизмом коммуникативных процессов, метафора может стать способом косвенного выражения мысли [4, с. 145]. Метафора, таким образом, может выступать в качестве метода исследования концептуальной картины мира субъекта образовательного процесса в форме метафорического моделирования. Главное преимущество такого моделирования – целостность представления информации. Как отмечал Ю.Д. Апресян, «необходимость в моделировании возникает во всех тех научных областях, где объект науки недоступен непосредственному наблюдению» [5, с. 78], а модель способна как объяснять данные, так и прогнозировать возможное поведение объекта [5, с. 9].

Настоящее исследование посвящено выявлению отношения русскоязычных студентов неязыковых специальностей 1–3 курса бакалавриата к процессу изучения иностранного (английского) языка в Пермском государственном национальном исследовательском университете через метафорическое моделирование. Оно применялось к материалам, полученным в ходе психолингвистического эксперимента.

Психолингвистический эксперимент проводился в г. Перми. Исследование проходило в период с сентября по ноябрь 2018 г. В исследовании приняли участие 287 студентов. Основным критерием отбора участников эксперимента являлось отсутствие у испытуемых специального педагогического знания и опыта работы в образовательной сфере. В ходе направленного ассоциативного эксперимента в нескольких учебных группах испытуемым в устной форме предъявлялись стимулы: «Урок похож на...», *Lesson is like....*. После прослушивания стимулов, испытуемым предлагалось записать одну реакцию на каждый из двух предъявленных стимулов на иностранном языке. Кроме того, испытуемым предлагалось записать субъективный отчет – обоснование выбранной реакции в бланке ответа – *Lesson is like..., because...*. В результате исследования получены 287 реакций. Поскольку материалом иссле-

дования восприятия урока в нашем исследовании могли служить только реакции, в которых содержались метафоры (образные репрезентации педагогического концепта «урок»), всего отобраена 151 образная ассоциация. Остальные 136 образцов не содержали метафор, вероятно, из-за недостаточной метафорической компетенции участников. Примерами ассоциаций могут послужить метафоры: *Visiting another country, State Duma meeting, Whirling, A tree to climb, Ocean, Labyrinth, Walking with closed eyes, Going to the library, Going to hell и др.*

Все отобранные по указанному принципу образцы по общей семантике условно разделены на несколько групп: а) положительные (88), б) амбивалентные (23), в) отрицательные (34). Выявлены и г) нейтральные, или нулевые, метафоры (6).

Вне зависимости от принадлежности к вышеуказанной классификации, полученные метафоры распределены по моделям метафорической схемы педагогического дискурса, представленной двумя доменами: ЧЕЛОВЕК и ПРИРОДА. Каждый из доменов состоит из 4-х базовых метафорических моделей (человек как биологическое существо, живая природа, неживая природа, человек как социальный субъект) [6, с. 55–58; 7].

В результате моделирования выявлено, что модель «человек как социальный субъект» – наиболее крупная группа (114 метафор). Рассмотрим самые крупные видовые таксоны, полученные в результате распределения метафор. К ним относятся «процесс» (подвидовой таксон «игра») и «путешествие». Видовой таксон «процесс» включает 34 метафоры, 12 из которых включены в подвидовой таксон «игра».

С одной стороны, это может свидетельствовать о широком применении различных игр преподавателями на занятиях по английскому языку (*vocabulary games, grammar games*), что находится в русле современной тенденции геймификации образовательного процесса, а с другой, говорит о положительном отношении у опрошенных студентов к занятиям, проводимым

в игровой форме, позволяющим им узнать нечто «интересное» и «выйти на новый уровень» владения языком. Примеры (сохранены орфография и пунктуация оригинала): *The lesson of English is like a game because we always answer in a chain, we work collectively. It is a game for me, because "you need to pass some level, try to complete the game"*.

Второй по частности таксон «путешествие» (*travelling / journey*) представлен в 17 метафорах. Примеры (сохранены орфография и пунктуация оригинала): *A lesson of English is like travel in England, because learning English we learn a lot about this country; English lesson like travelling for me because I learn a lot of interesting things with every my step, I see a lot of beautiful places of English language.*

К единичным таксонам относятся, например, *challenge, competition, stairway*. Респонденты демонстрируют в этих метафорах уверенность в приобретении иноязычной коммуникативной компетенции в будущем, что, с одной стороны, свидетельствует о понимании студентами необходимости приложения усилий для достижения цели, а, с другой, о несомненно положительном отношении к этим усилиям: *A lesson of English is like challenge, because every time I test myself and my knowledge in different topics*. В эту группу также включены метафоры *new things in the wardrobe, being on a desert island, an excellent brainwashing, a light in the end of the tunnel*.

Таким образом, в результате проведенного исследования восприятия студентов к уроку на английском языке через метафору, было обнаружено, что большинство студентов положительно относятся к занятиям, что может свидетельствовать о психологически комфортной образовательной среде, которая создается за счет применений новых образовательных технологий и видов коммуникации.

Список литературы

1. Lewis, Linda H., Williams, Carol J. Experiential Learning: Past and Present New Directions for Adult and Continuing Education, 1994 (62). P. 5–16.

URL:

<https://pdfs.semanticscholar.org/e05d/abcc394a580e9710492f440259381ae179c1.pdf> (дата обр.: 07.09.2018).

2. Klocker, S. Manual for Facilitators in Non-formal Education Involved in Preparing and Delivering the Programme of Study Sessions at European Youth Centres – SPDP, Council of Europe, 2009. 98 p. URL: <https://rm.coe.int/16807023d1> (дата обр.: 07.09.2018).

3. Kisfalvi, V., Oliver, D. Creating and Maintaining a Safe Space in Experiential Learning // Journal of Management Education. 2015. Vol. 39 (6). P. 713–740. URL: <https://www.pugetsound.edu/files/resources/kisfalvi-and-oliver-2015.pdf> (дата обр.: 07.09.2018).

4. Мишланова, С.Л. Метафора в медицинском дискурсе. Пермь: Перм. ун-т, 2002. 160 с.

5. Апресян, Ю.Д. Идеи и методы современной структурной лингвистики. М., 1966. 305 с.

6. Мишланова, С.Л., Уткина, Т.И. Метафора в научно-популярном медицинском дискурсе (семиотический, когнитивно-коммуникативный и прагматический аспекты). Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2008. 428 с.

7. Полякова, С.В. Метафорическое моделирование в русском и американском медицинском дискурсе: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Пермь, 2011. 23 с.

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

М.Г. Курносова, Н.В. Панова, Г.В. Сорокоумова

***Аннотация.** В статье рассматривается развитие воспитательной компетентности с позиции формирования психологической безопасности личности будущего педагога, предлагается определение, психологическая структура, психологические условия развития, метод развития «Школа вожатского мастерства», анализируются результаты исследования влияния работы вожатым на развитие воспитательной компетентности и психологической безопасности личности будущего педагога.*

Ключевые слова: воспитательная компетентность, психологическая безопасность личности, будущий педагог, учебно-профессиональная деятельность, исследование.

METHODS OF FORMING THE PSYCHOLOGICAL SECURITY OF THE PERSONALITY OF THE FUTURE TEACHER

M. Kurnosova, N. Panova, G. Sorokoumova

Summary. *The article discusses the development of educational competence from the standpoint of the formation of the psychological security of the personality of the future teacher, proposes a definition, psychological structure, psychological conditions of development, the development method "School of leader's skill", analyzes the results of the study of the influence of counselor's work on the development of educational competence and psychological security of the future teacher's personality.*

Key words: *educational competence, psychological safety of the individual, future teacher, educational and professional activities, research.*

Под психологической безопасностью понимают переживание личностью психологического комфорта, выражающегося в осознании своих сильных сторон и ресурсов, собственного статуса, чувства собственного достоинства, эмоциональном принятии себя [2].

Одной из характеристик психологически безопасной образовательной среды вуза является наличие специально организованных условий для формирования компетенций и социально-психологических умений; – таких умений, которые помогают личности выбрать свой жизненный и профессиональный путь, уметь анализировать профессиональные и жизненные ситуации, уметь принять самостоятельное решение и др.

В ФГОС говорится, что одним из важных общепрофессиональных компетенций выпускника – будущего педагога является готовность к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса (ОПК–3). Поэтому вопрос о развитии воспитательной компетентности будущего педагога важен не только с позиции формирования общепрофессиональных компетенций, но и с позиции формирования психологической безопасности личности.

Под воспитательной компетентностью будущего педагога мы понимаем «интегративную личностную структуру, определяющую возможность педагога оказывать воспитательное воздействие на личностное развитие ребенка на разных этапах онтогенеза в соответствии с ценностно-целевыми установками современного общества» [2], психологическую структуру которой составляют мотивационно-ценностный компонент: профессионально значимые ценностные ориентации личности; интеллектуальный компонент; коммуникативный компонент: психологическая контактность и коммуникативная совместимость; социально-перцептивный компонент: способность к пониманию и моделированию социальных явлений, прогнозирование развития межличностных отношений [там же].

Как мы доказали ранее, важнейшим психологическим условием развития воспитательной компетентности будущего педагога является превращение учебной деятельности студентов в учебно-профессиональную, характеризующуюся особой профессионально направленной мотивацией и наличием системы учебно-профессиональных действий (аналитических, прогностических, диагностических) [там же]. Раньше в вузе на 2-м курсе существовала обязательная педагогическая практика – работа вожатым в летних оздоровительных лагерях. Сейчас такой практики в учебных планах не предусмотрено, но мы находим возможности не только для подготовки будущих вожатых в «Школе вожатского мастерства» (далее – «ШВМ»), но и предоставляем студентам возможность поработать летом в оздоровительных лагерях и получить необходимый опыт педагогической деятельности.

Цель «Школы вожатского мастерства» – подготовка педагогических кадров для работы в детских оздоровительно-образовательных центрах, загородных лагерях, продленных группах, для руководства кружков, детских коллективов в домах и дворцах творчества юных. В «ШВМ» студенты приобретают не только знания, но и социально-педагогические умения: диагностические (диагностика индивидуально-психологических особенностей,

эмоциональных состояний каждого ребенка), проективные (планирование коллективной и индивидуальной работы с детьми в отряде, определение конкретных целей и задач), организаторские (организация собственной педагогической деятельности; жизнедеятельности в отряде, организация работы в группе, координация собственной деятельности), коммуникативные (сотрудничество с детьми, взаимодействие с детьми, подбор индивидуального подхода), аналитико-рефлексивные (анализ педагогических ситуаций, организация анализа с детьми, анализ собственной деятельности) прикладные (оформление уголка, изготовление призов и т. д.) [3].

Нами было проведено исследование влияния работы вожатым на развитие воспитательной компетентности будущего педагога. Исследование проводилось на базе НГЛУ и ДОЛП им. Казакевича (Крым) в 2018 г. В исследовании приняли участие студенты 2-го курса. Всего 100 человек. 50 человек составили экспериментальную группу (ЭГ), 50 человек составили контрольную группу (КГ).

На первом констатирующем этапе исследования мы провели комплексную диагностику воспитательной компетентности будущих педагогов. Для этой цели использовались известные классические методы изучения креативности (тесты Дж. Гилфорда, Э. Торренса, Х. Зиверта, С. Медника и другие), методы диагностики личностных характеристик, мотивации достижений, социально-психологических личностных установок, смысло-жизненных, ценностных и духовно-нравственных ориентаций, в т. ч. с использованием оригинальных авторских разработок. Результаты констатирующего этапа исследования представлены в таблице 1. Данные представлены в виде средних уровневых показателей, рассчитанных на основе процентных распределений студентов по уровням изучаемых свойств.

Таблица 1. Результаты комплексной диагностики воспитательной компетентности будущих педагогов (N = 100, СУП)

Диагностируемые показатели воспитательной компетентности	СУП
<i>Характеристики профессиональной составляющей</i>	
Профессиональная креативность	1,57
Творческая активность	1,46
<i>Характеристики коммуникативной составляющей</i>	
Мотивация общения	1,95
Коммуникативная сензитивность	2,0
Уровень коммуникативной толерантности	2,0
<i>Общие характеристики</i>	
Ориентация на ценности самоактуализации	1,76
Уровень эмпатии	2,0
Общая осмысленность жизни	2,0
Установка на альтруизм	1,87
Адекватность профессионально-личностной самооценки	1,9

Как мы видим по результатам таблицы, показатели воспитательной компетентности будущего педагога имеют средний и ниже среднего уровень и требуют специальной работы по развитию.

На втором формирующем этапе студенты ЭГ прошли обучение в «Школе вожатского мастерства» и работали во время летних каникул вожатыми в ДОЛП им. Казакевича.

На третьем контрольном этапе мы провели повторную комплексную диагностику воспитательной компетентности студентов – будущих педагогов ЭГ и КГ и сравнили результаты исследования. Результаты контрольного исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2. Сравнительные данные по ведущим составляющим
воспитательной компетентности испытуемых
экспериментальных и контрольных групп (СУП, ф, р)

Диагностируемые показатели воспитательной компетентности	СУП по группам	
	ЭГ	КГ
<i>Характеристики профессиональной составляющей</i>		
Профессиональная креативность	2,20*	1,57
Творческая активность	2,43**	1,47
<i>Характеристики коммуникативной составляющей</i>		
Мотивация общения	2,48*	1,96
Коммуникативная сензитивность	2,36*	2,01
Уровень коммуникативной толерантности	2,73**	2,02
<i>Общие характеристики</i>		
Ориентация на ценности самоактуализации	2,28*	1,75
Уровень эмпатии	2,68**	2,00
Общая осмысленность жизни	2,71**	2,00
Установка на альтруизм	2,78**	1,87
Адекватность профессионально-личностной самооценки	2,60**	1,91
Значимость различий: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.		

Приведенные данные позволяют сделать важные выводы:

Сравнительный анализ результатов вторичной диагностики показал:

1. В ЭГ произошли существенные позитивные изменения по всем шкалам. В показателях студентов КГ изменений почти нет. Эти данные положительно свидетельствуют о влиянии профессиональной деятельности – работы вожатым – на развитие воспитательной компетентности будущих педагогов уже на младших курсах обучения.

2. Полученные данные свидетельствуют о значительном росте творческой активности студентов ЭГ (различия статистически значимы: $p \leq 0,05$, $p \leq 0,01$).

3. Наблюдаются существенные различия в пользу испытуемых ЭГ в показателях общих характеристик коммуникативной, ценностно-смысловой и нравственной сфер личности: приверженность ценностям самоактуализации, уровень эмпатии, коммуникативной толерантности, альтруистических установок. Все эти характеристики являются неотъемлемым и существенным атрибутом профессионализма, творчества, воспитательной компетентности и психологической безопасности личности будущего педагога.

4. Данные диагностики КГ показывают, что без специальной целенаправленной работы, например такой как подготовка и работа вожатым в летних оздоровительных лагерях, формирование воспитательной компетентности у будущих педагогов не происходит.

5. Развитие воспитательной компетенции и таких важных социально-педагогических умений, как диагностические (диагностика индивидуально-психологических особенностей, эмоциональных состояний каждого ребенка), проективные (планирование коллективной и индивидуальной работы с детьми в отряде, определение конкретных целей и задач), организаторские (организация собственной педагогической деятельности; жизнедеятельности в отряде, организация работы в группе, координация собственной деятельности), коммуникативные (сотрудничество с детьми, взаимодействие с детьми, подбор индивидуального подхода), аналитико-рефлексивные (анализ педагогических ситуаций, анализ собственной деятельности) прикладные (оформление уголка, изготовление призов и т. д.) позволяют студенту – будущему педагогу чувствовать себя более уверенно в процессе дальнейшей работы, утвердиться в правильном профессиональном и жизненном выборе, чувствовать себя психологически более безопасно.

Список литературы

1. Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалева. М.: Когито-Центр, 2011.

2. Сорокоумова, Г.В. Воспитательная компетентность будущего педагога: психологические механизмы и условия развития: Дис. ... д-ра психол. наук. Н. Новгород, 2011.

3. Курносова, М.Г., Панова, Н.В., Сорокоумова, Г.В. Организация и содержание летнего отдыха в детских оздоровительных лагерях (ДОЛ): Учебное пособие для организации педагогической практики / Под общ. ред. Г.В. Сорокоумовой. Ч. 1. Основы основ. Н. Новгород: ООО Печатная Мастерская РАДОНЕЖ, 2016. 321 с.

НЕЙРОРИСУНОК КАК ИНСТРУМЕНТ САМОРЕГУЛЯЦИИ ЛИЧНОСТИ

Ю.А. Мохова

***Аннотация.** Решая проблему адаптации личности, рассматривается нейрорисунок как инструмент саморегуляции, позволяющий создавать новые нейронные связи.*

***Ключевые слова:** саморегуляция, головной мозг, нейропластичность, нейрорисунок, нейронные связи.*

NEURODRAWING AS A SELF-REGULATIONAL TOOL OF THE PERSONALITY

Yu. Mokhova

***Summary.** Solving the problem of the personal adaptation, is considered neurodrawing as a tool of self-regulation, allowing us to create new neural ensembles.*

***Key words:** self-regulation, brain, neuroplasticity, neurodrawing, neural ensembles.*

Динамичность XXI в. требует от человека мобильности, открытости новизне, постоянного обновления способов принятия решений и репертуара поведения, как необходимых составляющих саморегуляции и успешной своевременной адаптации.

Как показывают современные исследования в области нейрофизиологии, способность к обновлению и успешной адаптации обусловлены образованием новых нейронных связей, которые и являются сутью нашего мышления, реагирования, поведения, а значит и жизни в целом.

Революционным открытием последних лет является нейропластичность как свойство головного мозга «менять собственную структуру и функционирование, благодаря мыслям и действиям человека» [1, с. 27].

С точки зрения нейрофизиологии апперцепция, процесс принятия решения, реакции человека – это суть работы определенных (заранее известных) нейронных связей. И, как бы парадоксально не звучало, но мы управляемы не сознанием (высшим уровнем психического отражения и регуляции), а отлаженной работой нейронных связей головного мозга. Причем большая часть устойчивых нейронных связей (а значит и обусловленных ими стереотипов восприятия, привычных способов реагирования и принятия решений) формируется к возрасту 7 лет [2]. И в зрелом возрасте человек продолжает использовать эту же отлаженную годами нейрофизиологическую систему. Неудивительно, что большой эффективностью она не отличается.

На наш взгляд, все возрастающая неудовлетворенность жизнью современного человека, подверженность стрессу и депрессивным состояниям обусловлена не столько быстроменяющимися экономическими и социальными факторами, сколько отсутствием освоенного эффективного и при этом легкодоступного инструмента саморегуляции, позволяющего «освежать» восприятие, гармонизировать эмоциональные состояния, принимать нестандартные решения, расширять персональные границы и быстро адаптироваться.

Другими словами, человеку необходим инструмент обновления работы головного мозга и образования новых нейронных связей, одним из которых, на наш взгляд, является нейрорисунок, лежащий в основе метода нейрографики.

Нейрографика является авторским методом, который разработал и внедрил в практику российский психолог, архитектор и бизнес-коуч Павел Пискарёв в 2015 г.

Два корня в названии «нейро» и «графика» отражают взаимосвязь работы нервной системы, головного мозга человека и его графической деятельности. В процессе создания нейрорисунка происходят изменения в психике рисующего в результате появления новых нейронных связей через визуально-моторное восприятия и преобразование символов, образов, интеллектуальных объектов на плоскости листа (или других материальных носителях).

В основе метода лежит синтез идей К.Г. Юнга, гештальт-психологии, потоковых практик, межполушарной функциональной асимметрии головного мозга, идея голографичности вселенной и новейшие достижения в области нейробиологии и нейрофизиологии.

Нейрографика позволяет работать с глубинными слоями психики (бессознательным), где собственно и осуществляется мышление и принятие решений, а не в сознании, как это считалось ранее.

Решая любую проблему на уровне сознания с помощью речи, мы, как правило, так и остаемся в рамках привычного для себя нарратива, который оставляет нас в той же точке, а то и вовсе отбрасывает еще дальше от возможного эффективного решения.

Бессознательное же являет собой кладезь скрытой информации, ресурсов человека, и именно здесь осуществляется активизация и образование новых нейронных связей, которым понятен язык образов и движений, но не слов. Рисунок – это всегда результат движения и образа (графики). Спонтанный, интуитивный рисунок – это всегда выход бессознательного, доступ к его содержанию.

Несмотря на то, что рисование является естественной способностью человека, которая появляется в онтогенезе раньше речи, у большинства людей примерно к 10–11 годам формируется устойчивое убеждение, что рисовать они не умеют, и нередко они навсегда прекращают заниматься графической деятельностью [3].

Однако слова «рисование» не должно отпугивать всех тех, кто считает себя неспособным к данной деятельности, так как нейрорисунок не предполагает умений академического рисования и доступен любому, кто может держать в руке пишущий предмет. Нейрорисунок работает через язык бессознательного (линии, символы, цвет, пространство). Всё, что необходимо для создания нейрорисунка – это лист бумаги и маркер, позволяющий оставить чёткую насыщенную линию, не требующую дополнительной повторной обводки, легко и четко воспринимаемую глазом.

В нейрорисунке выделяют 6 этапов: актуализация, выброс, округление, объединение, линии поля и вербализация. Попробуем последовательно кратко рассмотреть каждый этап.

Актуализация. На данном этапе человек концентрируется на своей проблеме внутриличностного, межличностного или делового характера. Сознание озадачивает наш мозг и включает привычные нейронные ансамбли для восприятия, обдумывания и принятия решений.

Выброс. В момент максимальной концентрации на проблеме необходимо в течении 4–7 секунд с помощью маркера эмоциональными движениями руки выплеснуть наполняющее вас напряжение и обеспокоенность на весь лист бумаги. Спонтанность и случайность нейролинии – только кажущаяся, в действительности она является отражением работы задействованных нейронных ансамблей. На данном этапе через движение тела проблема высвобождается и находит своё графическое отражение и материализуется для восприятия, покидая тем самым свое привычное местоположение – нарратив – и обретая своё место на плоскости и в пространстве

Округление. Во всех местах, где пересеклись линии экспрессивного рисунка, необходимо округлить углы (воспринимаемые головным мозгом как носителями конфликтности и противоречий). Моторно-зрительное восприятие закруглений, дорисовывания кругов нейрофизиологически сглаживает противоречия и помогает внутренне гармонизировать состояния и си-

туации. Этап округления углов занимает от 20 до 40 минут и сначала вызывает у рисующего приятные эмоции, а после негативные вплоть до желания забросить начатый процесс. Так проявляется сопротивление головного мозга, задача которого удерживать нас в рамках привычного функционирования и восприятия, задействовав годами согласованную работу нейронных связей. Ведь стереотипность наших действий – это фундаментальное свойство головного мозга.

На данном этапе мы продолжаем думать о проблеме в категориях ее решения. Если ситуация нам неприятна, то чаще всего через 5–10 минут мы от нее отказываемся, перескакивая ментально на другой привычный нам нарратив или пытаюсь снизить чувство дискомфорта привычными для себя способами. Однако процесс округления «до конца» заставляет быть в ситуации размышления более 20 минут. И именно через 20–23 минуты сосредоточенных попыток решения какой-либо проблемы включаются в работу лобные доли головного мозга, которые и отвечают за возможность нахождения нового решения, новых отношений между интеллектуальными объектами [2].

С помощью графики активно меняется пластика головного мозга и начинают образовываться новые нейронные связи.

Объединение. Интеграция. На данном этапе проблема на листе бумаги выглядит как фигура на фоне. Необходимо слить ее с фоном с помощью дорисовывания дополнительных линий, кругов и прочих элементов. Таким образом, привычную для себя реальность мы словно растворяем и подключаем ее ко множеству других, обнаруживая новые взаимосвязи между интеллектуальными объектами и новые ресурсы для решения проблемы.

Возможности нейрорисунка на данном этапе не имеют осознаваемых границ. Как справедливо отметил А.В. Курпатов: «... топология виртуального ментального пространства, в котором мы осуществляем реконструкцию реальности, дает нам практически неограниченные степени свободы, кото-

рыми мы обязаны пользоваться» [2, с. 628]. В этом же ключе Сьюзен Гринфилд пишет о том, что воображаемая практика так же меняет пластику головного мозга, как и реальные действия или воспринимаемые в картинках события, а значит нет смысла противопоставлять ментальное воображаемое – физическому реальному [4].

Дополняя свой нейрорисунок, расширяя его и, возможно, выходя за его границы, мы расширяем персональные границы.

Можно подключить цвет, объединяя разные участки рисунка, и одновременно напитать головной мозг тем цветом, в котором он в данный момент нуждается. Выбор цвета осуществляется интуитивно, бессознательно, но с абсолютной точностью отражает те задачи, к решению которых в данный момент готов головной мозг, ведь он как камертон мгновенно реагирует на необходимый ему оттенок.

Линии поля. На данном этапе через весь лист бумаги необходимо провести нейрографические линии, которые двигаются в непривычном для глаз рисующего направлении. Такое нетипичное, непривычное, а оттого очень некомфортное рисование – это отличное графическое упражнение, активизирующее новые участки головного мозга и способствующее образования новых нейронных связей.

На рассмотренных выше этапах активно работала бессознательная часть психики. Последний этап предполагает активное участие сознания с привычным для него инструментом – речью.

Вербализация. Создавая нейрорисунок, мы задействовали работу лобных долей головного мозга, активизировали его спящие зоны, образовали новые нейронные связи и обнаружили абсолютно новые интеллектуальные объекты и возможные взаимосвязи между ними в процессе ментальной и топологической реконструкции реальности.

На этапе вербализации мы проговариваем и записываем все те новые решения, которые пришли к нам в процессе рисования.

Важным показателем завершенности проделанной работы является эстетическое удовольствие от рисунка, стабилизация эмоционального состояния и внутренняя удовлетворенность от возникших инсайтов.

Возможно, в процессе рисования инсайты не возникнут, но благодаря проделанной графической и ментальной работе мы озадачили головной мозг, который в результате комбинации новых нейронных связей спустя какое-то время обязательно выдаст новое нестандартное решение и понимание.

Таким образом, в данной статье мы рассмотрели нейрорисунок как инструмент изменения пластики мозга и образования новых нейронных связей, способствующих гармонизации эмоциональных состояний, расширению персональных границ, принятию решений и структурированию будущего. Всё это, на наш взгляд, согласуется с идеей рассмотрения нейрорисунка в качестве инструмента саморегуляции и преодоления трудных жизненных ситуаций.

В заключении, развивая идею Д.А. Севостьянова о том, что ни одно «живое существо на Земле, помимо человека, не умеет... делать никаких изображений... и решать изобразительных задач» [5, с. 4], можно утверждать, что рисование как вид двигательной активности, порождаемый работой головного мозга, является универсальным эволюционным инструментом гармонизации психофизиологических функций человека.

Список литературы

1. Дойдж, Н. Пластичность мозга. Потрясающие факты о том, как мысли способны менять структуру и функции нашего мозга; пер. с англ. Е. Виноградовой. М.: Изд-во «Э», 2018. 544 с.
2. Курпатов, А.В. Мышление. Системное исследование. М.: Капитал, 2018. 672 с.
3. Эдвардс, Б. Открой в себе художника // Пер. с англ. Т.И. Попова. 2-е изд. Минск: Попурри, 2017. 368 с.

4. Гринфилд, С. Один день из жизни мозга. Нейробиология сознания от рассвета до заката. СПб.: Питер, 2018. 240 с.

5. Севостьянов, Д.А. Человек рисующий. Отображение иерархических и инверсионных отношений в графической деятельности: Монография. М.: ИНФА-М, 2018. 208 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Н.В. Пыхина

Аннотация. В статье рассматриваются организационные особенности инклюзивной образовательной среды в лингвистическом вузе. Представлена система профориентационных мероприятий.

Ключевые слова: инклюзивное образование, лингвистическое образование, образовательная среда, лица с ограниченными возможностями здоровья, профориентационные мероприятия

ORGANIZATION OF THE INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE LINGUISTIC UNIVERSITY

N. Pykhina

Summary. The article considers organizational aspects of the inclusive educational environment in the linguistic university. The system of the career guidance events is presented.

Key words: inclusive education, linguistic education, educational environment, persons with special health needs, career guidance events.

Инклюзивное образование призвано обеспечить максимальную интеграцию в общество лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Организацию инклюзивной образовательной среды следует рассматривать в качестве основного компонента инклюзивной политики государства, обеспечивающей равноправное участие различных категорий лиц в общественной жизни.

Лингвистическое образование обладает определенной спецификой в контексте реализации ведущих положений инклюзии. Получение высшего образования лицами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью предполагает развитие личностного потенциала студента с учетом его индивидуальных запросов и возможностей. При этом нельзя игнориро-

вать тот факт, что вопрос о выборе эффективных технологий обучения иностранному языку лиц с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования является дискуссионным и еще не получил окончательного решения.

Рассматривая проблемы создания инклюзивной образовательной среды, Ф.Д. Рассказов выделяет ряд факторов, ограничивающих получение качественного высшего образования лицами с ограниченными возможностями здоровья [1]. К ним прежде всего относится слабое обеспечение учебно-методической литературой, отсутствие механизмов, способствующих организации инклюзивного образования, недостаток кадров, обеспечивающих качественную реализацию инклюзивного подхода в высшем образовании, недостаточное обеспечение электронным оборудованием. Указанные факторы, имея универсальный характер, приобретают особую значимость в контексте создания инклюзивной образовательной среды в лингвистическом вузе.

Так, педагоги, не имеющие достаточного опыта работы по инклюзивным программам, в ряде случаев признают обучение студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью нецелесообразным. В качестве обоснования данной точки зрения выдвигается тезис о том, что изучение иностранного языка сопряжено с дополнительной учебной нагрузкой, которая нежелательна для лиц с психофизическими нарушениями. В свою очередь, преподаватели, работающие в инклюзивных группах, отмечают благотворное влияние совместного обучения на студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью и их сверстников.

Одной из актуальных проблем в контексте инклюзивного иноязычного образования является вопрос о мотивации студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью к обучению иностранному языку. Исследование данного аспекта показало, что среди лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью наблюдается высокий уровень

внешней и внутренней мотивации к изучению иностранного языка, сопоставимый с таковым у их сверстников, не имеющих проблем со здоровьем. К числу основных мотивационных факторов получения лингвистического образования следует отнести возможности карьеры в области переводческой или преподавательской деятельности, участие в международных образовательных программах, общение с носителями языка.

Таким образом, процесс обучения иностранному языку студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью направлен на расширение возможностей их включения в межкультурную коммуникацию в соответствии с возможностями развития их когнитивной и эмоциональной сфер.

В целях формирования инклюзивной культуры всех субъектов образовательного пространства особое внимание следует уделять взаимодействию с родителями обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Н.Г. Кирьянова отмечает, что взаимодействие специалистов с родителями предусматривает работу в направлении информационной поддержки, демонстрации конструктивных форм поведения и позитивного подкрепления [2].

В Нижегородском государственном лингвистическом университете разработан социальный проект «Расширяя границы», который направлен на создание инклюзивной образовательной среды в лингвистическом вузе. Он предполагает увеличение количества лиц с инвалидностью, ориентированных на получение высшего лингвистического образования.

Цель проекта – создание содержательно-организационных условий обучения иностранному языку лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в контексте инклюзивного образования.

Задачи проекта:

1. Организовать профориентационную работу с абитуриентами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, их родителями и законными представителями.

2. Консультировать по вопросам профориентации, психолого-педагогического сопровождения, специфики обучения иностранному языку обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

3. Разработать рекомендации для учителей иностранного языка по учёту индивидуальных особенностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в учебно-воспитательном процессе школы и предпрофильной подготовке.

Представим систему мероприятий профориентационного характера, проводимых в Нижегородском государственном лингвистическом университете в рамках создания инклюзивной образовательной среды:

– Дни открытых дверей университета и факультетов. Целью мероприятия является получение конкретной информации о специфике профессиональной деятельности лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в рамках лингвистического образования, условиях обучения в Нижегородском государственном лингвистическом университете.

– Школы абитуриента, организованные факультетами в рамках осенних и зимних каникул. Целью мероприятия является первоначальное знакомство абитуриентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью с различными сферами деятельности, определение оптимальных условий профессиональной деятельности, привитие интереса к различным видам деятельности, создание условий для расширения представлений о своем профессиональном будущем.

– Мастер-классы. Целью мероприятия является передача преподавателями лингвистического университета обучающимся путем прямого или комментированного показа особенностей профессиональной деятельности учителя иностранного языка, переводчика.

– Индивидуальные беседы-встречи с преподавателями, экскурсии по университету. Целью мероприятия является знакомство с профессией или специальностью через представителей профессиональной деятельности, уточнение позитивных и негативных сторон профессиональной деятельности, ознакомление с условиями будущего обучения.

– Просветительская работа с родителями и законными представителями абитуриентов с инвалидностью «Выбираем профессию вместе» (консультация психолога). Совместное обсуждение профессий, которые доступны обучающимся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Цель: подготовка родителей к совместному осознанному выбору профессии в рамках лингвистического образования.

– Беседа-лекция с администрацией общеобразовательных организаций. Цель: информирование администрации об особенностях реализации инклюзивного образования в Нижегородском государственном лингвистическом университете; возможностях и потребностях лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в высшей школе.

Таким образом, профориентационные мероприятия, проводимые в Нижегородском государственном лингвистическом университете, способствуют повышению заинтересованности лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в получении качественного иноязычного образования в рамках инклюзивных программ.

Список литературы

1. Рассказов, Ф.Д., Муллер О.Ю. Создание инклюзивной образовательной среды в вузе: проблемы и перспективы // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 13 дек. 2015 г.) / Редкол.: О.Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. С. 130–134.

2. Кирьянова, Н.Г., Варламова М.А. Инклюзивное образование: теория и практика // Образовательная среда сегодня: теория и практика: Мате-

риалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 2 нояб. 2018 г.) / Редкол.: О.Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2018.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ, ПОКАЗАТЕЛИ И МЕТОДЫ ОПТИМИЗАЦИИ

Г.В. Сорокоумова

***Аннотация.** В статье предлагается определение понятия «психологическая безопасность образовательной среды», показатели психологической безопасности образовательной среды, риски и угрозы, которые могут нарушить психологическую безопасность образовательной среды и личности, некоторые методы профилактики и психокоррекции психологической безопасности вуза.*

***Ключевые слова:** психологическая безопасность, образовательная среда, образовательная среда вуза, психологическая безопасность личности, риски, угрозы, методы психодиагностики, методы профилактики, методы психокоррекции.*

PSYCHOLOGICAL SAFETY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: DEFINITION, INDICATORS, OPTIMIZATION METHODS

G. Sorokoumova

***Summary.** The article proposes a definition of the concept of "psychological safety of the educational environment", indicators of the psychological safety of the educational environment, risks and threats that may violate the psychological safety of the educational environment and the individual, some methods of prevention and psycho-correction of the psychological safety of the university.*

***Key words:** psychological safety, educational environment, educational environment of a university, psychological safety of a person, risks, threats, psychodiagnostics methods, methods of prevention, methods of psychocorrection.*

Под психологической безопасностью образовательной среды принято понимать «состояние окружающей среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психологическое здоровье включенных в нее участников» [1, с. 34].

Концепция психологической безопасности личности в образовательном пространстве является важной составляющей общей психологической безопасности образовательной среды. Это система взглядов на обеспечение безопасности участников от угроз развитию и психическому здоровью в процессе педагогического взаимодействия. Психологическая безопасность образовательной среды неотделима от психологической безопасности личности.

И.А. Баева разработала психодиагностическую методику «Психологическая безопасность образовательной среды», показателями в которой являются:

- 1) уровень отношения к образовательной среде;
- 2) уровень удовлетворенности характеристиками образовательной среды;
- 3) уровень защищенности от психологического насилия в межличностном взаимодействии в условиях образовательной среды [2, с. 105–118].

Взяв за основу эти показатели, И.А. Баева предлагает определение психологически безопасной образовательной среды. Это такая образовательная среда, у большинства участников которой сформировано положительное к ней отношение, отмечается высокий уровень удовлетворенности характеристиками образовательной среды и защищенность от психологического насилия в межличностном взаимодействии.

Для построения концепции психологической безопасности конкретного образовательного учреждения, важно определить риски и угрозы, которые могут нарушить психологическую безопасность образовательной среды и личности.

Ещё В.А. Сухомлинский перечислил такие риски, как скука, предельное напряжение умственных сил, изматывающие умственные, эмоциональные и физические перегрузки, «психоз» отличных отметок, формализм зна-

ний, нервозность обстановки, в которой царит торопливость, напряжение, поощряются конкурентные отношения и др. [3].

М.М. Безруких выделила труднопреодолимые факторы риска: стрессовую тактику педагогических воздействий, несоответствие методик и технологий возрастным и индивидуальным возможностям, нерациональную организацию образовательного процесса и др. [4].

И.А. Баева выделила угрозы психологической безопасности образовательной среды: психологическое насилие в процессе взаимодействия, отсутствие удовлетворенности в личностно-доверительном общении и основными характеристиками процесса всех участников взаимодействия, неразвитость системы психологической помощи в образовательном учреждении и эмоциональное выгорание педагогов [2].

Психологическое насилие – это физическое, психическое, духовное воздействие на человека, которое понижает его нравственный, психический и жизненный статус, причиняя ему физические, душевные и духовные страдания, и даже угроза такого воздействия. В следствие психологического насилия личность получает психическую травму.

Отсутствие удовлетворенности в личностно-доверительном общении и основными характеристиками процесса всех участников взаимодействия может привести к эмоциональному дискомфорту, нежеланию высказывать свою точку зрения и мнение, неуважительному отношению к себе, потере личного достоинства, нежеланию обращаться за помощью, игнорированию личных проблем и затруднений окружающих и др.

Неразвитость системы психологической помощи в образовательном учреждении может привести к неэффективности психологического сопровождения, угрозе психическому здоровью и студентов, и педагогов.

Эмоциональное выгорание педагогов образовательного учреждения чаще всего приводит к профессиональной деформации, неврозам и угрозе психическому здоровью педагогов.

Для профилактики и психокоррекции угроз и рисков психологической безопасности образовательной среды вуза должна быть создана целостная система работы, включающая, во-первых, работу с абитуриентами по формированию психологической готовности к выбору профессии. Выбор профессии – это сложный процесс, неотъемлемый от развития личности в целом. Выбор профессии можно считать оправданным лишь в том случае, если активность личности приведет к такому взаимоотношению между личностью и трудом, при котором будет успешно происходить развитие творческих и нравственных сил человека. В процессе профессиональной ориентации, профессионального консультирования, выявления профессиональных намерений и профессиональной направленности, интересов и склонностей к разным видам деятельности, в процессе диагностики способностей, важных для выбранной оптантом сферы деятельности и анализа психофизиологических особенностей, важных для выбранной профессии, происходит соотнесение «хочу» – «могу» – «надо» и формирование психологической готовности к выбору профессии [5].

Во-вторых, – это работа с первокурсниками по адаптации к обучению в вузе и выявление «группы риска» – группы студентов-первокурсников, требующих повышенного внимания со стороны кураторов группы, психологов вуза, администрации по профилактике психологических срывов, деструктивного поведения, суицидального поведения и др. Эта работа включает психодиагностику, индивидуальное и групповое психологическое консультирование, психокоррекцию.

В-третьих, со студентами средних курсов необходимо проводить работу по формированию психологической готовности к овладению профессией. В основе психологической готовности к овладению профессией лежит овладение определенным уровнем компетентности (общекультурной, общепрофессиональной и профессиональной): приобретение знаний, развитие профессиональных умений и навыков, развитие личностного потенциала (ин-

теллектуального, коммуникативного, мотивационного, эмоционально-волевого, духовно-нравственного).

Особое значение целесообразно уделять развитию эмоционального интеллекта, который характеризуется способностью к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей, управлением эмоциональной сферой и самомотивацией. Все структурные компоненты эмоционального интеллекта взаимосвязаны, что способствует эффективному межличностному взаимодействию. Одной из эффективных форм развития эмоционального интеллекта студентов является тренинг «Эффективное общение». Упражнения тренинга направлены на развитие навыков эффективного общения: навыков установления контакта с партнёром, навыков эффективного слушания, понимания эмоционального состояния партнёра, умений аргументировать своё мнение, задавать вопросы, определять стиль общения партнера; на развитие навыков уверенно-достойного поведения в различных ситуациях, в т. ч. конфликтных ситуациях; развитие социально-перцептивных способностей; развитие наблюдательской сензитивности вербальных, невербальных и пространственно-временных проявлений человека и группы в ситуации общения [6]. Мы считаем, что целесообразно ввести в учебный процесс разнообразные психологические тренинги, которые позволят более эффективно развивать профессиональные умения и навыки студентов. Особенно эффективными, как мы считаем, являются «Тренинг развития уверенности в себе», «Тренинг развития профессиональной сензитивности», «Тренинг формирования команды», «Тренинг ораторского искусства и публичного выступления», «Тренинг эффективного взаимодействия с детьми» и др.

В-четвёртых, целесообразно развивать систему психологической помощи, включающую работу кабинета психологической помощи и работу психологической лаборатории вуза.

В-пятых, целесообразно отдельно проводить работу с педагогами по развитию коммуникативных компетенций, например «Тренинг ненасильст-

венного общения» или «Общение без принуждения», «Тренинг эффективно-го педагогического общения», «Конфликтологический тренинг» и работу по профилактике эмоционального выгорания.

Список литературы

1. Баева, И.А., Бурмистрова, Е.В., Лактионова, Е.Б., Рассоха, Н.Г. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: Практик. рук-во. СПб.: Речь. 2006. 288 с.
2. Баева, И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. СПб., 2002.
3. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям. Киев: Радянська школа, 1987.
4. Безруких, М.М. Современная школа и здоровье детей: материалы круглого стола. М.: ОЛМА-ПРЕСС. URL: <http://old.duma.tomsk.ru/page/13576/> (дата обр. 19.11.2018).
5. Сорокоумова, Г.В. Этапы, условия и методы развития профессиональной личности психолога // Гуманизация образования. Науч.-практ. журнал. 2018. № 1. С. 67–74.
6. Сорокоумова, Г.В. Развитие социально-перцептивных способностей будущих педагогов-лингвистов // Новое слово в науке: стратегии развития: Материалы III Междунар. науч.-практ. конф. / Редкол.: О.Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс». 2017. № 3. С. 95–100.

ОРГАНИЗАЦИЯ В НГЛУ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

О.И. Федосеева

***Аннотация.** В статье рассказывается об опыте развития инклюзивного образования в Нижегородском государственном лингвистическом университете им. Н.А. Добролюбова (НГЛУ), работы по созданию доступной среды, адаптированных образовательных программ, обучения профессорско-преподавательского состава.*

Ключевые слова: инклюзивное образование, обеспечение доступности, дистанционные технологии, адаптированные образовательные программы, компетенции.

ORGANIZATION IN LINGUISTICS UNIVERSITY OF NIZHNY NOVGOROD OF INCLUSIVE EDUCATION FOR STUDENTS WITH DISABILITIES

O. Fedoseeva

Summary. *The article describes the experience of inclusive education development in Linguistics University of Nizhny Novgorod, activities oriented to the creation of an accessible environment, adapted educational programs and training of the teaching staff.*

Key words: *inclusive education, accessibility, distance technologies, adapted educational programs, competence.*

В современной образовательной практике одним из приоритетных направлений является развитие инклюзивного образования, которое позволяет обучающимся с ОВЗ и инвалидностью получить качественное образование и адаптироваться к социуму. Главными принципами инклюзивного образования являются полное и эффективное вовлечение и включение в общество, равенство возможностей, недискриминация, доступность.

Согласно федеральному закону от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.12.2017) «Об образовании в Российской Федерации» в нашей стране в целях реализации права каждого человека на образование федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления «создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, социальному развитию этих лиц, в т. ч. посредством организации инклюзивного образования лиц с ограничен-

ными возможностями здоровья».

Обеспечение условий для получения высшего образования студентами с ОВЗ и инвалидами в НГЛУ осуществляется в соответствии с документами: федеральным законом от 24.11.1995 № 181-ФЗ (ред. от 07.03.2017) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», федеральным законом от 03.05.12 № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов», письмом Минобрнауки России от 18.03.2014 № 06-281 «О направлении Требований» (вместе с «Требованиями к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях, в т. ч. оснащенности образовательного процесса», утв. Минобрнауки России 26.12.2013 № 06-2412вн), письмом Рособрнадзора от 16.04.2015 № 01-50-174/07-1968 «О приеме на обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья», «Методическими рекомендациями по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса» (утв. Минобрнауки России 08.04.2014 № АК-44/05вн), «Методическими рекомендациями Министерства образования и науки РФ по обеспечению доступности зданий и сооружений образовательных учреждений среднего профессионального образования и образовательных учреждений высшего профессионального образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья», «Методическими рекомендациями об организации приема инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательные организации высшего образования» (утв. Минобрнауки России 29.06.2015 № АК-1782/05).

В НГЛУ создана Комиссия по вопросам инклюзивного образования в составе проректора по учебно-воспитательной работе, проректора по административно-хозяйственной работе, психолога кабинета психологической помощи, ответственного за организацию сопровождения студентов с огра-

ниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и инвалидностью в вузе, ответственного секретаря приёмной комиссии, начальника Учебного управления, юристконсульта, начальника Отдела технических и информационных средств обучения, директора библиотеки, директора Центра содействия трудоустройству студентов и выпускников НГЛУ, заместителей деканов по учебно-воспитательной работе всех факультетов университета. Контроль за работой комиссии осуществляет ректор НГЛУ. Такой состав свидетельствует о пристальном внимании к вопросу реализации права на образование студентов с ОВЗ и инвалидностью. Задачами работы комиссии являются оценка актуального состояния доступности для инвалидов объектов и предоставляемых в них услуг, разработка плана мероприятий по развитию инклюзивного образования в НГЛУ.

Обучение студентов с ОВЗ и инвалидностью осуществляется в НГЛУ в соответствии с «Положением об организации образовательного процесса студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья в ФГБОУ ВПО "НГЛУ"» от 18.09.14. Разработаны адаптированные образовательные программы по направлениям подготовки 41.03.01 Зарубежное регионоведение, профиль: Азиатские исследования (Восточная Азия, Китай) (для обучающихся с нарушениями зрения); 41.03.05 – Международные отношения (для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата и общими заболеваниями); 42.03.01 – Реклама и связи с общественностью (для обучающихся с нарушениями зрения); 45.03.02 – Лингвистика (уровень бакалавриата), профиль: Теория и методика преподавания иностранных языков и культур (английский язык) (для обучающихся с нарушениями зрения); 45.03.02 – Лингвистика (уровень бакалавриата), профиль: Теория и методика преподавания иностранных языков и культур (немецкий язык) (для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата).

Обучение по адаптированным образовательным программам студентов-инвалидов осуществляется в НГЛУ с учетом особенностей психофизи-

ческого развития, индивидуальных возможностей и состояния здоровья таких обучающихся.

В целях обеспечения доступности получения образования инвалидами в НГЛУ предусматривается:

- наличие альтернативной версии официального сайта НГЛУ (www.lunn.ru) в сети Интернет для слабовидящих;
- размещение в доступных для обучающихся, являющихся слабовидящими, местах и в адаптированной форме (с учетом их особых потребностей) справочной информации о расписании учебных занятий;
- обеспечение выпуска альтернативных форматов печатных материалов (крупный шрифт или аудиофайлы);
- возможность беспрепятственного доступа обучающихся (частичная) в учебные помещения, столовые, туалетные и другие помещения, а также пребывания в указанных помещениях (наличие пандусов, поручней, лифтов);
- применение дистанционных технологий обучения при проведении учебных занятий, текущего контроля успеваемости, промежуточной, итоговой аттестации обучающихся. Эта задача решается за счёт размещения на учебном портале НГЛУ на базе платформы *Moodle*:
 - лекционных презентаций, обеспечивающих погружение студентов в изучаемый материал, отсутствие необходимости записи лекций при аудиторной работе, экономию времени, более активное обсуждение проблемных вопросов и осознанное усвоение материала;
 - материалов к семинарским и практическим занятиям (научных статей, учебных заданий и т. п.), отражающих особенности содержания конкретного учебного раздела дисциплины;
 - тестовых заданий для оценивания компетенций и текущего контроля успеваемости, демонстрирующих продвижение студентов в изучении курса.

Отчёт по оценкам, формируемый в автоматическом режиме платформой *Moodle*, позволяет осуществлять мониторинг усвоения дисциплины.

Условия обеспечения доступности образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья отражены в Паспортах доступности.

В НГЛУ проводится обучение и инструктирование педагогического состава, работающего с инвалидами, направленное на ознакомление с эффективными практиками инклюзивного образования студентов, формирование компетенций, необходимых для обучения студентов с ОВЗ и инвалидов:

- способности к разработке и реализации адаптированных программ обучения с учетом особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ и инвалидов;
- способности к организации безопасной и доступной образовательной среды с учётом нозологии обучающихся с ОВЗ и инвалидов;
- способности к выбору и применению психолого-педагогических технологий (в т. ч. инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.

В соответствии с Соглашением о сотрудничестве с ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина» от 07.11.17 г. осуществляется тесное взаимодействие с Ресурсным учебно-методическим центром Мининского университета по обучению инвалидов по направлениям:

- проведения профориентационной работы и подготовки обучающихся с инвалидностью и ОВЗ к обучению в условиях образовательной организации;
- консультационной, организационно-содержательной и учебно-методической поддержки образовательного процесса студентов с инвалидностью и ОВЗ;

- психолого-педагогического сопровождения образования студентов с инвалидностью и ОВЗ;
- содействия трудоустройству студентов с инвалидностью и ОВЗ;
- развития новых форм межвузовского сотрудничества, в том числе при использовании дистанционных образовательных технологий и электронного обучения.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Ю.В. Чичерина

***Аннотация.** Статья посвящена вопросу формирования социокультурной компетенции как основе развития культурной идентичности личности обучающегося. Уточняется структура социокультурной компетенции как интегративной лингводидактической категории и расширяется ее содержание с точки зрения культурообразующих основ обучения иностранному языку. Доказывается необходимость организации процесса формирования социокультурной компетенции с учетом осознания школьником своей национальной и этнорегиональной принадлежности.*

***Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, социокультурная компетенция, культурная идентичность.*

DEVELOPING SOCIAL AND CULTURAL COMPETENCE AS A TOOL OF BUILDING CULTURAL IDENTITY OF A STUDENT

Yu. Chicherina

***Summary.** The article applies developing social and cultural competence as basics of building cultural identity of a student. The paper describes the structure of social and cultural competence as an integrative didactics category; broadens its content via cultural background in foreign language learning process. It demonstrates the importance of native national and ethnic cultural awareness of a student in developing social and cultural competence.*

***Key words:** cross-cultural communication, social and cultural competence, cultural identity.*

Современная парадигма образования нацелена на многоаспектное развитие личности обучающегося, способной взаимодействовать в обществе с учетом национальных, этнорегиональных и культурных особенностей. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образова-

ния, основного общего образования, высшего образования последнего поколения подчеркивают идею культуuroобразующей и гражданской основы обучения. Целеполагание нормативных образовательных документов рассматривается через призму развития у обучающихся ряда личностных качеств:

- любовь к родной стране, уважение к своему народу, его культуре, духовным традициям;

- осознание ценностей человеческой жизни, гражданского общества в целом, многонациональности и поликультурности российского общества, человечества;

- социальная активность, соизмерение своих поступков с нравственными общепринятыми основами, осознание ответственности перед Отечеством и обществом в целом;

- умение вести конструктивный диалог, в т. ч. в разных культурных плоскостях, достигая взаимопонимания и общих результатов и т. д. [1].

Принцип культуросообразности в образовательной системе рассматривается, прежде всего, через формирование культурной идентичности личности обучающегося. Социологи и психологи определяют термин «идентичность» как сложную интегративную социальную категорию, которая может трактоваться на психофизическом, личностном и социальном уровнях, каждый из которых предполагает определенные характеристики и признаки осознания своего «Я».

На психофизическом уровне личность осознаёт и принимает единство телесных и психических процессов, постоянства своего физического и психического «Я». Личностный уровень характеризуется осознанием человека самого себя в качестве личности, имеющей специфические признаки, отличающие личность от других. На социальном уровне реализуется соотнесение личности с конкретной социальной группой или этнической общностью, с которой она разделяет ценности, нормы и определенные групповые установки [2].

Для культуuroобразующей основы обучения дидактическое значение приобретает в-первую очередь социальная трактовка категории «идентичность». Именно социальная идентичность определяет культурную и социокультурную принадлежность индивида к конкретным этносоциальным группам, характеризующимися тождественностью привычек, поступков, поведения, менталитета.

В процессе формирования культурной идентичности личности о учебный предмет / дисциплина «Иностранный язык» становится одним из значительных дидактических ресурсов. Иноязычное обучение обладает важным дидактическим потенциалом в целях подготовки обучающихся к жизни в многоязычном и мультикультурном обществе.

Стратегической целью иноязычного обучения является формирование языковой личности, способной к активному взаимодействию с представителями поликультурного мира. Эффективность протекания межкультурной коммуникации зависит от осознания партнеров по общению «чужеродности» друг друга по отношению к иному языковому коду, иным обычаям, традициям, установкам и нормам поведения. Процесс межкультурной коммуникации будет протекать эффективно, только при условии осознания партнерами по общению «чужеродности» друг друга по отношению к иному языковому и культурному коду. Традиционно в методической науке познание обучающимися иного менталитета и инокультурного речевого поведения процессе овладения иностранным языком связывают с формированием социокультурной компетенции.

Социокультурная компетенция как лингводидактическая и методическая категория является сложным и поликомпонентным понятием. Трактовки определений социокультурной компетенции не совсем представляют единообразие в ее структуре и даже содержании. Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез определяют такую категорию как способность, позволяющую личности реализовать себя в рамках диалога культур, т. е. в условиях социокультурной

коммуникации. Ее становление осуществляется во взаимосвязи освоения иноязычного кода и развития культурного опыта человека, в составе которого можно вычленить отношение человека к себе, к миру, опыт творческой деятельности [3]. В.В. Сафонова понимает под термином «социокультурная компетенция» комплекс «знаний в различных социальных и культурных сферах, характеризующих страну, различные общества и социумы страны изучаемого языка» и комплекс «умений адекватно применять эти знания в акте общения» [4]. С точки зрения П.В. Сыроева социокультурная компетенция предполагает расширение объема знаний о социокультурной специфике стран изучаемого языка, совершенствование умений строить свое речевое и неречевое поведение адекватно специфике, складывающегося социокультурного контекста деятельности, развитие умений адекватно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты, основываясь на сформированных ценностных ориентациях [5]. Автор считает, что структура социокультурной компетенции блочная: социальные и культурные знания о социокоммуникации, национальной ментальности, национальном достоянии; опыт общения (выбор социокультурно приемлемого стиля общения, корректная трактовка явлений иноязычной культуры, прогнозирование восприятия и поведения носителей языка и культуры, повышенная толерантность при общении на иностранном языке к участникам коммуникации создание социокультурного портрета страны изучаемого языка, участников коммуникации и т. д.); опыт применения языка (распознавание социокультурно маркированных языковых единиц в изучаемых сферах межкультурной коммуникации, правильное употребление социокультурно маркированных единиц в речи, корректный перевод социокультурно окрашенного материала на родной язык и т. д.). Определение О.И. Трубициной подчеркивает компетентностную природу процесса формирования анализируемой категории. Ученый уточняет, что социокультурная компетенция – это совокупность знаний, умений, способностей и качеств личности, обеспечивающие общение на иностранном языке

в различных ситуациях в соответствии с нормами языка и речи и традициями культуры носителей языка [6]. Т.А. Жукова раскрывает более развернутую и широкую дефиницию, определяя социокультурную компетенцию как готовность обучающегося строить свое межкультурное общение на основе культурных знаний о народе страны изучаемого языка, его менталитета, обычаев через темы, сферы, коммуникативные ситуации, соответствующие интересам обучающихся, готовность сопоставлять родную культуру и культуру стран изучаемого языка, выделять общее и различное в культурах, объяснять эти различия представителям другой культуры [7].

Анализ определений социокультурной компетенции нам позволил выделить в ее структуре знаниевый, деятельностный и аффективный компоненты. Однако считаем необходимым рассматривать содержание социокультурной компетенции чуть шире, через контекст диалога культур с учетом различий в социокультурном восприятии мира. Речь идет о комплексном подходе, в рамках соизучения национальных языковых культур в жизнедеятельности стран изучаемого и родного языков, в т. ч. соизучая особенности функционирования языков как средства отражения и выражения характерных черт духовной, физической и материальной культуры в этих странах. Только при условии соприкосновения с другим менталитетом и выхода за рамки своей культуры можно понять специфику собственного социального и национального сознания, увидеть различия или конфликт культур, осознать различия между культурами и избежать культурного шока при реальном общении.

Таким образом, считаем целесообразным структурировать и содержательно охарактеризовать социокультурную компетенцию.

Знаниевый компонент в иноязычной культуре и знаниевый компонент в родной культуре включает языковые знания (коннотативная лексика, фоновая лексика, безэквивалентная лексика, идиомы, фразеологизмы, пословицы и поговорки в родном и иностранных языках);

лингвострановедческие знания (распространенные образцы фольклора, национальных героев, реалий в родной и иностранной культурах); социокультурные знания (знание различных ситуаций общения в соответствии с принятыми нормами речевого и неречевого поведения, знания речевого этикета в стране изучаемого языка и родной стране, сведениями о социокультурном портрете чужой и родной страны); культурологические знания (знания национально-культурной специфики в чужой и родной странах, роли родного языка в мире, культурного наследия в литературе, музыке, архитектуре, кино, символики, достопримечательностей, истории и традиций проведения праздников, особенностей образа жизни, быта, культуры чужой страны и родного края).

Деятельностный компонент рассматривается как овладение обучающимися навыками и умениями применять выше перечисленные знания в межкультурной коммуникации через осознание различий культурных плоскостей. Такой подход предполагает формирование и развитие навыков и умений вербального и невербального поведения в чужой и родной странах, этнографические умения, умения оказывать помощь зарубежным гостям в родной стране / родном регионе в ситуациях повседневного общения, умение представлять свою страну, регион, город, традиции и стиль своего края, научные и культурные достижения своего Отечества.

Аффективный компонент связан с формированием и развитие личностных качеств, позволяющих толерантно относиться к «чужому» и гордиться «своим» (дружелюбное отношение к представителям других культур, их религии, традициям, образу жизни; личностный опыт межкультурного социального общения, осознание своей принадлежности к родной культуре, нации, региону, краю, стране, патриотизм, любовь и уважение к Отечеству; позитивное отношение к истории, культуре, религиям, традициям, языкам, ценностям народов России в целом и своего родного региона в частности) [8].

Представленная структура и содержание социокультурной компетенции расширяют объекты усвоения в контексте целепологания обучения иностранному языку, содержание иноязычного обучения за счет включения специального языкового и речевого материала, способствующему формированию культурной идентичности личности обучающегося. Кроме того необходимо предусматривать специальную технологию обучения, интегрирующую комплекс культуuroобразующих упражнений и заданий межкультурного характера.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего (полного) общего образования (в ред. Приказов Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644, от 31.12.2015 № 1577) // Электронный ресурс. URL: <http://standart.edu.ru/>.
2. Кравченко, С.А. Социологический энциклопедический русско-английский словарь. М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Транзиткнига», 2004. 512 с.
3. Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учебное пособие для студ. лингв. ун-тов и фак-тов ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2004. 336 с.
4. Сафонова, В.В. Социокультурный подход: основные социально-педагогические и методические положения // Иностранные языки в школе. 2014. № 11. С. 2–13.
5. Сысоев, П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // Иностранный язык в школе. 2001. № 4. С. 7–9.
6. Методика обучения иностранным языкам: Учебник и практикум для академического бакалавриата / Под ред. О.И. Трубициной. М.: Изд-во Юр-тайт, 2017. 384 с.

7. Жукова, Т.А. Педагогическая технология формирования социокультурной компетентности будущих учителей: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2007.

8. Чичерина, Ю.В. Чтение как средство формирования и развития социокультурных умений // Вестник НГЛУ им. Н.А. Добролюбова. Вып. 22. Н. Новгород, 2013. С. 205–211.

НАШИ АВТОРЫ

Безукладников Константин Эдуардович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики преподавания иностранных языков, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Россия, Пермь).

Бекмешова Юлия Николаевна, кандидат педагогических наук, учитель МБОУ «Ждановская средняя школа им. Героя Советского Союза В.П. Мухина» (Россия, Нижегородская обл., Кстовский р-н, п. Ждановский).

Бурова Ирина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Россия, Н. Новгород).

Викулина Мария Анатольевна, член-корреспондент Российской академии естествознания, заслуженный деятель науки и образования, доктор педагогических наук, профессор, руководитель Центра координации научно-исследовательской деятельности, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (НГЛУ), ученый секретарь диссертационного совета Д 212.163.02, созданного на базе НГЛУ (Россия, Н. Новгород).

Гриценко Елена Александровна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка и межкультурной коммуникации, Пермский государственный национальный исследовательский университет (Россия, Пермь).

Гуреева Анастасия Михайловна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка и межкультурной коммуникации, Пермский государственный национальный исследовательский университет (Россия, г. Пермь).

Егорова Татьяна Евгеньевна, доктор психологических наук, профессор, доцент, кафедра социологии и психологии, Нижегородский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы (Россия, Н. Новгород).

Киселева Мария Юрьевна, магистрант, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Россия, Н. Новгород).

Киянова Анастасия Андреевна, студент, Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина (Мининский университет) (Россия, Н. Новгород).

Клочко Константин Александрович, кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка и межкультурной коммуникации, Пермский государственный национальный исследовательский университет (Россия, Пермь).

Крузе Борис Александрович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Россия, Пермь).

Кудрявцев Владимир Александрович, кандидат психологических наук, доцент, Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина (Мининский университет) (Россия, Н. Новгород).

Куликова Ксения Алексеевна, аспирант, кафедра социологии и психологии, Нижегородский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы (Россия, Н. Новгород).

Курносова Марина Григорьевна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра менеджмента и государственного управления института экономики и предпринимательства, Нижегородский научно-исследовательский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (УЭП ННГУ) (Россия, Н. Новгород).

Мохова Юлия Александровна, старший преподаватель, кафедра психологии, Омский государственный педагогический университет (Россия, Омск).

Панова Наталья Вениаминовна, кандидат психологических наук, руководитель экспериментальной площадки кафедры общей и возрастной психологии УРАО НФ, директор МБОУ ДОД ДДТ им. В.П. Чкалова (Россия, Н. Новгород).

Полякова Светлана Валентиновна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка и межкультурной коммуникации, Пермский государственный национальный исследовательский университет (Россия, Пермь).

Пыхина Наталья Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии, Нижегородский государственный лингвистический университет (Россия, Н. Новгород).

Ракова Екатерина Константиновна, аспирант, кафедра социологии и психологии, Нижегородский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы (Россия, Н. Новгород).

Серебровская Наталья Евгеньевна, доктор психологических наук, профессор, доцент, кафедра социологии и психологии, Нижегородский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы (Россия, Н. Новгород).

Снегова Светлана Васильевна, кандидат филологических наук, доцент, кафедры английского языка и межкультурной коммуникации, Пермский государственный национальный исследовательский университет (Россия, Пермь).

Сорокоумова Галина Вениаминовна, доктор психологических наук, профессор, кафедра методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии, Нижегородский государственный лингвистический университет им Н.А. Добролюбова (Россия, Н. Новгород).

Федосеева Ольга Игоревна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии, Нижегородский государственный лингвистический университет им Н.А. Добролюбова (Россия, Н. Новгород).

Фирстова Мария Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка и межкультурной коммуникации, Пермский государственный национальный исследовательский университет (Россия, Пермь).

Чичерина Юлия Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Россия, Нижний Новгород).

Электронное научное издание

**Психологическая безопасность
образовательной среды вуза**

Материалы всероссийской конференции

Нижний Новгород, 14 декабря 2018

Печатается в авторской редакции

603155, Нижний Новгород, ул. Минина, 31а