

НИЖЕГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. Н.А. ДОБРОЛЮБОВА

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ
БЕЗОПАСНОСТЬ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СРЕДЫ**



СБОРНИК
СТАТЕЙ
КОНФЕРЕНЦИИ

НИЖНИЙ НОВГОРОД
2019

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова» (НГЛУ)



ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Материалы

II международной научной конференции

20 марта 2019 года

Нижегород – 2019

Печатается по решению редакционно-издательского отдела НГЛУ

УДК 159.9 (075.8)

ББК 88

Психологическая безопасность образовательной среды: Материалы II международной научной конференции (Нижний Новгород, 20 марта 2019 г.) / Отв. за вып. проф. Г.В. Сорокоумова. Н. Новгород: НГЛУ, 2019. 154 с.

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

Издание представляет интерес для администраций и руководителей учебных департаментов образовательных учреждений, практических психологов, педагогов, студентов – будущих профессионалов социономического типа.

УДК 159.9 (075.8)

ББК 88

© НГЛУ, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Пояснительная записка	6
Аверкина С.Н., Шеврекуко М. Проблема справедливости и несправедливости в повести Г. Фон Клейста «Михаэль Кольхаас»	8
Ариян М.А., Савченко А.А. Технология проектного обучения как средство развития творческих способностей обучающихся среднего этапа на уроке иностранного языка	16
Бабижаева М.Г. Учет гендерных особенностей учащихся как основа психологической безопасности образовательной среды	23
Богданова А.А. Развитие творческого потенциала как основа психологической безопасности личности	28
Бочагова Ю.О. Внеурочная деятельность на английском языке для детей начальных классов как способ обеспечения психологической безопасности образования	34
Бурова И.В. Психологическая безопасность образовательной среды как средство повышения качества образования студентов вуза	40
Викулина М.А., Бекмешова Ю.Н. Стиль общения в диаде «обучающийся – обучающий» как важное условие психологической безопасности педагогического процесса	46
Глумова Е.П. Принцип региональности как основа достижения требований ФГОС среднего и высшего образования	51
Гридяева Л.Н., Гунько А.В. Психологическая безопасность образовательной среды в рамках Федерального государственного образовательного стандарта	57
Демарева В.А., Константинова И.О., Чугрова М.Е., Еделева Ю.А. Объективные методы оценки функционального состояния обучающихся для оптимизации онлайн-обучения и обеспечения его безопасности	62
Дмитриева Е.Н., Левит Е.И. Индивидуально-дифференцированный подход в обучении студентов вуза как фактор психологической безопасности.....	68
Королёва Е.В., Абдуллаев А.И. Профилактика профессионального стресса педагогов как фактор психологической безопасности вуза.....	74
Кузнецова С.А. Проблемы реализации системы инклюзивного образования в России	80

Курицына Г.В., Чикова Н.Д., Лагхайн Б. Особенности использования современных информационно-коммуникативных технологий в инклюзивном образовании	86
Назарова А.О. Формирование педагогической культуры родителей как основа психологической безопасности процесса обучения	92
Пыхина Н.В. Формирующее оценивание в контексте психологической безопасности начального иноязычного образования	98
Русакова К.С., Чичерина Ю.В. Принципы организации дополнительного образования по иностранным языкам как основа индивидуально-ориентированного обучения школьников	103
Сахарова К.С. Возможности проведения промежуточной аттестации по иностранному языку с применением дистанционных технологий	112
Свитова М.С., Оберемко О.Г. Основные приёмы, используемые для формирования речевой компетенции младших школьников при обучении английскому и китайскому языкам	120
Сорокоумова Г.В. Знание особенностей современных студентов – основа психологической безопасности образовательной среды вуза	127
Сорокоумова Г.В., Григорьева Е.В. Самопознание как основа развития будущей профессиональной личности педагога-лингвиста	134
Федосеева О.И., Кириллова С.А. Специфика психологического консультирования обучающихся с соматическими расстройствами	140
Наши авторы	148

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

В сборнике печатаются статьи по результатам II Международной научной конференции, проводимой с целью развития регионального и международного научного сотрудничества, обмена результатами исследований, систематизации актуальных проблем и выявления тенденций научных исследований по проблеме психологической безопасности образовательного пространства. Основные проблемы касаются большого количества проблем, требующего теоретического исследования и практического применения, и включают вопросы:

– Теоретические и прикладные проблемы психологической безопасности образовательного пространства: теоретические и методологические подходы, модели, диагностика и технология обеспечения; профилактика и коррекция образовательной среды и ее субъектов; риски и угрозы в образовательной среде; мониторинг и экспертиза психологической безопасности образовательной среды.

– Психологическое сопровождение обучающихся в трудных жизненных ситуациях.

– Психологическое здоровье, устойчивость и сопротивляемость личности обучающихся (школьников, студентов) и преподавателей.

– Теоретические вопросы организации кризисной психологической помощи субъектам образовательной среды. Особенности оказания кризисной психологической помощи личности в трудной жизненной ситуации. Профилактика суицидальных тенденций. Стратегии и механизмы преодоления трудных жизненных ситуаций. Профилактика асоциального, деструктивного и суицидального поведения личности, профилактика влияния идеологии экстремизма.

– Организация психологической помощи в условиях образовательного учреждения.

– Психологические риски образовательной среды, формы психологической помощи: психологический кабинет, психологическая лаборатория, центр психологической разгрузки, психологические тренинги, индивидуальные и групповые консультации, психологическое сопровождение «группы риска». Профилактика и психокоррекция саморазрушающего поведения юношей и девушек.

– Проблемы инклюзивного образования в образовательной среде.

– Системы, обеспечивающие получение качественного образования и эффективную социализацию молодых людей, независимо от состояния здоровья. Индивидуализация образовательного процесса, разработка адаптированных программ, специальная подготовка педагогических кадров, внедрение современных информационно-коммуникативных технологий, разработка и внедрение системы технологий психолого-педагогического и медицинского сопровождения.

Сборник продолжает изучение теоретических, методологических и практических вопросов исследования психологической безопасности образовательной среды. Авторами научных статей являются магистранты, аспиранты, преподаватели общеобразовательных школ, вузов и практические психологи, исследующие различные аспекты психологической безопасности образовательной среды.

Все это определяет высокую социальную, научную и практическую актуальность и значимость публикуемых работ.

*Доктор психологических наук,
профессор кафедры методики
преподавания иностранных языков,
педагогике и психологии НГЛУ
Г.В. Сорокоумова*

ПРОБЛЕМА СПРАВЕДЛИВОСТИ И НЕСПРАВЕДЛИВОСТИ В ПОВЕСТИ Г. ФОН КЛЕЙСТА «МИХАЭЛЬ КОЛЬХААС»

С.Н. Аверкина, М. Шеврекуко

***Аннотация.** В статье ставится проблема амбивалентности концепта «справедливость» в немецком языке. Доказывается, что ядро концепта формировалось под влиянием общеевропейской культурной традиции, однако в немецком языке он семантизируется двумя разными способами. Двойственность исследуемой аксиологемы дала основание для создания множества прецедентных текстов. Один из них – повесть Г. фон Клейста «Михаэль Кольхаас», в которой тема перехода справедливости в жестокую несправедливость является центральной. Исследуется феномен возникновения диктатуры из стремления к торжеству справедливости.*

***Ключевые слова:** концепт, аксиологема, теория справедливости, актуализация концепта, типы семантизации.*

THE PROBLEM OF JUSTICE AND INJUSTICE IN H. VON KLEIST'S NOVEL "MICHAEL KOHLHAAS"

Svetlana N. Averkina, Maria Chevrekouko

***Summary.** This article raises the problem of ambivalence of the concept "justice" in the German language. It proves that the core of the concept was formed under the influence of the European cultural tradition but in the German language the ambivalence is presented in two different ways. The ambiguity of the axiology under study gave rise to the creation of a set of precedent texts. One of them is von Kleist's novel "Michael Kolhaas" which main theme centers around the transformation of justice into cruel injustice. The article also examines the phenomenon of dictatorship in the desire for justice.*

***Key words:** concept, axiology, the theory of justice, actualization of a concept, types of semantisation.*

Справедливость (*Gerechtigkeit*) – один из базовых концептов культуры немецкоязычных стран, центральная аксиологема ценностной системы германского национального мира. Ядро этого концепта формировалось в разные исторические эпохи и в различных национальных семиосферах актуализировалось по-разному в зависимости от преобладающей религиозной и эстетической традиции (например, габсбургский мир глубоко связан барочными эстетическими концепциями, католицизмом, полифонизмом культур: славянской,

австрийской, еврейской; многоязычная Швейцария отличается культурным многообразием, ее немецкая часть сформировалась в значительной степени под влиянием феномена прямой демократии и принципа нейтралитета, который существует только в одной стране; для Германии основным фактором будет являться многовековая раздробленность, стремление к воссоединению, скрепляющей национальной идее).

Однако у этого универсального концепта есть большая «общая» европейская история. Известны самые древние, дохристианские, укорененные в мифологии, варианты актуализации рассматриваемого концепта. Огромную роль аксиологема «справедливость» играла в период формирования средневековых государств, в процессе развития европейской городской культуры, цехового производства, международной и межрегиональной торговли и особенно во время зарождения и развития идей Реформации. Представляется, что объем понятия охватывает все сферы и области бытия, имеет значение для формирования ноосферы Европы Нового времени.

Начиная с античности, существует несколько базовых теорий справедливости, которые, встречаясь с национальной традицией, составляют смысловой пласт понятия. Следуя платоновской традиции, справедливость свойственна самой природе, является неким порядком, ею же созданным [1]. Она не базируется на праве, а является выражением личного отношения к жизни, персонального жизненного кодекса. Один из оттенков значения этого греческого слова предполагает интерпретацию понятия как «стремление к счастью», «жизнь в счастье» и является высшей ценностью для мира думающих людей. Аристотель также трактует справедливость как вечную, неизменную субстанцию, к которой прикасается душа каждого. В счастливом государстве каждый должен стать частью этой большой справедливости и выполнять свой долг в меру возможностей. Однако, кроме общей справедливости, он выделяет справедливость в межчеловеческих отношениях – *iustiziapartikularis*, которая, в свою очередь, разделяется на «справедливое в распределении материальных благ» – *iustitiadistributive* и «равенство в правах» – *iustiziacommutative* [2]. Эта

идея в XX веке не утратила значения и является общепринятой во всех цивилизованных культурах, государствах, претендующих на то, чтобы называть свои политические формы правления справедливыми.

Другая базовая теория справедливости утвердилась в XVII столетии и связана с идеями рационализма. Т. Гоббс, Дж. Локк, отчасти Ж.-Ж. Руссо, борясь с все более преобладающим в социуме принципом *bellum omnia contra omnes*, развили концепцию общественного договора – *contral social*, который делает возможным усмирение страстной и часто несправедливой (относительно других граждан) человеческой природы [3]. Романтики же поставят возможность какого-либо договора под сомнение. Создавая концепцию «нравственного императива», Кант говорит о трагическом разрыве, некоем зазоре между бытием и человеческим законом.

Сегодня огромную роль в развитии теории справедливости играют американские ученые, например, Джон Ролз, политический философ, теоретик концепции социального либерализма в области внутреннего и международного права, которая в своем идеальном воплощении должна лежать в основе политики США. Его теория справедливости базируется на понятии «благо» (*Fairness*). В популярной работе «Теория справедливости» Ролз следует традициям европейских философов и оперирует понятием «общественный договор», возводя его на более высокий уровень абстракции. Он считает, что справедливость входит не только в зону личной ответственности отдельных людей, но должна строиться на основе институций, регулирующих распределение выгоды по приемлемому для всех принципу [4].

Философы-антропологи В. Беньямин и Ж. Деррида и многие другие мыслители XX столетия критически трактуют возможность справедливости на уровне государственных институций, предлагают принимать «справедливость» как чисто метафизическое понятие, точку отсчета, имманентную праву, но не имеющую четких очертаний как категория. Похожие идеи высказывают и современные теоретики анархического социализма, поддерживающие идею развития свободных ассоциаций. Общество, интегрированное через свободные

объединения людей, ассоциации, было бы порядком, свободным от господства. Это принцип абсолютной демократии, положенный в основу трудов философов франкфуртской школы, которые полагали, что «демократия (как естественное выражение идеи справедливости) является “волшебным словом” философии, должна быть объединена с нравственностью, а этика нового типа – с философией и политикой».

Так, мыслители разных эпох, говоря о справедливости, осознавали острую необходимость «изменить мир». Но в большинстве случаев, сталкиваясь с реальностью, благие намерения оборачивались утопией. В немецкой культуре было множество вершинных точек поиска социальной справедливости. Практически всегда они были связаны с развитием национального самосознания и часто приводили к трагическим последствиям. Примечательно, что именно в немецком языке разрыв между двумя базовыми значениями концепта «справедливость» (*Gerechtigkeit versus Wahrheit*) является наиболее существенным. В русском языке ядровые семы *recht* и *wahr* являются однокоренными и не вступают в противоречие. Разберем лингвистический концепт «справедливость» в немецком языке. Его семантизация проходит по нескольким типам [5]:

I. От «*wahr*» – *veritus (lat)*, *wāra ahd.* – «договор», «верность» (*Vertrag, Treue*); *bewären – beweisen, zeigen, sich als geeignet erweisen (mhd. sich als echt bewären)* – «доказывать», «показывать»; *wahrsagen* – «предсказывать» (*waersege frühhd. Prophezeiung*); *in Wahr nehmen* – «охранять», «поддерживать» («*wara*» *ahd.* – *Acht, Obhut, Aufmerksamkeit*), *varrhütten aisl.* – «закрывать», «беречь» (*aufpassen, schützen*); производный предлог времени «*während*» обозначает длительность, установку на будущее. Итак, значение формируется вокруг таких понятий, как «защищенное», «подлинное», «длящееся», «направленное в будущее».

II. От «*recht*» – *aufrichten, recken, geraderichten-helfen / Sorgetragen (latrectus)* – «выпрямлять», «агрессивно», но в определенных источниках со значением «помогать, брать на себя заботы»; *richten, lenken, führen, herrschen,*

regieren (lat. *reg, reggere*) – *rex* (lat.) – однокоренные слова, имеют значение власти, уверенности в правоте (*König, Rektor, Regent, direkt, korrekt*); есть значение, указывающее на материальность понятия – не просто «правило», но некий свод правил на деревянной доске (*Regel von regula, Stück Holz, Richtschnur*); еще одно значение от *fragen, ersuchen, rogare* lat. – «расследовать, расспрашивать»; *rechnen ordentlich machen und zugleich sittlich gut* – «высчитывать», значение связано с базовым концептом немецкой культуры «порядок», «приводить в порядок», «упорядочивать» и одновременно стремлением быть хорошим с точки зрения нравственности / традиции; *recht als richtig* – *Gesetz gemessen, geboten entsprechend und sittlich gut, Gericht*, здесь подчеркивается соотнесенность с законом, соответствие ему; *rechte Seite (Hand)* – правая рука понимается как рука, которой следует писать (левой долгое время преследовали, переучивали). Семантизация здесь проходит через семы «управление», «власть», «наказание», подчеркивается поляризация правильного и неправильного.

Сопоставляя характер актуализации этого лингво культурного концепта в немецком языке, можно прийти к выводу о существовании смыслового напряжения между разными контекстными значениями. Оно нарастает при анализе прецедентных текстов и особенно текстов художественной литературы. Можно говорить об особой традиции критического отношения к этому понятию, идущей от теоретиков направления «Бури и натиска», и остающейся актуальной и сегодня. Более подробно хотелось бы остановиться на одном тексте, в котором сублимирована вся трагическая суть проблемы – истории Михаэля Кольхааса, современника Мартина Лютера.

Эта историческая повесть Генриха фон Клейста посвящена парадоксу невозможности существования справедливости и вечного желания найти ее – на материале Реформации, но из критической перспективы эпохи романтизма – первого глобального экзистенциального кризиса, охватившего Европу после событий французской революции.

Генрих фон Клейст прожил короткую жизнь, полную разочарований, потерь, трагедий. Повесть «Михаэль Кольхаас», ставшая одним из самых известных его произведений, впервые опубликована в виде фрагмента в 1808 году. Последние годы своей жизни автор провел в состоянии глубокого отчаяния, что во многом отражено в новелле.

Тема несправедливости в новелле касается всех персонажей. Однако особенно хотелось бы рассмотреть судьбы четырех основных героев: Михаэля Кольхааса, его жены Лисбет, слуги Херзе и юнкера Венцеля фон Тронки. Стоит так же отметить амбивалентность понятия «несправедливость» в новелле. Каждый из вышеназванных героев был как активным, так и пассивным носителем справедливых и несправедливых действий. К каждому из них была несправедлива судьба. Каждый – сам несправедлив к кому-либо.

Сам Михаэль Кольхаас является наиболее ярким выразителем идеи невозможности найти справедливость. Погрязнув в честолюбии, он совершенно забывает о близких. Стремление к идеалу свойственно человеку, однако слепое следование ему может привести к разрыву связи с настоящим. Внутренний разлом, возникший из-за распада привычного мироустройства, привел к сбою программы поведения. Здесь мы видим типичное романтическое видение автором бытия. Существует вселенная главного героя, где он, честный, живет в идеально устроенном мире, выполняя одни и те же функции из года в год. Возникает диссонанс с внешним миром, поскольку тот не отвечает представлениям о нем персонажа. Власти не откликаются на его просьбы, все те, кто хочет ему помочь, бессильны, их потуги непременно кончаются неудачей. Здесь стоит упомянуть и порыв жены, обречшей себя своим поступком на верную гибель, и попытку оказать помощь градоправителю Генриху фон Гейзау. Ни связи, ни амбиции, ни душевная доброта не в силах противостоять несправедливости этого мира – таково настроение повести, пожалуй, в самый трудный, переломный момент жизни Кольхааса, момент, когда он начинает вершить самосуд. «Пусть Господь никогда не простит меня, как я никогда не прощу юнкера Тронку» [6].

Справедливость – понятие более чем относительное, ибо оно, с одной стороны, означает соответствие совершенным деяниям, а с другой – является добродетелью. Часто эти критерии несовместимы. Так, не сошлись во мнениях два горячо любящих друг друга человека. Для Лисбет правда была в прощении: «Прости врагам твоим; делай добро и тем, что ненавидят тебя». Милая, нежная Лисбет видела свое счастье в семье. Успокоение мужа, пусть и не получившего желаемого, было бы величайшей радостью для нее. Лисбет не могла дать искренней и полной поддержки Кольхаасу. Но несправедлива она в том, что не остановила его вовремя. Порой только женщина способна сдерживать натиск извне. Однако ее поступок – грудью защищать идеи близкого человека, не разделяя их, – несомненно достоин уважения.

Тяжело пережить несправедливость нравственную. Она жжет города, разъединяет людей. Однако первый, кто ощутил всю боль неправоты физически, был Херзе. Поистине, несправедлива была судьба к преданному слуге Михаэля Кольхааса. Он, так преданно защищавший то, что было ему доверено, казалось бы, и вовсе забыл про себя. Добивался крыши над головой для лошадей, еды для них, хороших условий. Когда поход к реке с лошадьми обернулся неожиданными последствиями, получив все незаслуженно ему данное, преданный слуга перенял уже образ мыслей, запал, желания своего господина. «Херзе... подбросил в воздух шапку и радостным голосом сказал, что велит сплести себе ременную плетку о десяти узлах – тут-то уж юнкер научится коней скребницей чистить» – такова была его реакция на призыв главного героя к возмездию. Месть – вот что скрывается за словом «справедливость», неограниченная власть, деспотизм, убийства ни в чем не повинных людей.

Смысл концепта «справедливость» не ограничивается восприятием реальности одного человека. Где есть эгоцентризм, есть и другие людские пороки. Справедливость не аморфна, но и не узка. Нам не дано узнать ее грани, как не дано судить людей. Имя юнкера фон Тронки упоминалось в произведении бесчисленное множество раз, он предстал в воображении читателя инфернальной личностью. Своими действиями породивший такой общественный резо-

нанс, он, однако, оказался слабым юношей, не имеющим почти никакого отношения к самой истории с взиманием платы за проезд. Кастелян и некоторые приближенные имели в своих руках достаточно власти. Вина юнкера в его безответственности: малодушие, пассивность и безразличие стали преградой на пути к должному поведению, соответствующему его социальному статусу. Судьба посмеялась над ним, сделав его в этой неприглядной ситуации «лицом с обложки».

Особенность повести в том, что все ее герои одинаково несчастны, все они - жертвы судьбы. В зависимости от того, с какой точки зрения рассматривать ситуацию, роль персонажей может показаться разной. То тень, то свет падают на их лица. Жизнь справедлива к ним в своей несправедливости. Так или иначе, каждый волею судеб получил свое.

Михаэль Кольхаас как представитель эпохи Возрождения воспринимает происходящую с ним несправедливость как нечто нелогичное, неправильное. Он признает право на правду и истинность врожденным. Это и становится основной дилеммой. Удивительно, что поставленная через двести лет проблема невозможности однозначного определения границ между справедливым и несправедливым остается в высшей степени актуальной, а способность одного превращаться в противоположное продолжает тревожить человечество.

Список литературы:

1. Платон. Государство. М., 2012. 415 с.
2. Доватур, А.И. «Политика» Аристотеля // Аристотель. Т.4. М., 1983. С. 38–57.
3. Руссо, Ж.-Ж. Об общественном договоре. Трактаты. М., 1998. 416 с.
4. Хеффе, О., Малахова В.С., Филатова В.П. Современная западная философия. Энциклопедический словарь. М: Культурная революция, 2009. С. 307–309.
5. Köbler Gerhard. Deutsches Etymologisches Wörterbuch, 1995 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.koeblergerhard.de/der/DERW> (дата обращения: 11.10.2017).
6. Клейст, Г. Михаэль Кольхаас [Электронный ресурс]. URL: https://royallib.com/book/kleyst_genrih/mihael_kolhaas.html (дата обращения: 26.10.2017).

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО

РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕГО ЭТАПА НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

М.А. Ариян, А.А. Савченко

***Аннотация.** Данная статья посвящена технологии проектного обучения с целью формирования и развития у обучающихся творческих способностей на уроке английского языка. В практической части авторы на опыте проведенного эксперимента выдвигают и доказывают гипотезу об эффективности применения проектной технологии с перспективой формирования у школьников творческого подхода к решению поставленных проблем и задач.*

***Ключевые слова:** творчество, творческие способности, технология проектного обучения, проект.*

TECHNOLOGY OF PROJECT TRAINING AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF TEACHING A MEDIUM STAGE IN THE FOREIGN LANGUAGE LESSON

Margarita A. Ariyan, Alina A. Savchenko

***Summary.** This article is devoted to the technology of project training aimed at developing students' creative abilities in the process of teaching and learning English. At the basis of an experiment done recently the authors put forward and prove the hypothesis that project technology provides students with creative skills and allows them to solve the assigned problems and tasks.*

***Key words:** creativity, creative abilities, project training technology, project.*

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта одной из важнейших задач современной методической науки и практики преподавания иностранных языков является решение проблемы формирования творческой личности, способной к неординарному мышлению, к непрерывному развитию и самообразованию, умеющей самостоятельно решать сложные, многогранные проблемы. В связи с этим в рамках современной парадигмы образования главной задачей школы является подготовка образованной, творческой личности,

На современном этапе развития общества формирование у обучающихся творческого способа мышления превратилось в социальную необходимость.

Состояние образования в России характеризуется качественными изменениями в области содержания и методов обучения, которые направлены на развитие творческого мышления учащихся. Эффективность работы школы во многом определяется тем, в какой мере учебно-воспитательный процесс обеспечивает развитие творческих способностей каждого ученика, формирует творческую личность школьника, готовит его к творческой, познавательной и общественно-трудовой деятельности.

На основе анализа понятия «творчество» мы пришли к выводу, что наиболее полным можно считать определение Р. Стернберга. Под творчеством ученый понимает «развитие любого вида деятельности самой личностью, когда осуществляется выход за пределы заданных требований» [1, с. 272]. Творчество, как указывает автор, предполагает способность выполнять работу, являющуюся одновременно и новаторской (т. е. оригинальной, неожиданной) и соответствующей требованиям задачи. Исследователь отмечает, что творчество базируется на системной организации психических свойств личности. Последние развиваются в течение всей жизни и определяют возможность достижения человеком более или менее высоких результатов в конкретном виде деятельности.

Под творческими способностями будем понимать способности человека создавать новые идеи, принимать творческие решения.

Важным является тезис о том, что процесс формирования творческих способностей, их полноценное развитие зависит, прежде всего, от вида деятельности и возраста обучающегося. Например, в трудах Н.А. Бердяева говорится о важности развития творческих способностей посредством раннего включения обучающихся в личностную и социально значимую деятельность [2, с. 88–92].

Это предполагает поиск новых форм и методов обучения, обновление содержания образования в целом и содержания обучения иностранным языкам, которое может включать использование приёмов и технологий развивающего обучения и, в первую очередь, метод проектов.

Сегодня данная технология является одной из наиболее широко используемых в мире, поскольку позволяет рационально сочетать теоретические знания и их практическое применение для решения конкретных проблем окружающей действительности в совместной деятельности школьников. В последние годы эта технология находит все более широкое распространение и в обучении иностранным языкам.

Цель обучения иностранному языку – это коммуникативная деятельность учащихся, т. е. практическое владение иностранным языком и культурой его носителей. Задача учителя – активизировать деятельность каждого учащегося, создать ситуации для их творческой активности в процессе обучения. Проектная деятельность позволяет учащимся выступать в роли авторов, создателей, повышает творческий потенциал, расширяет не только общий кругозор, но и способствует развитию коммуникативной компетенции.

Обращаясь к наиболее точному определению проекта и проектной деятельности, следует сослаться на исследование И.П. Иванова, который описывает проект как «самостоятельную творческую работу учащегося, выполненную от идеи до ее воплощения в жизнь с помощью консультаций учителя» [3, с. 59–61].

Под проектной деятельностью, вслед за И.П. Ивановым, будем понимать такую деятельность, в основе которой лежит активизация познавательной и практической составляющих и в результате которой школьник производит продукт, обладающий субъективной (иногда объективной) новизной [3, с. 61–63].

Применительно к уроку иностранного языка, проект – это специально организованный преподавателем и самостоятельно выполняемый студентами комплекс действий, завершающихся созданием творческого продукта.

Отечественными специалистами по теории творчества выделяются способности, необходимые для осуществления творческой деятельности:

– видеть проблему там, где её не видят другие;

- применить навыки, приобретённые при решении одной задачи к решению другой;
- легко ассоциировать отдалённые понятия;
- гибкость мышления;
- выбирать одну из альтернатив решения проблемы до её проверки;
- видеть вещи такими, какие они есть, выделить наблюдаемое из того, что привносится интерпретацией;
- легко генерировать идеи;
- дорабатывать детали, совершенствовать первоначальный замысел [4, с. 127].

Опираясь на вышеизложенную классификацию творческих способностей, нами будет представлен среднесрочный проект, который проведен среди обучающихся 9-х классов и позволил не только развить их коммуникативную компетенцию, повысить мотивацию и интерес к изучению английского языка, но и повысить творческий потенциал школьников при решении поставленных задач.

Гипотеза эксперимента: применение метода проектов в процессе обучения старшеклассников иностранному языку позволяет:

- избежать возникновения «языкового барьера», который часто мешает обучению говорению в условиях неязыковой среды;
- развить творческие способности и сформировать творческий подход к решению проблем у обучающихся.

Эксперимент включал три этапа: подготовительный, организационно-исследовательский, контрольный.

I. Подготовительный этап.

На данном этапе, учащимся предложена тема проекта *Professions of the future*. Тема проекта актуальна и интересна обучающимся, поскольку в 9-м классе уже многие из них задумываются о своей будущей профессии. Целью проекта было определение наиболее популярной, социально значимой и хорошо оплачиваемой профессии в ближайшем будущем, подготовка к презента-

ции данной профессии. Для этого учитель наметил выполнение сразу нескольких задач для сбора статистической информации. Вначале школьникам предлагалось сделать опрос сверстников и друзей в социальных сетях. Для этого им следовало определить список профессий, из которых впоследствии могли быть выделены самые значимые. Далее ученикам предложено разделиться на 4 группы, каждая из которых взяла бы на себя ответственность в подготовке презентации к назначенной дате.

II. Организационно-исследовательский этап.

Распределение работы между участниками групп, редактирование полученной информации, решение конкретных задач в подготовке презентации, а также возможность креативного представления материала являются главными звеньями на организационно-исследовательском этапе. Можно с уверенностью констатировать тот факт, что именно на данном этапе подготовки проектной работы обучающимися проявлены творческие способности и их реализация в практической деятельности:

1. Способность применить навыки, приобретенные при решении одной задачи к решению другой.

Данную творческую способность ученики проявили в работе с речевым материалом. Обучающиеся отбирали лексику по теме *Professions*, моделировали высказывания для наиболее точного и доступного изложения материала, далее конструировали небольшие высказывания в целый монолог, целью которого было яркое представление преимуществ и достоинств выбранной профессии перед одноклассниками.

2. Способность генерировать идеи.

Говоря о большом количестве предложенных идей в работе над проектом, нужно отметить высокую заинтересованность обучающихся девятого класса (базовый уровень). Ученики предлагали необычные идеи по представлению отобранного материала, где среди озвученных и воплощенных идей можно назвать: видеоролики с участием школьников, где они примеряют на себя роль *youtube*-блогеров и рассказывают об интересных фактах выбранной

профессии; составление вопросов и анкет для аудитории слушателей; разработка презентации с применением анимаций, аудио- и видеовставок.

3. Способность дорабатывать детали.

Ответственность и заинтересованность обучающихся позволили им углубиться в практическое воплощение работы. Старшеклассники тщательно дорабатывали детали презентации, применяли знания и навыки межпредметных дисциплин и старались сделать свой проект запоминающимся.

4. Способность совершенствовать первоначальный замысел.

Данную творческую способность проявили все учащиеся без исключения. Проект и его презентация стали для школьников не просто обычным заданием. В процессе работы обучающиеся решили не только рассказать своим сверстникам о выбранной профессии, но и сделать серию различных творческих заданий (видео, анкеты, «квизы»), которые бы пробудили к ней интерес и внимание одноклассников. Первоначально учителем было поставлено задание-проект, посвященное одной из предложенных профессий. Однако сами обучающиеся приложили немало усилий, чтобы сделать эту работу познавательной, информативной и интересной для обсуждения.

III. Контрольный этап.

К назначенному дню 4 группы учащихся презентовали свои проекты аудитории. Данный этап не вмещает в себя творческий аспект, поскольку обучающиеся представили аудитории уже готовый продукт их совместной деятельности. Реализация проекта позволила констатировать позитивный результат в динамике образовательных и творческих достижений обучающихся по английскому языку.

В представленной ниже таблице обозначено процентное соотношение заинтересованности школьников в выполнении творческого проекта до проведения презентации по заданной теме и после (табл. 1).

Таблица 1. Процентное соотношение заинтересованности школьников в выполнении творческого проекта до проведения презентации по заданной теме и после

Учебный год	Предмет	Общее кол-во обучающихся	Кол-во обучающихся, заинтересованных в выполнении проекта	Успеваемость (%)
2018-2019 гг.	Английский язык	16	9	57
2018-2019 гг.	Английский язык	16	16	100

Немаловажное значение имеет наличие максимально высоких результатов обучающихся при сдаче итогового проекта, что является показателем высокой степени самостоятельности и творческих способностей учеников.

Применение технологии проектного обучения на уроках английского языка позволили нам сделать следующие выводы. У многих школьников появилось положительное отношение к заданиям творческого, проблемно-поискового характера. Они постепенно начали проявлять более высокую степень самостоятельности; научились задавать вопросы и находить на них ответы. Кроме того, у старшеклассников изменилось отношение к собственным ошибкам и затруднениям, возникающим в ходе творческой деятельности: они стали восприниматься ими более спокойно; возросло умение преодолевать трудности, доводить начатую работу до конца. Более ярко стала проявляться способность к фантазированию и воображению при выполнении работ творческого характера, а также способность моделировать нестандартные ситуации.

В заключение следует отметить, что гипотеза эксперимента была успешно доказана. Вместе с тем, пути дальнейшего совершенствования и повышения эффективности развития творческих способностей школьников методом проектов, вероятнее всего, следует искать в углублении исследований психологических аспектов формирования необходимых компетенций и личностных профессионально значимых качеств.

Список литературы:

1. Стернберг, Р.Дж., Форсайт, Дж., Хедланд Р. Творчество как компонент личности индивида. СПб.: Питер, 2002. 300 с.
2. Бердяев, Н.А. О творчестве и творческих способностях. Свердловск, 1991. 120 с.
3. Иванов, И.П. Методика проектного обучения. М.: Просвещение, 1990. 75 с.
4. Лук, А.Н. Психология творчества. М.: Наука, 1978. 140 с.

УЧЁТ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ КАК ОСНОВА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

М.Г. Бабижаева

Аннотация. В статье рассматриваются понятие «гендер», особенности гендерного подхода в образовании, взаимосвязь психологической безопасности образовательной среды и учета гендерных особенностей учащихся.

Ключевые слова: психологическая безопасность, психологический комфорт учащихся, процесс обучения, учет гендерных различий, гендер, гендерный подход.

ACCOUNTING OF GENDER FEATURES OF PUPILS AS BASIS OF PSYCHOLOGICAL SAFETY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Maria G. Babizhayeva

Summary. In article the concept "gender", features of gender approach in education, interrelation of psychological safety of the educational environment and accounting of gender features of pupils are considered.

Key words: psychological safety, psychological comfort of pupils, training process, accounting of gender distinctions, gender, gender approach.

В системе образования нашего времени довольно активно обсуждается вопрос гендерного обучения и воспитания. В России эта тема не новая, хотя и не получившая должного внимания педагогов и методистов, тогда как в ряде стран Западной Европы и США до сих пор существуют школы дифференцированного обучения.

Говоря об учете гендерных особенностей, стоит пояснить значение понятия «гендер». Термином «гендер» обозначают колоссальную область междис-

циплинарных исследований, следуя традициям англоязычной исследовательской литературы. *Gender* используется в значении «социальный пол» в отличие от «биологического пола» (*sex*). В общем и целом, гендерный подход предполагает, что различия в поведении, восприятии и процессе мышления мужчин и женщин определяются не только их психофизиологическими особенностями, но и социальными факторами, такими, например, как воспитание в духе распространенных в каждой отдельной культуре представлений о предназначении мужчины и женщины [1].

Педагоги и психологи, которые занимаются непосредственно этой проблемой, подчеркивают необходимость в подборе содержания, методов и форм обучения соответственно половозрастным особенностям учащихся [2]. Школьные успехи ученика, становление его личности в целом во многом зависят от того, насколько требования, которые выдвигает школа, будут адекватны возможностям девочек и мальчиков.

Гендерный подход, в отличие от иных подходов в образовании, исходит из того, что в школы приходят не безликие ученики, а девочки и мальчики (девушки и юноши). В рамках этого подхода уделяется больше внимания индивидуальности каждого учащегося, появляется ориентирование на личность учащегося, и, как следствие, улучшается микроклимат в группе, иными словами, поддерживается и повышается уровень психологической безопасности в процессе обучения [3]. В этом плане особую значимость приобретает актуальность данной статьи.

Психологической безопасностью образовательной среды называется состояние защищенности ученика от угроз его душевному комфорту, достоинству, положительному мировосприятию и отношению к себе [4].

Совершенно очевидно, что психологическая безопасность является важнейшим условием для полноценного развития школьника, укрепления и сохранения его психологического здоровья. Психологическое здоровье, в свою очередь, – это основа жизнеспособности ученика, которому в период детства и юности приходится решать непростые задачи своей жизни: контролировать

собственное поведение, научиться жить, учиться, трудиться и принимать ответственность за себя и других, осваивать совокупность научных знаний и социальных навыков, развивать личностные способности и формировать собственное «Я». Поскольку психологическое здоровье является неотъемлемым условием успеха в жизни и гарантией благополучия человека, ясно, что ни родителям, ни учителям не стоит экономить силы на его формирование в детстве.

Забота о психологическом здоровье и комфорте учеников стала обязательным ориентиром в работе каждого образовательного учреждения и педагога.

В настоящее время большое количество детей школьного возраста испытывают неустойчивые, дискомфортные состояния, которые приводят к трудностям в выполнении требований школы, школьники испытывают трудности в общении с учителями и сверстниками. Решение этой проблемы состоит в достижении учащимися комфорта как состояния и качественной характеристики их деятельности, в чем может оказать поддержку гендерный подход в обучении.

Комфортная внутришкольная среда – это внутреннее пространство образовательного учреждения, совокупность условий, позволяющих сохранить психологическое и физическое здоровье школьников, способствующих оптимальной включенности учеников в образовательную деятельность, их успешной самореализации.

В образовательной среде достижение комфорта как психофизиологического состояния является условием успешной адаптации школьника к новым жизненным условиям, эмоциональной устойчивости, активной и инициативной позиции, саморегуляции, отсутствия тревожности, снижения утомляемости. Комфорт ученика способствует максимальной сохранности его здоровья, адекватному поведению и успешной деятельности, поддерживает положительный эмоциональный фон, формирует устойчивое ощущение удовольствия от пребывания в стенах школы.

Психологический, интеллектуальный и физический комфорт являются структурными составляющими комфорта, а их общность в процессе образовательной деятельности является условием полноценного личностного роста ребенка [5].

Источниками психологического комфорта выступают в первую очередь организационно-коммуникативные условия школьной среды, т. е. организация межличностного взаимодействия субъектов. Говоря о системе «учитель – ученик» – это отношения в процессе совместной деятельности, выражающиеся в положительном эмоциональном состоянии, доброжелательных отношениях. В личностном же смысле это выражается в эмпатическом принятии друг друга, активном слушании и доверии. Педагогу крайне важно владеть навыками эмпатического слушания, целью которого является создание у школьников ощущения того, что его чувства и переживания интересны, приняты и поняты педагогу [5].

Проблема учета гендерных особенностей учащихся и вовлеченности всех учащихся в активную мыслительную деятельность на уроке является, несомненно, актуальной, хотя новой ее не назовешь. Рассмотрим преимущества гендерного подхода в процессе обучения и его результаты в повышении уровня психологической безопасности.

1. Гендерный подход позволяет создавать оптимальные условия для развития и проявления потенциальных возможностей мальчиков и девочек.

2. Грамотное применение приемов и способов внутренней и внешней дифференциации делает процесс обучения максимально адекватным своеобразию индивидуальной природы личности школьника и, безусловно, содействует формированию его неповторимых качеств и черт характера [2].

3. Внедрение категории «гендер» в образовательный процесс имеет принципиальное значение, т. к. в учебных заведениях рождаются и формируются многие представления о профессиональном самоопределении, стратегии дальнейшей жизни, доступе к власти и социальным ресурсам, которые имеют в своей основе социополовую ориентацию.

4. Развитие системы гендерного образования в школах позволит сформировать у учащихся представление о том, что пол не является основанием для дискриминации по каким-либо критериям или показателям, что он предоставляет женщине и мужчине возможность пользоваться правами человека во всей широте этого понятия, рождает силы для свободного выбора форм и путей самореализации на уровне их индивидуальности [6].

5. Согласно заключениям ученых психологов и социологов, обучающиеся одного пола в школах признаны менее восприимчивыми к давлению социума: мальчики обладали большей уверенностью, тогда как девочки гораздо быстрее смогли развивать лидерские качества [2].

Все это имеет непосредственное отношение к повышению уровня психологической безопасности в процессе обучения.

Однако, как ни печально, в современных школах преимущественно осуществляется полоролевой подход к обучению и воспитанию, представляющий собой укоренившуюся систему взглядов на предназначение мужчин и женщин в общественной жизни соответственно их биологическим характеристикам, мальчики и девочки воспитываются соответственно тем нормам, стандартам и требованиям, которые общество предъявляет к человеку с культурно-исторической точки зрения. Это означает, что ученик воспитывается в духе выраженной половой идентичности, которая приписывает ему определенные нормы поведения, навязанные реакции на внешний мир, стереотируются виды деятельности, соответствующие полу, укрепляется мысль о принципиально важном различии между полами. Помимо всего прочего, во взрослой самостоятельной жизни для человека, ставшего жертвой навязанных ему в детстве гендерных стереотипов, последние становятся препятствием на пути к успеху, не давая возможность человеку реализовать в полной мере его потенциал и способности [1].

Можно сделать следующие выводы:

Путем создания в процессе гендерной социализации учащихся условий для воспитания взаимоотношений между полами, свободных от укоренивших-

ся стереотипов маскулинности и фемининности в традиционном патриархальном значении, можно значительно повысить уровень психологической безопасности в процессе обучения, что станет залогом воспитания новой личности, открытой к различным культурам, с приоритетами миролюбия и равноправия во всех сферах жизни, широкими возможностями личного жизненного выбора и самореализации.

Таким образом, гендерный подход в системе образования позволит акцентировать внимание на воспитании детей разного пола, создавая условия для максимальной реализации их личных потенциалов и возможностей, вне зависимости от гендерных стереотипов, создавая положительный микроклимат на уроке, позволяя в большей мере задействовать способности учащихся, повышая мотивацию к обучению и качество обучения в целом.

Список литературы:

1. Гендерная психология. Практикум. 2-е изд. / Под ред. И.С. Клециной. СПб.: Питер, 2009. 496 с.
2. Клецина, И.С. Раздельное по полу обучение: «за» или «против» // Практикум по гендерной психологии / Под ред. И.С. Клециной. СПб.: Питер, 2003.
3. Гендерная стратегия РФ (проект). М., 2004. 25 с.
4. Баева, И.А. Психологическая безопасность в образовании. СПб., 2002.
5. Безопасность образовательной среды: психологическая оценка и сопровождение: Сб. науч. ст. / Под ред. И.А. Баевой, О.В. Вихристюк, Л.А. Гаязовой. М.: МГППУ, 2013. 304 с.
6. Кон, И.С. Совместное и раздельное обучение: научно-теоретические основы [Электронный ресурс]. URL: <http://sexology.narod.ru/info157.html> (дата обращения 29.02.19).
7. Баева, И.А., Лактионова, Е.Б. Основные подходы к раскрытию понятия «образовательная среда», типология и структура образовательной среды // Педагогическая психология / Под ред. Л. Регуш, А. Орловой. СПб.: Питер, 2010. 416 с.

**РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА КАК ОСНОВА
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ**

А.А. Богданова

***Аннотация.** В современном мире стоит проблема психологической безопасности личности. За быстрым развитием и темпом сегодняшней жизни многие люди не успевают двигаться и расти, что вызывает психологические расстройства. Данная статья посвящена одному из решений этой проблемы – формированию «гибких навыков» через развитие творческого потенциала. В статье рассматриваются понятие психологической безопасности и его характеристики; «гибкие навыки»; понятие творческого потенциала и методы его развития.*

***Ключевые слова:** психологическая безопасность личности, «гибкие» навыки, творческий потенциал, методы развития творческого потенциала личности.*

DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL AS THE PSYCHOLOGICAL SECURITY OF A PERSON

Alexandra A. Bogdanova

***Summary.** The modern world has a psychological security problem. A lot of people don't have time for moving up and improving their skills. That can cause a psychological disorder. The article is dedicated to one of the solutions to this problem which is to form "soft skills" through development of creative potential. The article touches upon the term "psychological security" and its features; "soft skills"; the term "creative potential" and methods of its development.*

***Key words:** psychology security of a person, "soft skill", creative potential, methods of creative potential development.*

Особенность социальной ситуации сегодня – стремительность изменений, высокая скорость изменений политической, экономической, социальной сфер жизни. Важно анализировать, осознавать, логически укладывать информацию, поступающую из внешнего мира. Все вышеперечисленное регулируется психическим устройством. Оно позволяет человеку сохранять устойчивость в экстремальных ситуациях, справляться с ежедневными стрессовыми обстоятельствами жизни.

Психологическую безопасность личности рассматривают как состояние защищенности психики от действия различных информационных факторов, затрудняющих или препятствующих формированию и функционированию адекватной ориентировочной основы социального поведения человека (и в целом жизнедеятельности в обществе), адекватной системы его субъективных

(личностных, субъективно-личностных) отношений к окружающему миру и самому себе. Психологическая безопасность личности – это состояние, при котором личность ощущает себя защищенной, что создает ей целостность как активного социального субъекта и возможности развития в условиях информационного взаимодействия с окружающей средой [1].

Характеристики психологической безопасности личности:

1. Проявление психологической безопасности происходит, когда человек попадает в среду с определенными параметрами, где видна его способность сохранять устойчивость к деструктивным внутренним и внешним воздействиям. И.А. Баева подчеркивает такую характеристику, как устойчивость личности. Устойчивость, по мнению Н.С. Ефимова, одна из характеристик гибкости. Однако самой «устойчивости» недостаточно для выбора соответствующей модели действий, необходимы характеристики вариативности, которые позволяют быстро перестраиваться адекватно ситуации.

2. Т.И. Колесникова рассматривает психологическую безопасность как «определенную защищенность сознания от воздействий, способных против ее воли и желания изменять психические состояния, психологические характеристики и поведение, что может кардинальным образом влиять на человека вплоть до изменения его жизненного пути». В данном понятии психологическая безопасность предполагает наличие критического мышления, с помощью которого человек сможет оградить себя от «лишней» для него информации. Эти характеристики помогают обеспечить психологическую адаптацию.

3. Креативность создает основу для высокой психологической адаптации. Наличие креативности помогает приспособиться ко многим изменениям жизни и найти решения проблемы из трудной психологической ситуации. По мнению Т.С. Кабаченко «... человек как субъект не только и не просто "потребляет информацию, но [...] он сам ее "производит" в той или иной степени, поскольку в ходе своей деятельности, общения он самоопределяется, занимает определенную жизненную позицию»[1].

Все вышеперечисленные характеристики находят отражение в понятии «гибкие навыки» (англ. *soft skills*). Они наряду с профессиональными компетенциями (англ. *hard skills*) отвечают за адаптацию к современным условиям, за гармонию и интеграцию личности с самим собой.

Гибкие навыки строятся из умений:

- 1) постоянно развивать в себе что-то новое (как умственное, так и духовное);
- 2) грамотно управлять своим временем;
- 3) решать сложные задачи за короткий период времени;
- 4) творчески находить новые пути решения проблемы;
- 5) эффективно использовать свои знания;
- 6) контролировать себя в сложных психологических ситуациях.

Чтобы развить личность, которая будет владеть «гибкими навыками», необходимо развивать творческий потенциал личности.

Само по себе слово «потенциал» (от лат. *potentia* – «сила») означает раскрытие возможностей в каком-либо направлении. Относительно творчества потенциал представляет собой личностные качества, которые обеспечивают развитие личности, создание социально значимых предметов как материальной, так и духовной культуры [2].

В научной литературе творческий потенциал рассматривают как:

– совокупность приобретенных и самостоятельно выработанных навыков, выступающих в качестве способности к действию и степени ее полной реализации в конкретной сфере деятельности (Л.И. Буева, В.И. Горюва, Т.Н. Таранова и др.);

– показатель возможностей личности осуществлять творческую деятельность (Г.С. Альтшуллер, В.А. Моляко, В.Г. Рындак и др.);

– совокупность реальных возможностей и определенный уровень их развития (О.С. Анисимов, В.В. Давыдов, Г.Л. Пихтовников и др.);

– объединение всех возможных способностей (А.М. Матюшкин, А.Я. Пономарев, В.В. Сериков, А.К. Уразова и др.).

А.М. Матюшкина считает, что одной из самых важных характеристик является креативность или способность к творчеству, которая подразумевает исследовательскую активность, потребность в открытии нового. По нашему мнению, именно креативность является центральной характеристикой; она отражает возможности личности претворять творческие силы в реальной преобразовательной практике.

Базовые характеристики творческой личности:

- продуктивное самосознание как совокупность креативных представлений о себе;
- интеллектуально-творческая инициатива;
- жажда познания и преобразования;
- чувствительность к проблеме, новизне;
- потребность в нестандартном решении встающих перед человеком задач;
- критичность ума [3].

Вышеперечисленные характеристики являются своего рода базисом творческой активности, которая проявляется в таких процессуальных состояниях, как интерес, замысел, состояние предрешения, подготовка к реализации решения, озарение, решение, проверка.

Структура технологии развития творческого потенциала включает основные компоненты:

1. Предварительная диагностика уровня творческого развития.
2. Мотивация (одно из ведущих направлений работы).
3. Организация творческого процесса. Он должен осуществляться при определенных условиях, которые способствуют развитию творческого потенциала личности и его реализации.
4. Контроль качества выполнения творческой деятельности. Этому компоненту должно быть уделено особое внимание, которое необходимо направить на процесс организации творческой деятельности и создание определенных условий, способствующих ее эффективному осуществлению.

5. Сопоставление ожидаемых результатов запланированным. Объективный и рефлексивный анализы эффективности проведенной работы. Определение проблем и трудностей в решении задач, внесение необходимых поправок.

Для успешного развития творческого потенциала необходимы такие качества, которые открывают в человеке созидателя. Основными при этом являются творческая активность, оригинальность, способность и стремление к внесению новизны, комбинированию идей, перевоплощению прошлого опыта, наличие развитого воображения и эмоциональной отзывчивости. Показатели, определяющие способность личности к творчеству, составляют творческий потенциал личности [4].

Американский психолог Э. де Боно (*de Bono*, 1967) создал свою программу развития креативного мышления исходя из пяти принципов.

Первый принцип заключается в том, что как только появляется проблема, необходимо определить условия ее решения. При использовании всех предложенных условий без осознания их необходимости процесс решения может затрудниться.

Второй принцип – важно научиться отойти от своего прошлого опыта, полученного при решении похожих проблем. Достаточно часто схожесть проблемы оказывается только внешней.

Третий принцип – важно развивать умение видеть многофункциональность вещи.

Четвертый принцип – формирование способности сопоставлять идею между разными сферами знания и извлекать из этого решение проблемы.

Пятый принцип – развитие способности к осознанию противоположной идеи в данной области знания и освобождению от ее влияния при решении конкретной проблемы [5].

Таким образом, психологическая устойчивость личности невозможна без развития её творческого потенциала. Творческий потенциал развивает креативность, гибкость ума, высокую адаптацию, умение найти творческое решение в трудной ситуации. Эти качества необходимы для устойчивой, гармонич-

ной личности, способной столкнуться со многими проблемами и не сдаться в поиске ответа на трудные вопросы жизни.

Список литературы:

1. Вербина, Г.Г. Психология безопасности личности // Вестник Чувашского университета. 2013. № 4. С. 196.
2. Горовая, Н.И., Петрова, Н.Ф. Творческий потенциал личности и его развитие // Вестник университета. 2013. № 7. С. 136.
3. Смирнова, Е. А. Творческий потенциал и условия его развития [Электронный ресурс]. URL: https://studopedia.ru/13_166022_tvorcheskiy-potentsial-lichnosti-i-usloviya-ego-razvitiya.html (дата обращения 12.02.19).
4. Кавецкий, И.Т. Основы психологии и педагогики. Минск: Изд-во МИУ, 2010.
5. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2009. С. 448.

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАСОВ КАК СПОСОБ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Ю.О. Бочагова

***Аннотация.** В данной статье рассмотрены актуальность и значимость проведения игровых мероприятий на иностранном языке для детей начального этапа обучения во внеурочной деятельности. Исходя из потребностей и интересов детей выявлено, что игры и театральные постановки во внеурочной деятельности способствуют сохранению психологической безопасности образовательной среды.*

***Ключевые слова:** внеурочная деятельность, развитие коммуникативных способностей, повышение интереса, мотивация, младший школьник.*

EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN ENGLISH FOR PRIMARY SCHOOL CHILDREN AS A WAY TO ENSURE THE PSYCHOLOGICAL SAFETY OF EDUCATION

Julia O. Bochagova

***Summary.** In this article were considered the relevance and significance of conducting games in English for children of the initial stage of learning in extracurricular activities. Based on the needs and interests of children, it was revealed that*

games and theatrical performances in extracurricular activities contribute to the preservation of the psychological safety of the educational environment.

Key words: *elementary school pupil, development of communicative abilities, motivation, increasing interest, extracurricular activity.*

В настоящее время иностранный язык становится неотъемлемой частью образования современного школьника. Дети к 4-му классу должны овладеть устной и письменной речью, сформировать умения в аудировании и чтении. Для достижения этих умений необходимо обеспечить психологическую безопасность учащихся.

Психологическая безопасность образования – «совокупность комплексного, системного, длительного специально организованного психолого-педагогического процесса» [1]. Чтобы учащиеся чувствовали себя комфортно на уроке, необходимо обеспечить отсутствие конфликтных и стрессовых ситуаций и организацию учебной среды, которая будет мотивировать и стимулировать учащихся к овладению предметом, повышать самооценку ребенка. К сожалению, в настоящее время изучение английского языка больше становится принуждением. Плохие отметки в школе, непонимание темы чаще всего являются результатом отсутствия интереса к предмету, что приводит к нарушению психологического равновесия ребенка. Поэтому необходимо максимально заинтересовать учащегося в изучении данного предмета. Интерес учащихся могут привлечь игры на иностранном языке. Игры в начальной школе всесторонне развивают учеников, помогая детям раскрыть свой потенциал. Л.С. Выготский говорил, что игра не только не исчезает при переходе в школу, а наоборот, пронизывает всю деятельность ученика. Ш.А. Амонашвили писал, что самое интенсивное развитие ребенка происходит в возрасте 7–9 лет, поэтому игра очень важна в данный период, ведь она превращается в вид деятельности, управляющий развитием. Применение игр положительно влияет на развитие коммуникативных способностей детей. У учащихся развиваются компенсаторные умения, т. е. умения выходить из различных ситуаций при нехватке лексических единиц. Благодаря играм, ребята учатся работать сообща, кроме

того, игры создают благоприятную позитивную атмосферу, что ведет к высокой учебной мотивации и повышает интерес к предмету. К сожалению, на уроках недостаточно времени отводится на использование игровых технологий, поэтому дети часто теряют интерес к предмету. Чтобы этого избежать, игры нужно использовать во внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность – это кладезь, который помогает решить ряд серьезных задач: обеспечение благоприятной адаптации школьника, улучшение условий развития, учет возрастных и индивидуальных особенностей детей, оптимизацию учебной нагрузки. Вся внеурочная деятельность должна соответствовать интересам детей. Дети запомнят навсегда, как вместе готовили КВН или театральную постановку. Такие мероприятия особенно вызывают эмоциональный отклик. Ребята полностью погружаются в командную работу, в классе царит взаимопонимание, доброжелательная атмосфера. Учащиеся не боятся делать ошибки, так как во внеурочной деятельности полностью отсутствуют отметки. Исходя из своих увлечений и интересов, дети сами выбирают ту или иную форму организации внеурочной деятельности и улучшают языковые и речевые навыки. Ничто так не увлекает детей, как шанс выйти на сцену в костюме или спеть песню на английском языке и почувствовать себя на несколько минут настоящей звездой. Исходя из вышесказанного, мы хотим предложить разработанное внеурочное мероприятие по английскому языку для детей начальных классов «Праздник английского алфавита».

Alphabet party

Цели: практическая – способствовать совершенствованию навыков монологической и диалогической речи;

– воспитательная – укрепление учебной мотивации изучения иностранного языка;

– развивающая – развитие личностных, коммуникативных УУД;

– образовательная – способствовать ознакомлению с миром зарубежных сверстников.

Задачи: познакомить с героями учебника; изучить английский алфавит; научить представляться и приветствовать других; научить читать и произносить слова со звуками; научить предлагать что-либо и благодарить; выучить названия цветов, числительные 1–10, разучить песни и стихи.

Планируемые результаты: дети должны

– знать / понимать имена героев учебника; английский алфавит, названия цветов, числительные 1–10; звуки английского языка, правила чтения; наизусть тексты песен;

– уметь: взаимодействовать с окружающими, выполняя разные роли в пределах собственных речевых потребностей и возможностей; понимать на слух речь учителя, одноклассников и песни; вербально или невербально реагировать на услышанное; произносить звуки английского языка устной речи; корректно произносить предложения с точки зрения их ритмико-интонационных особенностей; использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности в повседневной жизни для ведения этикетного диалога в ситуации бытового общения (представиться, приветствовать, предлагать что-либо, благодарить).

Материалы и оборудование: костюмы для героев, мяч, 10 плюшевых мишек, призы; магнитофон, аудиокурс для 2-го класса к УМК «Звездный английский».

Действующие лица:

Willow, Erlina, Woody, Alvin, Frosty, The Cat, 10 little bears, Chimp, Dolphin, The Hen, King, Queen, Pete, 8 pupils.

Организационный момент:

Учитель: К доске выходят *Willow, Erlina, Woody, Alvin, Frosty* и поют песню *Hello, Magic Forest*. Все остальные за столами подпевают.

К доске выходит кот.

The Cat: Hello, I'm the Cat!

Erlina: Hello, the Cat! How are you?

The Cat: I'm fine, thank you.

Учитель: *The cat, sing a song for us.*

Кот поет песню *The Cat is in the hat* [2, с. 9], все ему подпевают.

К доске выходит курочка.

The Hen: Hello, I'm the Hen!

Alvin: Hello, the Hen! How are you?

The Hen: I'm fine, thank you.

Учитель: *The hen, sing a song for us.*

Курочка поет песню *My red hen* [2, с. 11], все ей подпевают.

К доске выходит обезьянка.

The Chimp: Hello, I'm the Chimp!

Erlina: Hello, the Chimp! How are you?

The Chimp: I'm fine, thank you.

К доске выходит дельфин.

Основная часть

The Dolphin: Hello, I'm the Dolphin!

Erlina: Hello, the Dolphin! How are you?

The Dolphin: I'm fine, thank you.

Учитель: *Look! King and Queen are coming!*

King and Queen: Good morning!

All: Good morning, your Majesty!

King: Today is Saturday! It's a play day! Let's play with a ball. I like to play with a ball. К доске выходят дети, участвующие в этой сценке, встают в круг, Король и Королева - в центре. Если ребенок не ловит мяч, то рассказывает стихотворение из учебника.

Queen: Here you are, _____! (бросает мяч)

Pupil 1: (не ловит мяч) I'm sorry. But I know one English poem.

The Mouse is on the clock, The Mouse runs down, Hickory Dickory Dock.

Queen: Well done!

King: Here you are, _____! (бросает мяч)

Pupil 2: (не ловит мяч) I'm sorry. But I know one English poem. The sky is going to crack. He wants to tell the King. And so he starts to pack.

Queen: Well done! К доске выходит шмель.

Queen: It's time for tea.

King: Can I have a cherry on my chocolate cake?

Учитель: *Do you know a song about the Bumblebee and tea? Let's sing it.*

Шмель поет песню *When The Bumblebee is in the tree* [2, с. 15], все ему подпевают.

Учитель: *Look! Who's that?*

Pete: My name is Pete. I am 8. I have got a grey teddy. My teddy is big. I like to play with my teddy. He is very funny.

Учитель: *Who is that?*

Pupil 1: A boy.

Учитель: *What is his name?*

Pupil 2: Pete.

Учитель: *What has he got?*

Pupil 3: A teddy bear.

Учитель: *Where is your teddy bear?*

Pete: I lost my teddy.

Питер поет песню *Where, oh where is my teddy bear?*

Учитель: *Don't cry, Pete. Look at our teddy bears!*

Питер уходит. К доске выходят дети с плюшевыми мишками в руках.

Дети у доски поют песню *Ten small bears* [2, с. 19], все им подпевают.

Выходят герои сказки по очереди и говорят детям, что они умеют делать, остальные должны выполнить то, что говорит им герой; кто не правильно показывает действие, выбывает из игры.

The Cat: I am the cat and I can climb.

The Dolphin: I am the dolphin and I can swim.

The Chimp: I am the chimp and I can jump.

The Bumblebee: I am the bumblebee and I can fly.

*The King and the Queen: We are the King and the Queen and we can dance.
Let's dance together!*

Включается музыка *Magic Forest*, дети водят хоровод и поют.

Учитель: А кто знает алфавит? Запишите буквы, которые я буду диктовать. *O, G, Y, E, B, D, O* - составьте из них слово.

Pupil 1: GOODBYE.

Goodbye. Все поют песню [2, С. 5].

Заключительная часть:

Учитель: Дети, мы совсем забыли спеть самую главную песню на сегодняшнем празднике. Это песенка про английский алфавит. *Let's sing the Alphabet song.* Все участники поют песню *the Alphabet song* [2, С. 7].

Список литературы:

1. Гарькуша, Т.В. Психологическая безопасность образовательной среды [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2017/01/18/doklad-po-teme-psihologicheskaya-bezopasnost-obrazovatelnoy> (дата обращения 18.01.2017).

2. Баранова, К.М., Дули Дж. Английский язык: учебник. 2 класс. В 2 ч. Ч. 1. М.: Express Publishing: Просвещение, 2012.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

И.В. Бурова

Аннотация. Образовательная среда является неотъемлемой частью социальной среды человека, высшие учебные заведения как социальные институты общества являются субъектами психологической безопасности. Важность изучения психологической безопасности личности в образовательной среде определяется тем, что учебные заведения, включая подрастающее поколение, взрослых и семью, способны строить свою частную систему безопасности как через обучение и воспитание, так и через решение задач развития. Важнейший вопрос психологической безопасности личности обучающихся напрямую связан с качеством образования.

Ключевые слова: образовательная среда, пространство вуза, качество образования, психологическая безопасность, психологическое насилие, психологическая защищенность.

PSYCHOLOGICAL SAFETY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A MEANS OF IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION OF UNIVERSITY STUDENTS

Irina V. Burova

Summary. The educational environment is an integral part of the social environment of a person, higher education institutions as social institutions of society, are subjects of psychological safety. The importance of studying the psychological security of a person in an educational environment is determined by the fact that educational institutions, including the younger generation, adults and the family is able to build his private security system through training and education and through addressing the challenges of development. The most important issue of psychological security of students is directly related to the quality of education.

Key words: the educational environment, the space of the University, the quality of education, psychological security, psychological violence, psychological security.

В современной общеобразовательной школе и высших учебных заведениях все чаще наблюдается недостаточное внимание учителей и педагогов, предвзятое отношение к учащемуся со стороны сверстников или преподавателей, напряженность в межличностных отношениях и несоответствие требованиям – всё это является характеристиками, уменьшающими способность образовательной среды (высших учебных заведений в частности) быть безопасной. Такие же характеристики, как доброжелательная атмосфера, высокие ожидания от работы учащихся без предвзятости, принятие учащегося как полноценного члена общества, уважительное отношение к знаниям учащегося, одинаковые способы оценивания знаний учащихся, высокий уровень вовлеченности в образовательную среду и процесс обучения, повышают психологическую безопасность образовательной среды и ее защитную функцию.

Понятие психологической безопасности неоднородно. Т.С. Кабаченко рассматривает психологическую безопасность «как самостоятельное измерение в общей системе безопасности, представляет собой состояние информационной среды и условия жизнедеятельности общества, не способствующее нарушению психологических предпосылок целостности социальных субъек-

тов, адаптивности их функционирования и развития» [1]. И.А. Баева рассматривает психологическую безопасность как состояние образовательной среды, свободное от психологического насилия и способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включённых в неё участников [2]. К психологической безопасности относится и состояние психологической защищённости, способность человека и среды отражать неблагоприятные внешние и внутренние воздействия. Психологическое насилие в межличностном взаимодействии может выражаться в неприятии и критике, публичных оскорблениях и унижении достоинства, обвинениях, угрозах, проявляющихся в словесной форме без физического насилия, игнорировании (физической или социальной изоляции), предъявлении чрезмерных требований и принуждении делать что-либо против желания.

Для обеспечения психологической безопасности в образовательной среде необходимо опираться, по мнению И.А. Баевой, на принципы:

- принцип опоры на развивающее образование, главная цель которого не обучение, а личностное развитие, развитие физической, эмоциональной интеллектуальной, социальной и духовной сфер личности;
- принцип психологической защиты личности каждого субъекта учебно-воспитательного процесса [3].

Реализацией данных принципов является устранение психологического насилия во взаимодействии. Незащищённый должен получить ресурс, психологическую поддержку и защиту прав на безопасное взаимодействие.

Особо значимым фактором, влияющим на формирования чувства защищённости в стенах вуза, является личностное общение, выступающее в качестве средства формирования у человека отношения не только к другим людям, но и к самому себе. Посредством такого общения человек выстраивает отношения с окружающими его людьми, через познание другого познает самого себя, формирует собственное «Я». Качество общения в вузе во многом предопределено тем, как преподаватели общаются со студентами. Важно, чтобы

общение в вузе происходило не как простой обмен информацией, а приводило к «духовному эмоциональному взаимодействию, способствующему формированию самосознания, гармонии отношений с самим собой, с окружающими людьми (сверстниками, взрослыми), с социумом, что способствует успешной социализации личности и формированию чувства психологической защищенности. Это, в свою очередь, связано с организацией педагогического общения, с тем, насколько преподаватели вуза владеют педагогической культурой, гуманными технологиями и техниками общения. Итак, под психологической безопасностью понимается состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее жизненную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников» [2, с. 49]. Потребность в безопасности и защите выступает одной из базовых потребностей человека, ее фрустрация приводит к формированию чувства страха, стыда, вины, которые в свою очередь порождают защитные реакции и соответствующие формы поведения.

Качество высшего образования – это многомерное понятие, охватывающее все стороны деятельности вуза: учебные и академические программы, учебную и исследовательскую работу, профессорско-преподавательский состав и студентов, учебно-материальную базу и ресурсы. Качество также может пониматься как степень соответствия характеристик присущим объекту установленным требованиям. Некоторые ученые понимают качество образования как контроль обученности и успеваемости, но качество образовательного процесса намного шире. Поэтому можно говорить о качестве образования как многокомпонентной системе, которая включает в себя качество образования (качество цели, качество результата), качество содержания образования, качество образовательного процесса (качество педагога, качество обучающегося), качество управления.

Высшее учебное заведение оказывает услуги трем субъектам – заказчикам образовательного процесса: личности, получающей образование, произ-

водству, для которого готовятся квалифицированные кадры, и государству, которое выступает как гарант образовательного процесса. Преподаватели вузов определяют качество образования хорошей академической подготовкой студентов, основанной на высоком кадровом потенциале вуза, хорошем учебно-методическом обеспечении, развитой инфраструктуре вуза, тесной связи обучения с наукой. Понятие «качество образования» можно интерпретировать по-разному. Каждая заинтересованная сторона имеет собственные нормы и критерии качества образования, выработанные в соответствии со своими конкретными задачами. Существуют факторы, непосредственно влияющие на качество образования в вузе:

- уровень содержания образования в современном вузе;
- содержание учебных курсов;
- уровень квалификации преподавателей вуза и обеспеченность учебного процесса специалистами соответствующего направления;
- научно-исследовательская деятельность вуза;
- использование результатов НИР в учебном процессе;
- развитие научных исследований учебного процесса;
- обеспеченность соответствующей литературой;
- внедрение информационных технологий в учебный процесс;
- уровень организации производственных практик, ориентированность на работу образовательных организаций;
- сбалансированность графика учебного процесса;
- нормирование нагрузки преподавателей и студентов.

Важно отметить, что качество результатов деятельности вуза обеспечивается управлением качеством. Сегодня много говорится о качестве образования любой образовательной организации, однако оно определяется не только его содержанием. Сейчас как никогда качество и результативность образования зависят, прежде всего, от качества взаимодействия, взаимоотношений и взаимосвязей, которые разворачиваются внутри него. Перед образованием на

сегодняшнем этапе развития нашего общества стоит сложная задача: найти необходимый путь трансформации образования в соответствии с европейскими стандартами, не утерев при этом своих достоинств и самобытности, аутентичного пути развития. Обеспечение современного уровня содержания образования является главной составляющей качества высшего образования, соответствующего государственным и международным стандартам. Решение данной проблемы связано с системой контроля качества образования в вузе, её соответствия современному состоянию развития общества, науки [4].

Повышение качества образования в высших учебных заведениях зависит не только от улучшения федеральных стандартов образования, повышения качества учебно-методических, учебных и электронных пособий, размещенных на образовательных порталах вузов, и изменения системы вступительных экзаменов, сколько от решения задач по созданию условий для обеспечения качества образования для каждого студента, создание условий для его творческой самореализации. Профессорско-преподавательский состав вуза должен быть ресурсом для организации и поддержания в вузе безопасной образовательной среды в ее психологическом аспекте:

- мотивационная и когнитивная готовность педагога к созданию и поддержанию безопасной образовательной среды;
- сформированная готовность к грамотному профессиональному реагированию на ситуации, угрожающие психологической безопасности студентов в образовательной среде вуза;
- готовность педагога осуществлять проектную деятельность в сфере создания и поддержания психологической безопасности образовательной среды вуза.

Список литературы:

1. Кабаченко, Т.С. Психология управления: Учебное пособие. М., 2000.
2. Баева, И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. СПб.: Изд-во «Союз», 2002. 271 с.

3. Баева, И.А. Психология безопасности – новое направление психологических исследований в образовании и социальном взаимодействии // Психология образования: культурно-исторические социально-правовые аспекты: Материалы III нац. науч-практ. конф. Т. 2 (Москва, 12–14 дек. 2006 г.). М.: Общерос. общ. орг-ция «Федерация психологов образования России», 2006. С. 36.

4. Иванченко, И.В. Проблема повышения качества образования в вузе // Молодой ученый. 2016 № 5.1. С. 18–21. URL: <https://moluch.ru/archive/109/26315/>.

СТИЛЬ ОБЩЕНИЯ В ДИАДЕ «ОБУЧАЮЩИЙСЯ – ОБУЧАЮЩИЙ» КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

М.А. Викулина, Ю.Н. Бекмешова

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема организации педагогического общения и его влияние на психологическое самочувствие обучающихся. Представлены примеры реализации технологии педагогического требования, способствующие созданию психологической безопасности образовательной среды.*

***Ключевые слова:** психологическая безопасность педагогического процесса, стиль общения в диаде «обучающийся – обучающий», педагогическая технология педагогического требования в деятельности учителя.*

COMMUNICATION STYLE IN THE DYAD "LEARNER – EDUCATOR" AS AN IMPORTANT CONDITION OF PEDAGOGICAL PROCESS PSYCHOLOGICAL SAFETY

Maria A. Vikulina, Yulia N. Bekmeshova

***Summary.** The paper deals with the problem of organizing pedagogical communication and its impact on the psychological well-being of students. It gives examples of implementing the pedagogical requirements technique, which contributes to the creation of psychological safety of the educational environment.*

***Key words:** psychological safety, pedagogical process, communication style, dyad "learner – educator", pedagogical technique, pedagogical requirement.*

Одной из главных проблем современной образовательной практики является организация взаимодействия и установления позитивных взаимоотношений педагогов с обучающимися. В настоящее время на страницах психоло-

го-педагогической литературы решению данной проблемы уделяется большое внимание.

Педагоги (как теоретики, так и практики) рассматривают взаимодействие как условие развития творческих способностей, повышения профессионализма, как механизм связи семьи и образовательного учреждения, как фактор личностного саморазвития обучающихся и т. п. Это далеко не полное перечисление показывает разнообразие подходов к взаимодействию «обучающий – обучающийся» в образовательном пространстве педагогического процесса.

Современная ситуация подчеркивает мысль о том, что оптимизация педагогического общения происходит через осознание содержания образования, умелое использование в индивидуальной педагогической деятельности всех факторов, способных улучшить взаимоотношение и взаимодействие в диаде «обучающий – обучающийся». Проблема педагогического общения в системе «педагог – обучающийся» обуславливается прежде всего тем, что общение в данной системе является важным звеном процесса управления формированием личности последнего, развитием познавательной и социальной активности обучающегося как в школе, так и в вузе.

Образовательная организация способна строить локальную (частную) систему безопасности как через обучение и воспитание, так и через решение задач развития. На уровне вуза, представляющего психолого-педагогическую реальность, данная система направлена на поиск способов противодействия и профилактики угроз для позитивного и устойчивого развития личности обучающегося [1, с. 26].

Концептуально предлагаются 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 удовлетворен-

ности отдельными характеристиками социального взаимодействия в среде вуза; 3) защищенность от психологического насилия в среде вуза со стороны его участников (преподавателей, сокурсников) [1, с. 27].

На характеристику психологической безопасности образовательной среды влияют 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 [1, с. 28].

Качество процесса взаимодействия обеспечивается диалогическим общением, в основе которого лежит «диалог личностей», главным атрибутом которого является отношение равноправия собеседников и взаимное личностное признание; сотрудничеством, как партнерским отношением двух равных субъектов, исключающим манипуляцию и авторитаризм, подразумевающим взаимное развитие участников; отказом от психологического насилия.

Психологически безопасной можно считать такую среду, в которой большинство участников имеют положительное к ней отношение; высокие показатели индекса удовлетворенности взаимодействием и защищенности от психологического насилия.

Доминирующая роль в организации психологической безопасности образовательной среды предназначается формулировке педагогического требования, *формы трансляции которого разнообразны* и условно объединены в две большие группы: вербальные (используется речь) и невербальные формы (служат для усиления эмоционального восприятия предъявленных в словесной форме требований). Описание технологии педагогического требования раскрыто в монографии [2]. Выделим наиболее распространенные его формы. Так, среди *вербальных форм* отметим непосредственные и опосредованные. К *непосредственным* (требование предъявляется открыто, в нем явно и недвусмысленно указывается само правило и содержание деятельности по его выполнению. Пользуясь ими, педагог должен учитывать психическое состояние ребенка и в зависимости от этого избирать эмоционально благоприятный и с точки зрения волевого усилия щадящий способ воздействия): *просьба* в адрес собеседника (побуждающее обращение, призывающее удовлетворить потребности, причем, роль «просителя» занимает педагог, исполнителя – ребенок), окрашенная мягкими интонациями педагога. Традиционная парадигма этой формы «Прошу вас...» («Прошу вас, проследите за логикой моего рассказа») может звучать иначе («Если вас не затруднит...», «Возможно, для вас не составит труда...», «Я буду вам признательна, если...» и т. п.). В зависимости от ситуации и собственных возможностей каждый педагог избирает вариант, наиболее соответствующий обстановке: *совет* (мнение по поводу того, как следует поступать, что сделать, сказать) используется в тех случаях, когда требуется более открытое, чем в просьбе, *указание* - учитель лучше разбирается в обсуждаемом вопросе, поэтому он советует. Парадигмой совета служит фраза «Я бы ...» (присутствие частицы «бы» реализует право на сомнение и выработку индивидуального решения). Например, «Я бы посоветовала вам разговаривать тише», «Я бы посоветовала вам во время летних каникул прочесть ряд произведений, знакомство с которыми помогут вам легко справиться с заданиями по чтению»; *рекомендация* (аргументированное пожелание, как обоснование для ребенка значения той или иной безусловной нормы, правила).

Для усиления воздействия можно использовать иллюстрацию описательного характера или личный пример. Примерная формула рекомендации: «Я рекомендую (я настоятельно рекомендую) вам... потому что...». Например: «Накануне сочинения я рекомендую вам побывать на природе, потому что общение с ней благотворно влияет на самочувствие, создает поэтический настрой...»; *деловое распоряжение* (забота об использовании чего-либо, выполнении в срок) – к нему прибегают в тех случаях, когда требуется быстрое, четкое исполнение задания. Форма обращения при этом должна быть этически выдержанной, с сохранением вежливого и уважительного тона, что обеспечивает равные права всех участников дела. Например: «Пожалуйста, откройте тетради», «Напоминаю, что завтра мы выполняем проверочную работу. Пожалуйста, обратите еще раз внимание на решение задач данного типа».

Перечисленные формы отражают лишь динамику эмоциональной интенсивности воздействия в момент предъявления педагогического требования, но не исчерпывают всего многообразия их проявления. Интонационная окраска в сочетании с пластической выразительностью учителя позволяет интегрировать в одном акте воздействия различные формы и увеличивать их число за счет комбинирования.

Следует подчеркнуть и *позитивную* направленность обращения педагога к детям. Обнаружив нарушение нормы со стороны детей (отвлекаются во время урока, разговаривают и т. п.), педагог не запрещает, не пресекает их действия прямым указанием («не крутись», «перестаньте» и т. п.), ограничивающим действия детей, тормозящим их развитие, а переводит негатив в позитив. Доказано, что наше сознание, особенно правополушарное, воспринимает информацию так, что пропускает частицы с отрицанием. Если ребенку сказать: «Не отвлекайся!», то прежде он услышит: «Отвлекайся». Вместо этого лучше сказать с особой интонацией и последующей паузой: «Внимание!», если обучающиеся при этом посмотрят на вас, желательно усилить эффект сказанного жестом. Если сказать: «Не разговаривай!» обучающиеся прежде услышат: «Разговаривай!». Лучше интонацией, паузой в речи дать понять, что требуется

тишина, если это не помогло, можно добавить очень серьезно: «Нужна тишина!»).

Лучше идти от позитива к еще большему позитиву: «Мы пишем слова хорошо, давайте сделаем это еще лучше, сядем прямее и немного потише». Этот прием называется «присоединение» (к тому, что они делают) и «ведение» (к тому, что хочет учитель, чтобы ученики делали). Такие предложения уместны, когда возникает необходимость поощрения класса за хорошую работу и старание детей для последующей работы.

Реализация всех описанных техник позволяет реально улучшить взаимодействие и взаимопонимание между учителем и учеником, что приведет к созданию ситуации успеха, улучшению результатов обучения и, в конечном счете, позитивному развитию обучающегося и сохранению его здоровья в учебном процессе. Мы полагаем, что, целенаправленно строя отношения «обучающийся – обучающий», изменяющиеся в ходе обучения, можно спроектировать такую учебную деятельность, новообразованием которой станет действительное умение учиться, а личность обучающегося получит необходимое развитие.

Список литературы:

1. Викулина, М.А., Бекмешова, Ю.Н. Психологическая безопасность образовательной среды: анализ понятий, содержание // Психологическая безопасность образовательной среды вуза: Материалы всерос. науч. конф. (Н. Новгород, 14 дек. 2018 г.) / Отв. за вып. проф. Г.В. Сорокоумова. Н. Новгород: НГЛУ, 2018. С. 23–30.

2. Бекмешова, Ю.Н. Педагогическое требование в деятельности учителя: теоретические основы: Монография / Под ред. чл-корр. РАН, д-ра пед. наук, проф. М.А. Викулиной. Н. Новгород: НГЛУ, 2011. 140 с.

ПРИНЦИП РЕГИОНАЛЬНОСТИ КАК ОСНОВА ДОСТИЖЕНИЯ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.П. Глумова

Аннотация. В данной статье анализируются проблемы реализации требований ФГОС высшего и среднего образования на занятиях по иностран-

ному языку. Выделяются причины, обосновывающие недостаточность направленности предметной области «Иностранный язык» на формирование самоидентичности обучающихся. Рассматривается принцип региональности как одно из основных положений, определяющих построение системы обучения иностранному языку с учетом требований ФГОС.

Ключевые слова: ФГОС высшего и среднего образования, культурная самоидентичность, принцип региональности, иностранный язык, родная культура обучающихся.

THE PRINCIPLE OF REGIONALITY AS A BASIS FOR ACHIEVING FSES REQUIREMENTS OF SECONDARY AND HIGHER EDUCATION

Elena P. Glumova

Summary. *This article analyzes the problems of implementation of the requirements of the FSES of higher and secondary education in the classroom in a foreign language. The reasons for the lack of focus of the subject area "Foreign language" on the formation of students' self-identity are highlighted. The principle of regionality is considered as one of the main provisions determining the construction of the system of foreign language teaching taking into account the requirements of the FSES.*

Key words: *FSES of higher and secondary education, cultural identity, the principle of regionality, foreign language, native culture of students.*

Результатом модернизации современного российского общества явилась разработка и внедрение в процесс высшего образования государственных образовательных стандартов третьего поколения (ФГОС ВО).

В 2012 году принят новый Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) среднего (полного) общего образования, представляющий собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы среднего (полного) общего образования образовательными учреждениями. Стандарт определяет те нормативы, соблюдение которых обеспечивает единство образовательного пространства России, а также интеграцию личности в систему мировой культуры.

В 2017 году все школы Российской Федерации перешли на обучение по новому ФГОС. Это предопределяет уточнение целевого компонента процесса

обучения всем предметам, включенным в школьную программу, пересмотр содержания и внедрение новых современных технологий обучения.

Особую значимость приобретает в современных условиях широких межнациональных, межэтнических и межкультурных контактов усиление личностного компонента образовательного результата. Так, стандарт направлен на обеспечение «формирования российской гражданской идентичности обучающихся; единства образовательного пространства Российской Федерации посредством установления единых требований к результатам, структуре и условиям реализации основной образовательной программы; сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, реализации права на изучение родного языка, овладение духовными ценностями и культурой многонационального народа России» [1].

Стандарт ориентирован на становление личностных характеристик выпускника («портрет выпускника школы»): «любящий свой край и свою Родину, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции; осознающий и принимающий традиционные ценности семьи, российского гражданского общества, многонационального российского народа, человечества, осознающий свою сопричастность судьбе Отечества» [1].

Реализовывать социальный заказ общества и государства применительно к среднему образованию предстоит учителям иностранного языка, способным и готовым к организации межкультурного общения на уроках.

В качестве основы реализации общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущего учителя иностранного языка мы рассматриваем межкультурную компетенцию бакалавра. Межкультурная составляющая целевого компонента подготовки бакалавров по направлениям «Лингвистика» и «Педагогическое образование» представлена дискрипторами конкретных субкомпетенций, составляющих профессионально значимые компетенции учителя иностранного языка и отражена во ФГОС ВО. Это позволяет обозначить готовность учителя иностранного языка формировать у учащихся

способность к эффективному межкультурному взаимодействию как профессионально-педагогическую межкультурную компетентность.

Достижение указанных во ФГОС результатов возможно при условии широкого включения в образовательный процесс в вузе и школе сведений о родной культуре обучающихся, их усвоения и использования современных технологий обучения и воспитания, направленных на развитие умений представлять родную культуру в процессе межкультурной коммуникации.

В истории образования известны разные принципы, способствующие изучению ближнего окружения обучающегося. Например, принципы отбора материала – «локализация» (Е.А. Звягинцев), «родиноведение» (С.П. Аржанов), «краеведение» (И.Н. Маньков, С.Т. Шацкий) и т. д.

В методике обучения иностранным языкам вопрос изучения родной культуры на уроках иностранного языка исследовался разными учеными (Т.Ю. Тамбовкина, Н.Ф. Бодиева, С.В. Перкас, С.Ю. Ильина, А.Д. Райхштейн, А.А. Миролубов и др.). Однако как теоретически, так и практически этот вопрос не решен окончательно, т. к. существующие исследования являются разрозненными и не дают системного представления о возможностях предмета «иностраный язык» в формировании культурной самоидентичности обучающихся. Вместе с тем иностранный язык имеет огромные возможности для формирования заявленных во ФГОС личностных результатов, т. к. именно в процессе столкновения с другой культурой проявляются личностные качества, знания, навыки и умения, обеспечивающие способность выстраивать взаимовыгодный диалог с представителями других культур.

Недостаточная направленность предмета «иностраный язык» на формирование культурной самоидентичности обучающихся объясняется рядом причин, в основе которых отсутствие:

– четко сформулированных целей изучения родной культуры на занятиях по иностранному языку в соответствии с этапом обучения и типом учебного заведения;

- взаимосвязи целей обучения родной культуре на этапе дошкольного, среднего и высшего образования;
- системы принципов, определяющих организацию процесса включения сведений о родной культуре в учебный процесс по иностранным языкам;
- системного представления содержания обучения родной культуре, как на языковом, так и на речевом уровнях;
- взаимодействия и взаимовлияния родной и иноязычной культур на занятиях по иностранному языку;
- упражнений, направленных на компарацию фактов родной и изучаемой культур, технологий, отражающих современные социальные потребности в формах межкультурного взаимодействия;
- системы заданий, направленных на контроль сформированности способности быть эффективным участником межкультурного общения, в основе которого должно быть осознание принадлежности к родному лингвосоциуму.

Одним из принципов, определяющих суть процесса формирования самоидентичности на уроках иностранного языка, может стать принцип региональности (В.В. Зыков, А.А. Макареня и др.), который лежит в основе регионализации образовательного процесса.

Принцип региональности в современном образовании, продолжая традиции локализации, краеведения, родиноведения, дополнительно учитывает потребности, возможности отдельной личности и регионального сообщества в целом.

В системе Российского образования проявление регионализации на микроуровне связывается с содержанием образования, которое предусматривает изучение этнографического, историко-культурного, духовно-регионального опыта конкретной территории.

Понятие «регионализация образования» является многоаспектным и полисемантическим. В научной литературе оно рассматривалось с разных позиций. Обобщенно эти позиции можно представить как позицию основных потребителей образования, т. е. тех, на кого направлены основные цели образо-

вания. Такими потребителями, объектами процессов регионализации являются личность и общество, общественно-организационный и социокультурный аспекты рассмотрения регионализации: государство – административно-государственный аспект и сама сфера образования – организационно-педагогический аспект. С позиции личности и общества (общественно-организационный аспект) регионализация образования рассматривается как социально-педагогическое явление, как фактор, влияющий на развитие человека и жизни в регионе. Такое же понимание регионализации образования представлено в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» и «Федеральной программе развития российского образования» [2, с. 71].

Принцип региональности как общеметодический принцип в обучении иностранному языку позволит определить:

- цели обучения иностранному языку на разных этапах обучения в школе и вузе в соответствии с потребностями личности, конкретного региона и с учетом требований ФГОС к результатам образования;

- содержание обучения иностранному языку, направленное на усвоение региональных знаний на разных уровнях;

- частные и специальные принципы обучения иностранному языку с учетом направленности процесса обучения на формирование региональной компетенции, обеспечивающей культурную самоидентичность обучающихся;

- пути, приемы, способы, упражнения и технологии обучения иностранному языку, позволяющие сформировать коммуникативные навыки и умения использования иностранного языка в различных ситуациях регионального содержания;

- систему контролирующих заданий, направленных на контроль уровня сформированности способности обучающихся взаимодействовать с представителями различных регионов функционирования иностранного языка на основе собственной культурной принадлежности не только к родной стране, но и к конкретному региону проживания.

Перспективы реализации принципа региональности в образовательном процессе по иностранным языкам усматриваются в системной представленности регионального компонента содержания обучения на разных этапах. Преемственность региональной составляющей позволит комплексно и целенаправленно формировать культурную самоидентичность обучающихся как основу для вступления в диалог культур и для достижения взаимопонимания в процессе межкультурной коммуникации. Самоидентификация личности предполагает духовную взаимосвязь со своим народом, чувство принадлежности к национальной культуре. Родная культура способствует созданию и выработке системы собственных ценностей и целей на основе патриотизма – любви к Отечеству как к сообществу граждан одного государства, независимо от национальной и конфессиональной принадлежности [3, с. 152].

Список литературы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2365>Н.А. (дата обращения 25.10.2018).
2. Платошина, Н.А. Регионализация содержания образования // Актуальные вопросы профессионального образования. 2008. Т. 5. № 5 (43). С. 70–72.
3. Глумова, Е.П. Гуманистическая основа современных процессов межкультурной коммуникации // [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1113350>. 2013. С. 146–154.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В РАМКАХ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

Л.Н. Гридяева, А.В. Гунько

Аннотация. Статья посвящена проблеме психологической безопасности обучающихся в образовательной организации. Особое внимание уделено понятию «психологическая безопасность» и его значению в Федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного, основного общего и высшего образования.

Ключевые слова: психологическая безопасность, Федеральный государственный образовательный стандарт, основное общее образование, высшее образование.

PSYCHOLOGICAL SAFETY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT WITHIN FEDERAL EDUCATIONAL STANDARD

Lyudmila N. Gridyaeva, Albina V. Gunko

Summary. Article is devoted to a problem of psychological safety of students in the educational organization. Special attention is paid to the concept "psychological safety" and its value of Federal state educational standards of preschool, main general and higher education.

Key words: psychological safety, federal state educational standard, main general education, the higher education.

В условиях социально-экономического развития общества люди часто подвергаются различного рода угрозам и рискам, крайне негативно это отражается на детях и подростках, на тех, кто еще не может сам им противостоять.

Особенно остро вопрос «как уберечь своего ребенка от негативных воздействий окружающей среды» встает, когда ребенок попадает в образовательную среду на самую первую ступень общего образования. Адаптируясь в социуме, он учится чему-то новому, вступает во взаимодействие с другими детьми, познает мир и новые для него правила. Чтобы данные процессы протекали благоприятно, необходимо создать «правильные» условия для обучения и воспитания. Здесь целесообразно ввести понятие «безопасная образовательная среда», которое получило широкую известность среди педагогов и психологов. Безопасная образовательная среда – это развивающий и поддерживающий ресурс для личностного потенциала субъектов образовательного процесса [1]. В условиях данной среды обязательно должна формироваться и поддерживаться психологическая безопасность личности.

И.А. Баева, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии развития и образования Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена определяет психологическую безопасность как «состояние психологической защищенности, а также способность человека и среды отражать неблагоприятные внешние и внутренние воздействия» [2, с. 11].

Основными составляющими данного понятия являются психологическая защищенность участников образовательного процесса, удовлетворенность их потребности в личностно-доверительном общении и референтная значимость среды.

Еще одно емкое определение дано П.И. Беляевой. По ее мнению, психологическая безопасность – это «психическое состояние, проявляющееся в переживании своей защищенности, уверенности в себе, удовлетворенности собой как личностью и субъектом деятельности, а также своими социальными отношениями, результатом чего является манифестация уверенного поведения» [3, с. 76].

Психологическая безопасность именно как термин не включена в тексты Федеральных государственных образовательных стандартов, но активно там используется в качестве подробно описанных критериев. Например, во ФГОСе дошкольного образования [4] присутствует пункт:

– обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи, повышение компетентности семьи в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей. Данный пункт направлен на исключения одной из угроз психологической безопасности, следовательно, и образовательной среды. В дошкольном детстве огромную роль в социализации продолжают играть родители, ребенок видит взаимоотношения в семье и транслирует их через свое поведение в социуме среди сверстников, поэтому так важно, чтобы родители были компетентны в вопросах воспитания и не подвергали своего ребенка насилию. Однако насилие встречается не только в семье, но и в любом образовательном учреждении. Агрессорами могут выступать как сверстники, так и преподаватели. Важным показателем сохранения психологического здоровья является отсутствие насилия в любом его проявлении. При отсутствии психологического насилия, соблюдении принципов сотрудничества и диалога в образовательной среде мы можем надеяться на формирование психологически здоровой личности, владеющей навыками критического мышления в будущем [5].

Согласно п. 20 ФГОСа основного общего образования, результатом реализации указанных в данном документе требований должно быть создание образовательной среды: обеспечивающей достижение целей основного общего образования, его высокое качество, доступность и открытость для обучающихся, их родителей (законных представителей) и всего общества, духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся; гарантирующей охрану и укрепление физического, психологического и социального здоровья обучающихся. На данном этапе образования выделяются следующие риски нарушения безопасности образовательной среды: риски, связанные с проявлением насилия в межличностных взаимодействиях; экстремизм и ксенофобия; саморазрушающее поведение детей и подростков; риски, возникающие при чрезвычайных ситуациях природного и техногенного происхождения [6].

Во ФГОСе основного общего образования в пункте 18.2.3. идет речь о том, что программа воспитания и социализации обучающихся должна быть построена на основе формирования и развития знаний, установок, личностных ориентиров и норм здорового и безопасного образа жизни с целью сохранения и укрепления физического, психологического и социального здоровья обучающихся как одной из ценностных составляющих личности обучающегося и ориентированной на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования [7]. В связи с этим нужно понимать, что для развития психологически здоровой личности необходимо исключить такие факторы риска как: условия обучения, связанные с учебным помещением; учебная перегрузка учащихся; стиль педагогического общения и межличностных отношений школьников и их родителей. Неблагоприятные взаимоотношения с одноклассниками могут перерасти в риски психологического насилия, которое проявляется в публичных оскорблениях, унижениях, принуждениях, игнорировании, угрозах, а в последствии и в буллинг.

Среди факторов риска безопасности образовательной среды одним из важнейших для обучающихся в высшем учебном заведении является фактор,

связанный с ситуацией проверки знаний (экзамен, тестирование). Экзаменационный период по сравнению с ранее перечисленными рисками и угрозами психологической безопасности отличается прежде всего тем, что человек сам оказывает на себя воздействие, его поведение принимает характер резко невротического, появляются сильное торможение центральной нервной системы, признаки распада деятельности и возбуждения моторики. Отмечено, что «экзаменационный стресс» оказывает негативное влияние на нервную, сердечнососудистую и иммунную системы студентов.

Рассмотрим ФГОС высшего образования на примере направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата) [8]. В п. 5.4. прописаны профессиональные компетенции, которыми должен обладать выпускник, освоивший программу бакалавриата. Например, выпускник должен обладать: способностью участвовать в построении и изменении индивидуальной образовательной траектории обучающегося; готовностью создавать условия, облегчающие адаптацию детей к учебному процессу; способностью эффективно взаимодействовать с родителями (законными представителями), педагогическими работниками; способностью к выявлению интересов, трудностей, проблем, конфликтных ситуаций и отклонений в поведении обучающихся и т. д. Овладение указанными пунктами не только обеспечивает сохранение и поддержание психологической безопасности, а значит и психологического здоровья обучающихся любой ступени образования, но и практически исключает риски и угрозы образовательной среды.

В статье удалось затронуть некоторые риски и угрозы образовательной среды. Все они могут угрожать психологической безопасности на любых возрастных этапах. Важно, чтобы их негативное воздействие на обучающихся в образовательном процессе практически исключалось. Обеспечение комплексной безопасности образовательной среды является одной из фундаментальных проблем современности. Таким образом, для того, чтобы минимизировать риски и угрозы, в первую очередь необходимо следить за пространством, в котором проходит процесс обучения, за качеством передачи знаний и за психо-

логическим состоянием всех субъектов образовательного процесса. Не менее важно учитывать индивидуальность каждого обучающегося и следить за их взаимодействиями.

Список литературы:

1. Леонова, О.И., Поликаркина, Е.И. Механизмы создания психологически безопасной образовательной среды в образовательной организации общего образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2014. № 3. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/3/Leonova_Polikarkina.phtml.

2. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды // Профессиональное образование. Столица. 2016. № 4. С. 9–13.

3. Беляева, П.И. Психологическая безопасность школьника как психическое состояние // Вестник Новгородского государственного университета. 2011. № 64. С. 73–76.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 окт. 2013 г. № 1155). URL: <http://base.garant.ru/70512244/>.

5. Прохоров, А.О., Афанасьев, П.Н. Риски социализации и психологической безопасности образовательной среды школы // Филология и культура. 2017. № 4 (50). С. 236–243

6. Кобытова, Г.С., Закотнова, Е.Ю. Психологическая безопасность и защищенность образовательной среды: факторы риска, угрозы и условия // Вестник ТГПУ. 2015. № 9 (162). С. 96–102.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 дек. 2010 г. № 1897). URL:

http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата). URL:

http://www.osu.ru/docs/fgos/vo/bak_44.03.02.doc.

ОБЪЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОЦЕНКИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ДЛЯ ОПТИМИЗАЦИИ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ И ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЕГО БЕЗОПАСНОСТИ¹

В.А. Демарева, И.О. Константинова, М.Е. Чугрова, Ю.А. Еделева

Аннотация. Актуальность работы связана с возрастающей ролью онлайн-обучения и необходимостью поиска объективных методов для обеспече-

¹ Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, гранты РФФИ № 18-013-01225, 18-413-520006, 18-013-01169.

ния его безопасности. Основной целью работы является формулирование рекомендаций для оптимизации структуры подачи материала в рамках электронных образовательных курсов. Для оценки восприятия текстовой информации обучающимися применялись технология событийно-связанной телеметрии и технология айтрекинга. На основании анализа движений глаз и вариабельности ритма сердца при работе с текстами сделаны выводы о необходимости оптимального распределения когнитивной нагрузки студентов при обучении в электронной образовательной среде.

Ключевые слова: функциональное состояние, онлайн-обучение, безопасность образовательной среды, айтрекинг, вариабельность ритма сердца, стресс.

OBJECTIVE METHODS FOR ASSESSING THE STUDENTS' FUNCTIONAL STATE TO OPTIMIZE E-LEARNING AND ENSURE ITS SAFETY

V.A., Demareva, I.O. Konstantinova, M.E. Chugrova, Yu.A. Edeleva

Summary. *The relevance of the work is associated with the growing role of E-learning and with the need for objective methods to ensure its safety. The main purpose of the study is to formulate recommendations for optimizing the structure of the material in the electronic educational courses. To assess the perception of textual information by students, event-related telemetry technology and eye tracking technology were used. Based on the analysis of eye movements and heart rate variability when working with texts, we made the conclusions about the need for optimal distribution of students' cognitive load when learning in electronic educational environment.*

Key words: *functional state, E-learning, safety of the educational environment, eye tracking, heart rate variability, stress.*

Введение

Неуклонное расширение интернет-пространства привело к переносу в эту сферу процесса обучения [1]. В результате существует необходимость мониторинга и оптимизации образовательных технологий для обеспечения эффективности и безопасности в виртуальной среде. Современные методы оценки функционального состояния человека позволяют удаленно получить объективные данные о субъективной сложности, стрессогенности и фазах работы с учебным материалом. Однако широкому применению психофизиологических подходов для экспертизы онлайн-обучения препятствует недостаточное количество исследований в области установления соответствий критериев оценки

эффективности виртуального и классического (аудиторного) образовательного процесса.

Актуальность данного исследования состоит в том, что в ходе эксперимента апробирована методика оценки функционального состояния, на основе которой можно получить объективную информацию об эффективности и безопасности обучения независимо от того, в какой форме (онлайн или классической) оно проводится.

Материалы и методы

Общий дизайн исследования предполагал регистрацию вариабельности ритма сердца (ВРС) и движений глаз при работе с текстами (размещенными на экране монитора) на русском и английском языке.

Технология событийно-связанной телеметрии. Для сбора данных о динамике функционального состояния при работе с текстами проводилось непрерывное измерение сердечного ритма с помощью технологии событийно-связанной телеметрии. Технология обеспечивает мониторинг и анализ динамики ВРС с учетом событийного контекста [2]. Персонализированный анализ динамики вегетативной регуляции проведен на основе спектральных показателей ВРС. Методом динамического Фурье-анализа с окном 100 с и шагом 10 с вычислялись показатели: суммарная мощность спектра ВРС – TP (мс^2), характеризующая адаптационный потенциал; мощность спектра в области частот от 0,04 до 0,15 Гц – LF (мс^2), характеризующая активность симпатической нервной системы по модуляции сердечного ритма; мощность спектра в области частот от 0,15 до 0,4 Гц – HF (мс^2), характеризующая активность парасимпатической нервной системы; отношение LF к HF – индекс вегетативного баланса (ИВБ), характеризующий напряжение регуляторных систем [3]. Выделение специфической для стресс-реакции динамики спектральных показателей ВРС основано на положении трехкомпонентной теории нейрохимических механизмов развития экстремальных состояний [4]. Детектирование стресс-эпизодов проводилось на основе анализа динамики TP (мс^2) и LF / HF.

Технология айтрекинга. Движения глаз регистрировались с использованием технологии айтрекинга по методу видеокулографии [5]. В работе использована установка *SMI iView X Hi-Speed 1250*. В экспериментах велась бинокулярная запись с частотой дискретизации 500 Гц, анализировались данные по левому глазу. Расстояние между монитором и глазами испытуемых составляло 75 см, размер монитора – 502 мм (37°) по горизонтали и 412 мм (30°) по вертикали. Разрешение экрана 1680 x 1050 px. Анализировалась динамика диаметра зрачка при работе с текстами на русском и английском языках.

Движения глаз и динамика ВРС зарегистрированы при чтении 14 текстов (7 – на русском, 7 – на английском) и поиске ответа на вопросы по ним («интервью») у 7 студентов-психологов. Проведена оценка значимости лингвистических и индивидуальных факторов по отношению к показателям ВРС в 6 контекстах: до айтрекинга («до ЕТ»), калибровка на ЕТ, чтение текста на русском языке, интервью по тексту на русском языке, чтение текста на английском языке, интервью по тексту на английском языке.

Статистическая обработка результатов исследования проводилась с использованием дисперсионного и апостериорного анализа.

Результаты и их обсуждение

1. Связь изменения диаметра зрачка и динамики RR-интервалов.

При анализе динамики показателя диаметра зрачка и динамики RR-интервалов, синхронизированных по времени, было выявлено, что увеличение диаметра зрачка согласуется с уменьшением длительности RR-интервалов. Таким образом, при начале чтения нового текста наблюдается расширение диаметра зрачка и уменьшение длительности RR-интервалов, что является биомаркерами активации симпатической нервной системы. Далее анализировались данные по показателю LF и диаметру зрачка, синхронизированные по времени. В качестве показателя для диаметра зрачка бралась разница между текущим значением диаметра зрачка и его средним значением.

На основании полученных результатов выделено 3 фазы работы с текстом:

1. Фаза «вработывания» – рост, а затем снижение симпатической активации и уменьшение диаметра зрачка до среднего значения;
2. Фаза «стабилизации» – стабильно низкие значения симпатической активации и диаметра зрачка;
3. Фаза «утомление» – срывы калибровки при айтрекинге и снижение адаптационного потенциала.

Опираясь на полученные объективные данные об общей динамике функционального состояния студентов при работе с онлайн-текстом, мы можем сформулировать некоторые рекомендации по оптимизации образовательного процесса для обеспечения его психологической и психофизиологической безопасности. Так, в целях увеличения фазы «стабилизации» и минимизации фазы «утомления», необходимо перераспределить когнитивную нагрузку студентов. При конструировании образовательного материала в онлайн-среде вначале необходимо давать задачи легкой и средней сложности, способные мобилизовать когнитивные функции и обеспечить быстрое включение в работу. Задачи, несущие основную смысловую нагрузку, должны подаваться в середине работы с текстовыми материалами, когда студенты готовы максимально эффективно воспринимать поступающую информацию. В конце работы рекомендуется внедрять легкие, не требующие высоких когнитивных затрат, упражнения.

2. Влияние языка текстов на показатели ВРС.

Установлено, что значимые эффекты фактора «язык» проявляются как при чтении, так и во время интервью ($F(2, 108)=3,47; p=0,034$): при выполнении задач на английском языке наблюдается рост симпатической активации ($p<0,001$), снижение активности парасимпатической нервной системы ($p<0,001$), повышение уровня напряжения регуляторных систем (ИВБ) ($p<0,001$).

Таким образом, работа студентов с текстами на иностранном языке сопровождается значительно большим напряжением и затратой внутренних резервов организма, чем работа с текстами на родном языке. Это необходимо

учитывать при планировании учебного процесса в целом и онлайн-занятий с использованием иноязычной литературы, в частности, для профилактики истощения функционального и эмоционального состояния студентов, в целях поддержания психологической и психофизиологической безопасности образовательной среды.

3. Оценка показателей ВРС в разных контекстах.

Максимальное напряжение регуляторных систем отмечается непосредственно до айтрекинга и в контексте калибровки. Это согласуется с данными о предтестовой мобилизации школьников при проверке знаний по общеобразовательным предметам [6]. Целевой контекст (лингвистическая задача) требует меньших энергетических затрат, чем контексты «до ЕТ» и «калибровка». Благодаря событийно-связанной телеметрии фиксировалась стрессогенность каждого из контекстов. Установлено, что в контексте «калибровка» эпизоды стресса проявлялись чаще, чем при решении лингвистических задач. Сравнительный анализ усредненных показателей стрессогенности целевых контекстов дал неожиданный результат: чаще всего стрессы возникали в интервью по содержанию текстов на русском языке.

Опираясь на эти данные, можно сказать, что ответы на вопросы по итогам восприятия текстовой информации связаны с определенными трудностями. И это может быть основанием для уделения большего внимания преподавателя тренировке навыка ответов на вопросы для снятия чрезмерного напряжения, угрожающего здоровью обучающихся, и формирования оптимального функционального состояния при решении данной когнитивной задачи. Таким образом, необходимо тщательно разрабатывать контрольные вопросы, внедряемые в онлайн-лекции.

Выводы

1. Подача учебного материала в электронных образовательных курсах должна обеспечивать оптимальное распределение когнитивной нагрузки студентов: основная информация подается на фазе оптимальной работоспособно-

сти, чему предшествует включение в работу посредством задач легкой и средней степени сложности.

2. Работа с материалами на иностранных языках должна быть тщательно спланирована для предотвращения истощения функционального и эмоционального состояния студентов.

3. Необходимо уделять особое внимание тренировке навыка ответов на вопросы, так как эта задача может вызывать чрезмерное напряжение, которое угрожает здоровью обучающихся.

Список литературы:

1. Чекалина, Т.А., Тумандеева, Т.В., Максименко, Н.В. Основные направления и перспективы развития онлайн-обучения // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. № 3 (31). С. 44–52.

2. Polevaia, S., Parin, S., Eremin, E., Bulanov, N., Chernova, M., Parina, I., Chikov, M., Chernigovskaya, T. Event-related telemetry (ERT) technology for study of cognitive functions // International Journal of Psychophysiology. 2016. № 108. P. 87–88.

3. McCraty, R., Shaffer, F. Heart Rate Variability: New Perspectives on Physiological Mechanisms, Assessment of Self-regulatory Capacity, and Health risk // Glob Adv Health Med. 2015. № 4 (1). P. 46–61.

4. Парин, С.Б. Люди и животные в экстремальных ситуациях: нейрохимические механизмы, эволюционный аспект // Вестник Новосибирского государственного университета. 2008. № 2 (2). С. 118–135.

5. Подладчикова, Л.Н., Колтунова, Т.И., Самарин, А.И., Петрушан, М.В., Шапошников, Д.Г., Ломакина, О.В. Современные представления о механизмах зрительного внимания. Ростов на/Д.: Изд.-полиграф. комплекс КИБИ МЕДИА ЦЕНТР ЮФУ, 2017. 168 с.

6. Костромина, С.Н., Прокофьева, В.В., Гнедых, Д.С., Королева, М.Е. Психофизиологический мониторинг экзаменационного стресса у школьников // Психологические исследования. 2015. №. 43 [Электронный ресурс]. URL: <http://psystudy.ru/num/2015v8n43/1187-kostromina43> (дата обращения 02.02.2019).

**ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД
В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА
КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ**

Е.Н. Дмитриева, Е.И. Левит

Аннотация. Актуальность темы обусловлена усложнением современной образовательной среды, которое способствует повышению рисков в процессе обучения. Целью статьи является рассмотрение положений индивидуально-дифференцированного подхода с точки зрения его значения для обеспечения психологической безопасности в процессе обучения студентов вуза. На основании анализа научных публикаций по теме приведены существенные характеристики психологической безопасности, выявлен алгоритм организации индивидуально-дифференцированного учебного процесса. Приведена рациональная типология обучающихся, определяющая дифференциацию содержания и методов обучения.

Ключевые слова: индивидуализация и дифференциация в обучении студентов вуза, психологическая безопасность.

INDIVIDUALLY-DIFFERENTIATED APPROACH IN TEACHING UNIVERSITY STUDENTS AS A FACTOR OF PSYCHOLOGICAL SECURITY

Elena N. Dmitrieva, Elena I. Levit

Summary. The relevance of the topic is due to the complexity of the modern educational environment, which increases the risks in the learning process. The purpose of the article is to consider the provisions of the individual-differentiated approach in terms of its importance to ensure psychological safety in the process of teaching University students. On the basis of the analysis of scientific publications on the topic, the essential characteristics of psychological safety are given, the algorithm of the organization of individual-differentiated educational process is revealed. The rational typology of students, which determines the differentiation of the content and methods of teaching, is given.

Key words: individualization and differentiation in teaching university students, psychological safety.

Понятие «психологическая безопасность» привлекает внимание представителей разных наук, изучающих проблемы отношения человека с социальным, природным и предметным миром; внешние и внутренние условия его безопасной жизнедеятельности в различных средах. Анализ научных публикаций позволяет признать, что психологическая безопасность является основополагающим фактором жизнеспособности человека, обеспечивающим возможность его самореализации, полноценного развития, противостояния негативным влияниям (И.А. Баева, Ф.Б. Березин, А.А. Деркач, Н.А. Лызь, Г.С. Никифоров, Л.А. Регуш, В.П. Соломин, Т.В. Эксакусто и др.). Целью настоящей

публикации является рассмотрение положений индивидуально-дифференцированного подхода, направленных на достижение психологической безопасности в практике обучения студентов вуза.

Понятие психологической безопасности применяется как при характеристике состояний личности (психологическая безопасность личности, психологически безопасная личность), так и при описании того или иного состояния среды, определяемое какими-либо условиями (психологически безопасная среда, творческая, конфликтная и т. д.) [1]. Актуализация понятия психологической безопасности при рассмотрении проблем вузовского обучения в настоящее время обусловлена усложнением современной образовательной среды. Об этом свидетельствует рост ее информационной насыщенности, появление новых средств обучения, усложнение характера взаимодействия субъектов учебного процесса в новых социально-экономических условиях, разнообразие форм коммуникации и проч. Доказано, что психологическая безопасность личности и внешних условий ее деятельности взаимосвязаны и составляют диалектическое единство [2]. Благоприятные условия (безопасная образовательная среда) определяющим образом влияют на эмоциональное состояние обучающихся, переживание ими чувства безопасности, свободы, ценностного статуса, способствуют принятию себя как субъекта процесса обучения и, соответственно, обеспечивают повышение качества учебно-познавательной деятельности. Таким образом, достижение психологической безопасности студентов в учебном процессе вуза является насущной необходимостью.

Исследование психологической безопасности связано с выявлением рисков и угроз, которые имеют место в образовательной среде в целом и в процессе обучения в частности [1]. В научных публикациях приведено множество факторов риска, обобщение которых позволяет выделить их основные группы: информационные факторы, связанные с содержанием обучения; предметные, связанные со средствами обучения и оборудованием процесса; организационно-педагогические, связанные с методами, технологиями обучения и взаимодействия; личностные, связанные с индивидуальными и личностными каче-

ствами субъектов обучения. Отрицательный вектор данных факторов (например, избыточная или недостаточная информация, несистематизированное содержание обучения, игнорирование потребностей и особенностей обучающихся, авторитарный / манипулятивный стиль общения, отсутствие или недостаточность развивающих методов обучения, использование разных форм психологического насилия в дидактическом взаимодействии и т. п.) обуславливает возникновение угроз в обучении. Такими угрозами могут выступать снижение уровня познавательной мотивации и в целом эффективности обучения, переживание эмоционального и интеллектуального дискомфорта и формирование на этой основе психологического неблагополучия субъектов, психотравма.

По мысли И.А. Баевой, основными критериями психологической безопасности выступает удовлетворенность «основных потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников» [3]. Согласно данному положению, в ряду факторов психологической безопасности на первый план выходит организационно-педагогический фактор, реализуемый в процессе обучения. Не претендуя на подробный содержательный анализ данного фактора, остановимся на рассмотрении положений индивидуально-дифференцированного подхода в обучении студентов вуза.

Теоретические и практические аспекты индивидуально-дифференцированного подхода в учебном процессе активно разрабатываются с 60-х гг. XX в. до настоящего времени (А.А. Бударный, А.А. Кирсанов, В.С. Мерлин, Е.С. Рабунский, И.Э. Унт и др.). Несмотря на то, что многие исследования выполнены достаточно давно и на материале школьного обучения, в них обоснованы принципиально важные и до настоящего времени справедливые положения. Заслуга исследователей данного подхода состоит в обосновании универсальных дидактических закономерностей и базовых понятий, справедливых для учебного процесса на разных образовательных уровнях. Его значимость для обеспечения психологической безопасности определяется направленностью на учет и реализацию социально-типических и индивиду-

альных уникальных особенностей каждого обучающегося, развитие их активности и самостоятельности, а также способности преодолевать трудности во все усложняющейся учебно-познавательной деятельности. Это ведет к существенному снижению риска переживания студентами ситуации неуспеха, дискомфорта и тревоги. Такие негативные проявления возникают в связи с противоречием, которое студент чаще всего затрудняется разрешить самостоятельно. Это противоречие между индивидуальными возможностями студентов и фронтальной организацией работы преподавателя. Отсутствие индивидуального подхода в обучении приводит к ориентации преподавателя на «среднего» студента, что ведет к примитивизации обучения. Также могут возникать ситуации «перегрузки» или «недогрузки» в учебном процессе, что создает риск неудовлетворенности познавательных запросов разных категорий студентов. Для самого преподавателя возникает риск переживания нереализованности или избыточного эмоционально-психологического напряжения из-за опасения не успеть изучить материал со студентами. Очевидно, что возникающие в обучении противоречия, вместо того, чтобы служить условием развития, могут превратиться в риски и трудности, снижающие уровень психологической безопасности в учебном процессе. В данном случае приведена общая логика возникновения ситуации снижения психологической безопасности в обучении, которая имеет место при действии всех прочих факторов риска.

Заметим, что в условиях индивидуально-дифференцированного подхода цель и стандартное содержание обучения сохраняются. Индивидуализации подлежат такие компоненты процесса обучения, как формы его организации и презентации заданий для обучающихся, требования к отчетности, методы и приемы обучения, – они приобретают дифференцированный характер в зависимости от особенностей обучающихся, требующих учета с целью минимизации рисков. Таким образом, следует признать, что утверждение Е.С. Рабунского [4] о соподчинении понятий «индивидуализация» и «дифференциация», где дифференциация обучения является дидактическим механизмом организации

индивидуализированного учебного процесса, весьма продуктивно для обеспечения психологической безопасности в обучении студентов вуза.

Согласно Е.С. Рабунскому, целесообразно руководствоваться критериями дифференциации студентов на группы: познавательный интерес (отношение к учению); познавательные способности; уровень знаний (успеваемость) [1]. В содержании каждого критерия предлагается целый ряд индивидуальных показателей, суммируя которые можно составить представление об уровне обучаемости студентов – высоком, среднем или низком. Руководствуясь этими уровнями, предлагается выделить три основные группы обучающихся, для которых продумываются три варианта дифференциации компонентов процесса обучения (методов, организационных форм и др.).

Для осуществления принципа дифференциации можно руководствоваться и иными критериями при определении групп обучающихся, в зависимости от того, действие какого фактора психологической безопасности необходимо актуализировать в конкретной ситуации обучения, – характер потребностей студентов (в познании, информации, общении, признании и проч.), интересы, особенности мышления, воли, организованность, самостоятельность и т. д. Применение типологии приводит бесконечное разнообразие особенностей студентов к некоторым обобщениям, позволяющим объединить их в небольшое количество динамичных подгрупп для организации дифференцированной работы, направленной на создание и поддержание психологической безопасности в процессе обучения.

Реализация индивидуально-дифференцированного подхода как фактора психологической безопасности предполагает осуществление преподавателем вуза определенного алгоритма действий:

- 1) изучение личности студента, выявление индивидуальных и психологических особенностей;
- 2) условное отнесение студента к той или иной типологии;
- 3) разработка дифференцированных компонентов процесса обучения и их последующая реализация;

4) анализ результатов обучения с точки зрения обеспечения психологической безопасности.

В заключение отметим, что применение индивидуально-дифференцированного подхода отвечает тенденции усиления роли человеческого фактора в достижении психологической безопасности в обучении студентов вуза, способствует реализации личностных и познавательных потребностей, обуславливает эффективное осуществление развивающей функции обучения.

Список литературы:

1. Эксакусто, Т.В. Теоретические основы социально-психологической безопасности: Моногр. / под ред. Н.А. Лызь. Таганрог: Изд-во ГТИ ЮФУ, 2011.
2. Лызь, Н.А. Развитие безопасной личности в образовательном процессе вуза. Таганрог, 2005.
3. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: Теоретические основы и технологии создания: Дис. ...д-ра психол. наук. СПб., 2002. 386 с.
4. Рабунский, Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников (на основе анализа их самостоятельной учебной деятельности. М.: Педагогика, 1975.
5. Рабунский, Е.С. Теория и практика реализации индивидуального подхода к школьникам в обучении: Дис. ... д-ра пед. наук. Горький, 1988. 464 с.

**ПРОФИЛАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА
ПЕДАГОГОВ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
БЕЗОПАСНОСТИ ВУЗА**

Е.В. Королёва, А.И. Абдуллаев

Аннотация. В статье рассматривается понятие, факторы и причины профессионального стресса педагогов дополнительного образования, доказываается важность развития стрессоустойчивости, анализируются результаты исследования психологического тренинга на развитие стрессоустойчивости педагогов.

Ключевые слова: профилактика профессионального стресса, стрессоустойчивость, исследование, психологический тренинг, оптимизация психоэмоционального состояния, педагоги дополнительного образования.

PREVENTION OF PROFESSIONAL STRESS OF TEACHERS AS A FACTOR OF THE PSYCHOLOGICAL SAFETY OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT INSTITUTION OF ADDITIONAL EDUCATION

Elena V. Koroleva, Arsen I. Abdullaev

***Summary.** The article discusses the concept, factors and causes of professional stress of teachers of additional education, proves the importance of developing stress tolerance, analyzes the results of the study of psychological training on the development of stress tolerance of teachers.*

***Key words:** prevention of occupational stress, resistance to stress, research, psychological training, optimization of psycho-emotional state, teachers of additional education.*

Одной из актуальных проблем формирования психологической безопасности образовательной среды является профилактика профессионального стресса в связи с его влиянием на психическое здоровье педагогов, психологический климат в коллективе, эффективность выполнения профессиональной деятельности. Особенно это касается педагогов медицинских дисциплин, которые одновременно являются работающими врачами больниц, в связи с чем у данной категории специалистов возрастают физические, интеллектуальные и психоэмоциональные нагрузки.

Профессиональный стресс – это многообразный феномен, выражающийся в реакциях психического и физического плана на критические ситуации в профессиональной деятельности педагога. Нервно-эмоциональная напряженность приводит к истощению адаптационных механизмов организма. Поэтому без проведения профилактических мероприятий данное состояние приводит к развитию депрессивных состояний, злоупотреблению психоактивными веществами, к соматическим заболеваниям, к СЭВ (синдрому эмоционального выгорания) и т. д.

Существуют теории и модели профессионального стресса, которые отражают особенности восприятия человеком социального окружения, реакции, последствия влияния этого восприятия на здоровье индивида [1].

Чаще всего выделяют объективные и субъективные факторы, вызывающие профессиональный стресс. К объективным факторам относятся перегрузки, низкая заработная плата и неудовлетворение базовых потребностей: отсутствие жилья, соматические заболевания и др. К субъективным факторам, вызывающим профессиональный стресс, относятся отсутствие и недостаток опыта, индивидуальные особенности, личностные качества человека.

В психологии выделены напряженные ситуации педагогической деятельности, которые могут провоцировать профессиональный стресс педагога медицинских дисциплин. К ним относятся «ситуация взаимодействия педагога со студентами и пациентами (аддиктивное и делинквентное поведение, конфликтные ситуации, игнорирование требований), ситуации, возникающие во взаимоотношениях с коллегами и администрацией (перегруженность поручениями, конфликты при распределении нагрузки, чрезмерный контроль за учебно-воспитательной работой, непродуманность расписания занятий и часов приема и т. д.) и многое другое» [2].

Все перечисленные факторы не вызывают профессиональный стресс автоматически. Все это является потенциальными стрессорами и реакция педагога медицинских дисциплин достаточно индивидуальна. На чувствительность или стрессоустойчивость влияет ряд ситуативных и личностных переменных.

Выделены и причины развития профессионального стресса. В.А. Бодров выделяет непосредственные и главные причины развития профессионального стресса.

1. К непосредственным причинам относят события, вследствие которых развивается психическая напряженность и стресс (опасное или сложное рабочее задание; проблемная и конфликтная ситуация, дефицит времени и многое другое).

2. К главным причинам относят индивидуальные особенности субъекта труда (психологические, физиологические, профессиональные) [3].

Н.В. Самоукина выделяет информационный, эмоциональный и коммуникативный стресс в профессиональной деятельности:

1. Информационный стресс. Возникает в результате информационных перегрузок, когда сотрудник не в состоянии справиться с поставленной перед ним задачей и не успевает принимать важное решение в условиях жесткого ограничения во времени.

2. Эмоциональный стресс. Возникает при действительной или предполагаемой опасности, переживаниях унижения, вины, гнева, обиды, в случаях противоречий или разрыва деловых отношений с коллегами или конфликте с руководством. Данный вид стресса особенно воздействует на человека, поскольку разрушаются глубинные установки и ценности, связанные с его профессией.

3. Коммуникативный стресс. Данный вид профессионального стресса связан с реальными проблемами делового общения и может проявляться в раздражительности, в разговоре на повышенных тонах. Повышенная раздражительность может перейти в коммуникативную агрессию и проявляется в стремлении унижить и подавить другого человека. Коммуникативный стресс часто является причиной неблагоприятного психологического климата в трудовом коллективе, его низкой сплоченности [4].

Важной задачей психологических служб медицинских вузов становится развитие стрессоустойчивости педагогов медицинских дисциплин [5].

Мы провели исследование влияния психологического тренинга на развитие стрессоустойчивости педагогов медицинских дисциплин.

Экспериментальное исследование проводилось с 20 педагогами медицинских дисциплин Приволжского исследовательского медицинского университета в 2018 г. и включало констатирующий, формирующий и контрольный этапы. Каждый этап исследования направлен на решение определенных задач.

Констатирующий этап заключался в оценке специфики психоэмоциональной сферы педагогов медицинских дисциплин, определение уровня ситу-

ационной и личностной тревожности, нервно-психической устойчивости в стрессе.

Формирующий этап направлен на развитие психологической устойчивости к различным стресс-факторам трудовой деятельности. Нами разработана и апробирована программа психологического тренинга.

Программа на развитие психологической устойчивости к различным стресс-факторам трудовой деятельности включала серию заданий, целью которых является оптиматизация психоэмоционального состояния, развитие стратегий поведения в стрессовых ситуациях, овладение методами саморегуляции и применение их в повседневной жизни [6].

Задачи программы:

1. Формирование нервно-психической устойчивости.
2. Формирование адекватной самооценки.
3. Снятие актуального стрессового состояния.
4. Выработка антистрессовых стратегий поведения.
5. Активизация личностных ресурсов для сохранения и укрепления психоэмоционального здоровья.

Формы проведения: сюжетно-ролевые игры, дыхательные техники, аутогенные тренировки, синхрогимнастика Х. Алиева [7]. Тренинг рассчитан на 7 занятий, каждое занятие проходило 3 часа.

На контрольном этапе был проведен анализ результатов исследования, оценка эффективности программы психологической поддержки.

Для оценки специфики психоэмоциональной сферы педагогов медицинских дисциплин на констатирующем и контрольном этапах исследования нами был применен комплекс методик: дифференцированная самооценка функционального состояния самочувствия, активности, настроения (САН); шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина; опросник ДОРС (дифференцированная оценка работоспособности, А.Б. Леонова, С.Б. Величковская); методика «Прогноз» (оценка нервно-психической устойчивости и риска дезадаптации в стрессе) [8].

Результаты исследования подвергались качественному анализу и статистической обработке с вычислением t -критерия Стьюдента.

После первичной психодиагностики получены результаты: количество педагогов с ярко выраженным низким уровнем по шкале самочувствие и активность составляет по 30 %, по шкале настроение – 35 %; большая часть педагогов медицинских дисциплин имеют высокий уровень ситуативной и личностной тревожности, количество с высоким уровнем – 50 % (ситуативная тревожность), 40 % (личностная тревожность); основное количество педагогов медицинских дисциплин имеют высокую или выраженную степень состояния монотонии – 75 %, психического пресыщения – 65 %, напряженности и утомления – 65 %; низкий уровень нервно-психической устойчивости имеют 60 %. Постоянное испытывание профессиональных напряженных ситуаций, влияет на самочувствие, работоспособность и психические процессы педагогов медицинских дисциплин.

Сущность нашей формирующей работы заключалась в разработке и апробации психологического тренинга, который должен был оптимизировать психоэмоциональное состояние и благотворно повлиять на психологическое здоровье педагогов медицинских дисциплин и психокоррекцию профессионального стресса.

Для проверки эффективности данного тренинга проведена повторная диагностика по названным выше методикам. Получены результаты: в экспериментальной выборке по шкале самочувствие преобладает средний уровень – 65 %, по шкале активность – 75 %, настроение – 70 %; по шкале ситуативной тревожности высокий уровень снизился на 20 %, умеренный уровень составляет 40 %, по шкале личностная тревожность низкий уровень увеличился на 25 %, высокий уровень снизился на 15 %; по шкале монотония низкий уровень увеличился на 10 %, умеренный на 35 %, по шкале пресыщение умеренный уровень увеличился на 55 %, по шкале напряженность низкий уровень увеличился на 15 %, умеренный на 35 %, по шкале утомление умеренный уровень

увеличился на 55 %; средний уровень нервно-психической устойчивости у 70 % педагогов медицинских дисциплин.

Проведенное исследование позволило сделать вывод о том, что значительно улучшились все показатели психоэмоционального состояния педагогов медицинских дисциплин. Проведенная работа показала положительную динамику по всем категориям. Мы считаем, что необходимо регулярно проводить психологические тренинги для оптимизации психоэмоционального состояния, профилактики и психокоррекции профессионального стресса педагогов медицинских дисциплин.

Таким образом, полученные результаты позволяют говорить о том, что психологический тренинг может способствовать оптимизации психоэмоционального состояния, профилактики и психокоррекции профессионального стресса и, в целом, позитивно влиять на психологическое здоровье педагогов медицинских дисциплин.

Список литературы:

1. McGrath, J.E. Стресс и поведение в организациях // Справочник по промышленной и организационной психологии. М. Dunnette (ред.). Chicago: Rand McNally, 1976. P. 1353–1395.
2. Факторы стресса у педагогов [Электронный ресурс] / Режим доступа: URL: <https://solncesvet.ru/факторы-стресса-у-педагогов/> (Дата обращения 04.02.2019).
3. Бодров, В. А. Информационный стресс: Учебное пособие для вузов. М.: ПЕР СЭ, 2000. 352 с.
4. Самоукина, Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. М.: Ассоциация авторов и издателей «ТАНДЕМ». Изд-во ЭКМОС, 1999. 351 с.
5. Мельник, Ш. Стрессоустойчивость. Как сохранять спокойствие и эффективность в любых ситуациях / пер. с англ. Светланы Чиргинец. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 196 с.
6. Мони́на, Г.Б., Раннала, Н.В. Тренинг «Ресурсы стрессоустойчивости». СПб.: Речь, 2009. 241 с.
7. Сорокоумова, Г.В., Шурыгина, О.В. Современные методы диагностики и психокоррекции эмоционального выгорания педагогов // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология». 2017. № 3. С. 437–444.
8. Анкета «Прогноз» [Электронный ресурс] / Режим доступа: URL:

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

С.А. Кузнецова

Аннотация: В статье рассматриваются актуальные проблемы организации и интеграции системы инклюзивного образования в России с определением психолого-педагогических условий реализации. Статья нацелена на анализ проблем введения инклюзивного образования в общеобразовательных учреждениях с целью социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, мультисенсорный подход в обучении, социализация, школа, учитель, тьютор, дефектолог, модернизация образования.

PROBLEMS OF THE IMPLEMENTATION OF THE SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION IN RUSSIA

Svetlana A. Kuznetsova

Summary. The article deals with modern problems of organization and integration of inclusive education with determination psychological and pedagogical conditions of its realization in Russia. The main aim of the article is to analyze problems of inclusive education in comprehensive schools. The purpose is to socialize the children with limited health abilities (LHA).

Key words: inclusion, inclusive education, children with limited health abilities (LHA), multisensory approach to learning, socialization, school, teacher, tutor, defectologist, modernization of education.

«Реформирование школьного образования и внедрение новых педагогических технологий в практику обучения следует рассматривать как важнейшее условие интеллектуального, творческого и нравственного развития учащегося» [1, с. 3]. Таким реформированием стало внедрение в общеобразовательные школы инклюзивного образования. Это ново, современно и совершенно необходимо для модернизации образования. Однако, как и любое нововведение, инклюзивное образование имеет свои положительные и отрицательные стороны.

В наше время существует около двух миллионов детей, которым требуется особый педагогический подход. По неутешительным прогнозам врачей, число детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) увеличивается на 4 % каждый год. Раньше такие дети воспитывались и обучались в специализированных учреждениях: коррекционных школах, школах-интернатах и т. д. Сейчас же в школы и другие образовательные учреждения вводится система инклюзивного образования. «Понятие «инклюзия» произошло от фр. слова *inclusif* – «включающий в себя» и от лат. *include* – «закрываю, включаю». Инклюзивное образование – это совместное обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, не имеющих отклонений по здоровью, в условиях общеобразовательных школ и профессиональных образовательных учреждений» [2].

В настоящее время инклюзивное образование регламентируется законом об образовании, который дает право на получение образования в общеобразовательных школах независимо от состояния здоровья учащихся: Федеральный закон «Об образовании» № 273-ФЗ от 29.12.2012 с изменениями 2019 года; статья 19 Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 № 181-ФЗ [3].

Проблема инклюзивного обучения в школе в настоящее время активно изучается. Зарубежными странами накоплен богатый и успешный опыт совместного обучения детей. Однако анализ зарубежной научно-исследовательской литературы показал, что вопрос о выборе эффективной технологии обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзивного обучения до сих пор остается дискуссионным.

В нашем государстве инклюзивное обучение является новинкой. С точки зрения такого вида обучения все дети воспринимаются как равные, обучаются и включаются в общественную жизнь класса и школы одинаково, не зависимо от их психических и умственных способностей. Инклюзивное обучение позволяет детям с ОВЗ легче влиться в коллектив, а обычным детям привить толе-

рантность и понимание того, что все люди равны, не зависимо от их здоровья и внешнего вида.

Кроме этого, инклюзивное образование открывает возможности для детей-инвалидов. Это возможность контактировать с более широким кругом лиц, не ограничиваясь близкими родственниками или другими детьми с ОВЗ; возможность социализироваться наравне со здоровыми детьми. Примером такой социализации может стать не только совместное обучение на уроках в школе, но и совместное времяпрепровождение: посещение мест культурного отдыха, таких как музеи, выставки, театры, кинотеатры и т. д.

В учебных заведениях с инклюзией ученые рекомендуют использовать мультисенсорный подход. Основой мультисенсорного подхода является «теория множественного интеллекта», разработанная американским психологом, известным как автор понятия «множественный интеллект» Говардом Гарднером [4]. Мультисенсорные технологии позволяют добиться положительных результатов обучения даже у детей, которым обучение дается очень тяжело, за счет задействования всех чувствительных каналов восприятия: слуха, зрения, осязания, обоняния и вкуса. Таким образом, этот подход к обучению позволяет ученику воспринимать знания более чем одним способом. Например, у учеников со слабым зрением или слухом данный подход позволяет получать информацию, используя тактильные и кинестетические возможности. Это помогает мозгу ученика развить тактильную и кинестетическую память в дополнении к визуальной и аудиальной. Мультисенсорное обучение позволяет ученикам использовать их собственные сильные стороны для того, чтобы облегчить обучение и понимание.

Как и в любом нововведении, в системе инклюзивного образования имеются отрицательные стороны. Некоторые люди считают, что для детей с ОВЗ школьная программа слишком трудная и они не смогут учиться на положительные отметки, что отрицательно сказывается на их самооценке. Другие, напротив, полагают, что в школах с инклюзивным обучением программа легче, чем в обычных школах, что сказывается на обученности «нормальных» де-

тей. Также отрицательно сказывается недостаточное финансирование и оснащение школ (лифты, пандусы, перила, медицинское оборудование). Инклюзивное образование требует постоянной модернизации, связанной с улучшением качества образования. Одним из главных барьеров является отсутствие необходимого количества квалифицированных кадров (тьюторов, логопедов, дефектологов, психологов), отсутствие гибких образовательных стандартов. Кроме этого, учащиеся, окончившие общеобразовательную школу с инклюзивным типом образования, зачастую не обладают достаточным объемом информации для дальнейшего обучения по специальности и трудоустройства.

Рассмотрим на практике как реализуется интеграция системы инклюзивного образования. Из личного педагогического опыта у меня сложилась четкая картина того, что мы имеем на сегодняшний день в школах города. А именно: в рамках реализации областных программ и Федерального закона, на сайтах каждого общеобразовательного учреждения и конкретного, выбранного для прохождения педагогической практики, присутствует ссылка «Инклюзивное образование», где родителям детей с ограниченными возможностями здоровья предлагается ознакомиться с нормативной базой и перечнем полезных материалов по ФГОС для детей с ОВЗ. Например, концепция Федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, приказы Министерства образования и науки Российской Федерации об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями и ограниченными возможностями здоровья, а также перечень адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования обучающихся с различными нарушениями здоровья. Все написано понятным и доступным языком.

В большинстве государственных учреждений из-за невозможности перепланировки и перестройки зданий, недостаточности регионального и государственного финансирования нет необходимого минимума для реализации инклюзивного образования, начиная с отсутствия пандусов и лифтов, туалетных

комнат для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, заканчивая отсутствием специально-обученного персонала и его финансирования. С позиции человека, 7 лет отработавшего в школе, могу сделать предваряющий вывод, что пока не будет уделено достаточно времени, внимания, не выделено достаточно денежных средств на реализацию программ инклюзивного образования, есть опасения, что все наработки по данной теме так и останутся на уровне красиво поданных идей. Радует, что в последнее время в Нижегородской области построено несколько новых современных школ, отвечающих требованиям Федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Это значит, что многие дети с ОВЗ смогут обучаться полноценно и наравне со здоровыми детьми.

Изучив проблему инклюзивного образования с теоретической и практической точек зрения, можно сделать вывод, что такой вид обучения является, несомненно, новым для нашей страны и, к сожалению, многие школы и учителя еще не готовы к изменившимся условиям работы, необходимо проводить обучение учителей и других сотрудников работе в инклюзивной школе. Например, в школе, выбранной для прохождения педагогической практики, существует ряд препятствий к внедрению инклюзии. В первую очередь, данная школа и некоторые педагоги этой школы не готовы к изменениям в традиционных формах и методах обучения. Учителям с большим стажем работы в школе не хватает гибкости, чтобы адаптироваться к новым требованиям и стандартам обучения. Кроме этого, проблема состоит не только в нехватке квалифицированных кадров, но и в том, что в большинстве школ инклюзия проходит неофициально, т. е. по факту есть, а по документам – нет. В связи с этим преподаватели, получившие огромную дополнительную неоплачиваемую нагрузку, не имеют желания работать на развитие инклюзии. Недостаточное финансирование отрицательно сказывается на присутствии в школьном штатном расписании дополнительных ставок сурдопедагогов, логопедов, психологов, тифлопедагогов и медицинских работников. Несмотря на недостаточную

готовность образовательных учреждений к внедрению инклюзии в полном объеме, проводится работа по улучшению качества обучения детей с ОВЗ. Благодаря отзывчивости многих учителей, их профессионализму и готовности всё время обучаться новому, ситуация с внедрением инклюзии в наши школы дает надежду на благоприятный исход, ведь основное преимущество инклюзивного образования – это создание образовательной среды, которая удовлетворяет каждого ребенка, соответствует индивидуальным интеллектуальным, физическим и психическим потребностям, а также интеграция и социализация детей с ОВЗ. Важнейшим преимуществом является искоренение дискриминации инвалидов и воспитание толерантности у детей. Дети учатся милосердию, взаимоуважению и терпимости. Итогом инклюзивного образования должно стать улучшение качества жизни людей, относящихся к социально уязвимым группам.

Список литературы:

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. М.: Академия, 2000. 272 с.
2. Энциклопедия ньюсмейкеров // Инклюзивное образование. Толкование [Электронный ресурс]. URL: https://news_enc.academic.ru (Дата обращения 18.02.2019).
3. КонсультантПлюс. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/ (Дата обращения 24.11.2019).
4. Википедия – свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (Дата обращения 12.06.2018).

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Г.В. Курицына, Н.Д. Чикова, Б. Лахгайн

Аннотация. В статье рассматриваются возможности применения информационно-коммуникативных технологий в создании образовательной среды вуза, позволяющей решать задачи инклюзивного обучения.

Ключевые слова: инклюзивное образование, информационно-коммуникативные технологии, образовательная среда.

FEATURES OF THE USE OF MODERN INFORMATION AND COMMUNICATIVE TECHNOLOGIES IN INCLUSIVE EDUCATION

Galina V. Kuritsyna, Nana D. Chikova, Barbara Lachhein

Summary. The article discusses the possibilities of using information and communication technologies in the creation of the educational environment of the university, allowing solving problems of inclusive education.

Key words: inclusive education, information and communication technologies, education environment.

Основным документом, на который опирается инклюзивное образование, является Конвенция ООН о правах инвалидов. Конвенция была принята в 2006 г. и вступила в силу в 2008 г. Её основная мысль – равноправное участие всех людей в общественной жизни независимо от наличия инвалидности. Соответственно, инклюзивное образование – это право человека.

Особенно следует отметить статью 24, которая посвящена инклюзивному образованию. Страны, подписавшие соглашение, стремятся обеспечить «инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни».

В основе концепции развития инклюзивного образования лежит идеология, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создаёт особые условия для обучающихся, имеющих особые образовательные потребности. Принципы инклюзивного обучения отражают и новый подход к пониманию взаимоотношений участников образовательного процесса [1], [2].

В процесс формирования образовательной среды, отвечающей принципам инклюзивного обучения, вовлечены образовательные учреждения всех уровней образования: среднего, профессионального и высшего.

В любой образовательной системе часть обучающихся испытывают определенные проблемы из-за трудностей адаптации к жестким условиям, что приводит к потере мотивации к обучению, а в дальнейшем – к отчислению по

собственному желанию. Процесс отчуждения происходит, несмотря на соблюдение требований подготовки образовательного учреждения к обучению детей и взрослых с ОВЗ: доступности зданий и территорий, техническому оснащению аудиторий, адаптации образовательных программ.

Проблема заключается в том, что образовательная среда вуза не достаточно представлена компонентами, позволяющими решать задачи совместного обучения различных категорий студентов. Условия обучения не обеспечивают адаптацию к обучению людей с различными индивидуальными возможностями и образовательным потребностями.

Практически отсутствуют методические рекомендации для преподавателей, направленные на обеспечение психологической безопасности обучающихся, их адаптации в коллективе учебной группы. Недостаточное внимание уделяется вопросам формирования толерантности обучающихся к одноклассникам с особенностями здоровья. Иногда причиной отчуждения бывает гиперопека со стороны окружающих.

Возрастными особенностями студентов вуза являются развитая самостоятельность, интенсивность развития отношений со сверстниками.

В такой ситуации должно происходить постепенное включение людей с ограниченными возможностями здоровья в процесс обучения и общения со сверстниками на равных путем создания определенных условий обучения.

По мнению специалистов в области образования, большое внимание должно уделяться вопросам адаптации самой среды к возможностям, развитию способностей, которые могут быть востребованы там, где живет, учится, работает человек [3, с. 46–47].

Такой подход в большей степени отражает термин «включение» – «инклюзия».

Социологические исследования, проводимые в России и за рубежом, показывают, что для большинства граждан с ОВЗ причины правовой незащищенности лежат не в плоскости ограничения физических действий, а в отсут-

ствии достаточного образовательного уровня, социального опыта и адаптации, доступа к информационному пространству [4].

В связи с этим необходимо готовить педагогов, учащихся и родителей к процессу совместного обучения детей, имеющих разные возможности. «Именно со школьной скамьи необходимо учить детей воспринимать мир во всем его многообразии. Понимать что, какими бы разными мы ни были по национальности или по цвету кожи, по уровню физического развития или здоровья, мы все должны иметь равные возможности для развития в жизни» [5].

В настоящее время в России и в странах СНГ начинают складываться региональные модели инклюзивной практики обучения, при которой дети с особыми образовательными потребностями включаются в общеобразовательный процесс. Одним из условий успешного обучения является применение информационно-коммуникативных технологий (ИКТ). Педагоги отмечают, что для некоторых людей технологические решения будут единственным способом гарантировать, что они могут реализовать свои потребности, мнения и точки зрения [6].

Использование ИКТ раскрывает возможности развития коммуникативных навыков обучающихся с ОВЗ. Логика инклюзивного образования заключается в том, чтобы человек чувствовал себя полноценным членом общества. В этом случае педагогический поиск должен быть направлен на то, чтобы найти те виды коммуникации или творчества, которые будут интересны и доступны каждому из участников группы. Так работа в системе дистанционного обучения в Нижегородском государственном лингвистическом университете им. Н.А. Добролюбова показала, что общение оффлайн в форуме группы при проведении семинара на платформе *Moodle* дает возможность каждому обучающемуся в своем темпе обдумать поставленную задачу, ввести ответ, проанализировать мнения одногруппников, получить индивидуальную консультацию. Иногда люди с замедленным восприятием информации или с рассеянным вниманием стесняются задать вопрос преподавателю на занятии, но охотно задают их в форуме, не опасаясь негативной реакции окружающих.

Компьютерные программы обладают большими возможностями в визуализации предоставляемого учебного материала. Примерами являются различные интерактивные онлайн презентации, ментальные карты, элементы дополненной реальности, графики, диаграммы, кроссворды. Для лиц с различными соматическими нарушениями разработаны адаптированные программы, позволяющие индивидуально настраивать цвет фона и текста, изменять размер, яркость и контрастность графических файлов.

Опыт проведения занятий на заочной форме обучения в НГЛУ показал, что студенты с рассеянным вниманием успешно выполняют задания по компьютерной графике, сопровождаемые видеоуроками и инструкциями, в дистанционном режиме

Обучение лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата предполагает использование системы компьютерной техники и операционного обеспечения, позволяющих производить ввод-вывод информации в доступных для данных лиц формах: например, специальные возможности *Windows* (экранная клавиатура) [7, с. 212].

Очень важно для вовлеченности обучающихся в коммуникативный процесс предусмотреть интерактивные задания проектного типа, выполняемые с применением симуляторов процессов. Программы-симуляторы помогают понять суть изучаемого явления благодаря возможности манипуляции с его параметрами, получить определенные навыки. Благодаря встроенной технологии контроля, симуляторы дают объективную оценку полученным навыкам обучающегося, развивают его способность к самоконтролю.

Проблема в том, чтобы оснастить современный вуз компьютерными программами, обеспечивающими успешное обучение людей с различными особенностями здоровья – с нарушением зрения, слуха или интеллектуальным отставанием.

В настоящее время большое внимание уделяется развитию открытого онлайн-образования, созданию открытых онлайн-курсов. Примером является национальная платформа открытого образования, на которой преподавателями

ведущих вузов страны размещаются курсы по различным направлениям подготовки бакалавриата и магистратуры по программам, соответствующим ФГОС. Все курсы должны отвечать требованиям инклюзивного образования – видеолекции и презентации сопровождаются субтитрами, задания – методическими рекомендациями и инструкциями, форматирование должно соответствовать эргономическим требованиям и принципам педагогического дизайна. Курсы построены на основе недельного планирования. Изучение каждой темы имеет временные границы, и в то же время предполагает гибкий график прохождения, соответствующий индивидуальному темпу обучения. Глубина изучения материала предполагает несколько уровней усвоения – от базового до углубленного. Обучение на курсе сопровождается текущим и промежуточным контролем в виде заданий и тестов. Обучение проводится бесплатно, платным является лишь получение сертификата.

Таким образом, грамотное применение информационно-коммуникативных технологий в комплексе с применением знаний об инклюзивном образовании и соответствующих методик работы дают возможность создания в вузе инклюзивной образовательной среды. Эта среда имеет специфическую структуру и содержание, позволяющие решать задачи совместного обучения различных категорий студентов с учетом индивидуальных возможностей и образовательных потребностей.

Для достижения данной цели вузу необходимо решить ряд задач:

– разработать образовательную программу повышения квалификации для преподавателей и специалистов, работающих с лицами с особыми потребностями – маломобильных, слабовидящих и т. п.;

– разработать структурно-содержательную модель компетенций, включающую разные виды деятельности преподавателей и специалистов в области создания онлайн-курсов (методическое и техническое проектирование онлайн-курсов, педагогический дизайн, моделирование, организация процесса разработки онлайн-курса и видеопроизводства, выбор и создание различных форм цифрового контента для всех уровней образования);

– обеспечить учебный процесс компьютерными программами, удобными для обучения людей с различными особенностями здоровья.

Список литературы:

1. UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderu – Text und Erläuterung, Hrsg. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration, Hamburg, 2013.

2. Конвенция о правах инвалидов. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (Дата обращения 18.03.2019).

3. Шандыбо, С.В. Формирование профессиональной позиции принятия ребенка у будущего педагога в вузе: Дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2014. 239 с.

4. Сазанова, Т.В. Концепция инклюзивного образования и ее правовая реализация в России на фоне современных образовательных реформ // Международный научный журнал «Инновационная наука». 2015. № 10. С. 187–192 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/kontseptsiya-inklyuzivnogo-obrazovaniya-i-ee-pravovaya-realizatsiya-v-rossii-na-fone-sovremennyh-obrazovatelnyh-reform> (Дата обращения 18.03.2019).

5. Тихомирова, Л.Ф., Макеева, Т.В. Социально-педагогические условия формирования доступной среды для инклюзивного образования в вузе // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 2. С. 165–171. URL: http://vestnik.yspu.org/releases/2017_2/34.pdf (Дата обращения 18.03.2019).

6. Миркаримова, Ч.М. Информационные технологии в инклюзивном образовании // Academy. 2017. Т 2. Т. 6 (21) С. 94–96. URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=34488526> (Дата обращения 18.03.2019).

7. Кутепов, М.М., Ваганова, О.И., Трутанова, А.И. Возможности здоровьесберегающих технологий в формировании здорового образа жизни // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. № 3 (20). С. 210–213.

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ КАК ОСНОВА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

А.О. Назарова

Аннотация. В статье рассматривается проблема повышения уровня педагогической культуры родителей и способы ее решения, взаимодействие семьи и школы для создания условий психологической безопасности.

Ключевые слова: семья, педагогическая культура, образовательная среда, психологическая безопасность, взаимодействие семьи и школы.

FORMATION OF PEDAGOGICAL CULTURE OF PARENTS

AS A BASIS FOR THE PSYCHOLOGICAL SAFETY OF THE TRAINING PROCESS

Anastasia O. Nazarova

***Summary.** The article deals with the problem of raising the level of pedagogical culture of parents and ways to solve it, the interaction of family and school to create conditions of psychological security.*

***Key words:** family, pedagogical culture, educational environment, psychological security, family and school interaction.*

В «Стратегии развития воспитания» в Российской Федерации на период до 2025 года» сказано, что приоритетной задачей в сфере воспитания детей является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины [1].

Поэтому проблема формирования педагогической культуры родителей и психологического сопровождения духовно-нравственных ценностей в семье является актуальной, своевременной и чрезвычайно важной.

Основные направления и ценностные основы духовно-нравственного развития и воспитания личности включают в себя следующие основные направления:

- Воспитание гражданственности, патриотизма уважения к правам, свободам и обязанностям человека. Ценности: любовь к своему народу, своему краю, России, свобода личная и национальная, доверие к людям.
- Воспитание нравственных чувств и этического сознания. Ценности: нравственный выбор, жизнь и смысл жизни, справедливость, милосердие, честь, достоинство, уважение родителей, ответственность и чувство долга, забота и помощь, мораль, честность, забота о старших и младших, толерантность, представление о вере, духовной культуре и светской этике.
- Воспитание трудолюбия, творческого отношения к учению, труду, жизни. Ценности: уважение к труду, творчество и созидание, стремление к по-

знанию и истине, целеустремлённость и настойчивость, бережливость, трудолюбие.

- Формирование ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни. Ценности: здоровье физическое и стремление к здоровому образу жизни, здоровье нравственное, психологическое, нервно-психическое и социально-психологическое [2].

Мы все прекрасно понимаем, что необходима специальная целенаправленная работа по формированию духовно-нравственных ценностей личности ребенка в семье и формирование педагогической культуры родителей.

Как считает С.И. Маслов, для детей важно формировать ценностное мировоззрение, способствовать осознанию смыслов базовых видов человеческой деятельности, формировать добросовестное и ответственное отношение к учёбе и труду, развивать навыки совместной деятельности [3].

В сфере личностного развития важно раскрыть творческий потенциал ребенка. Важно поддерживать становление высших духовно-нравственных качеств, вырабатывать собственную жизненную позицию и мировоззрение, смелость отказаться от навязываемых стереотипов и штампов. Также важно развивать такие нравственные ценности как милосердие, совесть, доброта.

В сфере социализации важно формировать ценностное мировоззрение, воспитывать ребят как достойных представителей своей культуры, знающих, чувствующих и понимающих ее идеалы и ценности [3].

Семья является традиционно главным институтом воспитания. То, что ребёнок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение всей жизни. Важность семьи обусловлена тем, что по длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьёй.

Самая важная задача семьи - воспитание «человека сопереживающего»

"Информационный человек" – это человек, поработанный компьютером, «приставленный обслуживать информационные потоки в ущерб собственному развитию как полноценной личности». Такой человек строит свои

отношения с миром и другими людьми через компьютерное опосредование, утрачивая потребность, а затем и способность к непосредственным контактам [4]. Важно развивать «человека сопереживающего». Сопереживание - это способность к пониманию другого, к состраданию. Сопереживание позволяет проникнуться чувствами и эмоциями других людей, помогает налаживать контакты с окружающими, определяет коммуникативный потенциал развивающейся личности.

Воспитать нравственные потребности – главнейшая задача родителей. Что же нужно для её успешного решения?

Во-первых, родители должны осознавать важность нравственного воспитания детей в семье.

Во-вторых, родители должны развивать сами в себе нравственные потребности.

В-третьих, родители, которые хотят воспитать своего ребёнка осознанно, должны проанализировать особенности собственной личности.

В-четвёртых, родители должны чётко представлять себе, как и какими методами формировать в детях нравственные качества.

Нравственные потребности человека теснейшим образом связаны с нравственными чувствами, которые являются также мотивами человеческого поведения. Что необходимо для воспитания нравственных чувств ребенка ?

Во-первых, важна эмоциональная поддержка ребенка. В любых ситуациях родители должны сопереживать, понимать, принимать и поддерживать своего ребенка.

Во-вторых, главным чувством родителей по отношению к своему ребенку должна быть глубокая вера в него и доверие, искреннее и настоящее, которое формируется в раннем детстве.

В-третьих, важно знать условия нравственного воспитания ребёнка в семье:

1. Атмосфера любви.

Лишённый этого чувства человек не способен уважать своих близких, сограждан, Родину, делать людям добро. Атмосфера любви и сердечной привязанности, чуткости, заботливости членов семьи друг о друге оказывает сильнейшее влияние на детскую психику, даёт широкий простор для проявления чувств ребёнка, формирования и реализации его нравственных потребностей.

2. Атмосфера искренности.

Родители... не должны лгать детям ни в каких обстоятельствах жизни. Всякую ложь, всякий обман ребёнок подмечает с чрезвычайной остротой и быстротой. Если ребёнку нельзя сообщить чего-нибудь, то всегда лучше честно и прямо сказать об этом.

3. Разъяснение. Воздействие словом.

Слово должно быть содержательным, иметь глубинный смысл и эмоциональную окраску. Чтобы слово воспитывало, оно должно оставлять след в мыслях и душе воспитанника, а для этого надо уметь вникать в смысл слов. Только тогда мы можем рассчитывать на эмоциональное воздействие. Родителям необходимо знать, что сказать и как сказать. И содержание, и тон, и место, и время разговора – всё важно.

4. Важно учитывать возрастные, индивидуальные, гендерные особенности детей.

Детей разного возраста нужно убеждать по-разному.

Младшие школьники требуют убедительных примеров из жизни, из книг. Подростка убеждает глубокая вера в слово взрослых. Со старшеклассником важно размышлять вслух, делиться с ними сомнениями, обращаться за советом.

Мальчики кратковременно, но ярко и избирательно реагируют на эмоциональный фактор, быстро снимают эмоциональное напряжение и вместо переживаний переключаются на продуктивную деятельность, поэтому не «слышат» длительных нотаций.

5. Избегать упреки, наказания, порицания. Эти методы воспитания оскорбляют достоинство человека, выражают неверие в него.

6. Важным методом является запрещение. «Если старшие стремятся удовлетворять любое желание ребёнка, вырастает капризное существо, раб прихотей и тиран ближних. Воспитание желаний – тончайшая работа воспитателя, мудрого и решительного, чуткого и безжалостного» [7]. С детства надо учить человека управлять своими желаниями, правильно относиться к понятиям можно, надо, нельзя.

7. Регулярный труд в присутствии ребёнка.

Постоянно наблюдая за работой взрослых, ребёнок начинает, имитировать это в игре, а затем и сам включается в процесс труда как помощник, и, наконец, как самостоятельный исполнитель и получать удовольствие от деятельности (интеллектуальной, физической), от прилагаемых усилий.

8. Оградить ребёнка от контакта с безнравственными людьми. Важнейшим методом овладения знаниями и опытом у ребёнка является подражание. Подражание заставляет ребёнка воспроизвести все действия и поступки окружающих его людей. Воспроизвёл – значит освоил. Только к 7-и годам ребёнок вырабатывает свои собственные нравственные основания и может оценивать поведение и поступки окружающих людей. Поэтому взрослые должны строго контролировать каждый свой шаг, чтобы не послужить ему примером безнравственного поведения.

В-четвёртых, важно знать методы и технологии нравственного воспитания ребёнка в семье и учиться владеть ими. Известны и широко применяются следующие технологии:

Технология эффективного слушания

Технология «Общение без принуждения» (М. Розенберг)

Технология восстановления эмоционального контакта с ребёнком

Технология эффективного поведения в конфликте

Технология «Воспитание на основе здравого смысла» (Рэй Берк и Рон Херрон): проверенное и поэтапное руководство по воспитанию ответственных

детей и созданию счастливых семей и др.

Список литературы:

1. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р г. Москва "Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года" [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>

2. Сорокоумова, Г.В. Духовно-нравственный компонент в структуре воспитательной компетентности будущего педагога-лингвиста V научно-практическая конференция «Духовно-нравственная культура в высшей школе: нравственные ценности и будущее молодежи» в рамках 26 международных Рождественских образовательных чтений Рождественских образовательных чтений. Москва, 23 января 2018 г./ Г.В. Сорокоумова. – Москва: РУДН, 2018. с.657-665.

3. Маслов, С.И. Дидактические основания духовно-нравственного воспитания. Педагогика/ С.И. Маслов. – 2008. - №9, с. 46-47.

4. Панфилова, Т.В. "Информационный человек": личность в эпоху глобализации/ Т.В. Панфилова [Электронный ресурс]. URL:<http://majalis-vrn.ru/psixologiya/informacionnyj-chelovek-lichnost-v-epochu.html>

ФОРМИРУЮЩЕЕ ОЦЕНИВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ НАЧАЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.В. Пыхина

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирующего оценивания в начальном иноязычном образовании. Представлена диагностическая методика самооценки младших школьников.

Ключевые слова: формирующее оценивание, начальное иноязычное образование, психологическая безопасность, младший школьник, самооценка.

FORMATIVE ASSESMENT IN THE CONTEXT OF THE PSYCHOLOGICAL SECURITY OF THE PRIMARY FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Natalia V. Pykhina

Summary. The article considers organizational aspects of the formative assessment in the primary foreign language education. The diagnostic technique of the primary schoolchildren self-esteem is presented.

Key words: formative assessment, primary foreign language education, psychological security, primary schoolchild, self-esteem.

Организация контроля и оценки на этапе начального иноязычного образования обладает определенной спецификой, актуализирующей обеспечение психологической безопасности образовательной среды.

Воспитательная функция контроля имеет особое значение для младшего школьника, т. к. не только осуществляет регулирование учебно-познавательного процесса, но и формирует важные личностные качества, необходимые для дальнейшего продуктивного взаимодействия обучающихся с субъектами образовательного пространства.

Тем не менее, осуществление контрольно-оценочной деятельности на этапе начального иноязычного образования связано с определенными трудностями. Неоднозначность критериев оценки, влияние на результаты межличностных отношений и другие факторы не позволяют получить достоверные сведения об учебных достижениях обучающихся. В условиях оценивания по единичным показателям, фиксирующим актуальный уровень знаний и умений обучающихся, отмечается высокий процент ошибочных суждений, не позволяющих выявить реальный уровень сформированности компетенций младших школьников.

Традиционная система оценивания не охватывает многие умения и навыки, которые необходимо развивать у обучающихся с целью обеспечения их жизненных стратегий, не отражает развитие важнейших поведенческих навыков и ключевых социальных компетентностей. В традиционной системе оценивания не находят должного отражения проявления творческой деятельности младших школьников.

Одной из наиболее эффективных оценочных стратегий, способствующих созданию психологически комфортного образовательного пространства, является формирующее оценивание. Введение формирующего оценивания, получившего название «оценивание для обучения», явилось своеобразной реакцией мировой образовательной практики на массовое использование тестов в качестве контрольно-измерительных материалов. Сущность формирующего оце-

нивания состоит в том, что в процесс обучения интегрируются процедуры оценки, результаты которых учитываются при итоговом оценивании. Формирующее оценивание имеет своей целью определение индивидуальных достижений каждого отдельного обучающегося. Оно не предполагает ни сравнения результатов, продемонстрированных разными обучающимися, ни административных выводов по результатам обучения.

А.Д. Рубцова приводит определение формирующего оценивания, наиболее точно отражающее его развивающий потенциал: «Под формирующим оцениванием понимается осуществляемое в процессе обучения оценивание, в ходе которого анализируются знания, умения, ценностные установки и оценки, а также поведение учащегося, обеспечивается обратная связь относительно достижений и недостатков учащегося; учащегося направляют и вдохновляют на дальнейшую учебу, и помимо этого осуществляется планирование целей и путей продолжения учебы. Формирующее оценивание сосредоточивается прежде всего на развитии учащегося, то есть на сравнении его успехов с прежними достижениями» [1].

М.А. Пинской удалось наиболее полно представить ключевые характеристики формирующего оценивания:

- встроено в процесс преподавания и учения;
 - предполагает обсуждение и общее принятие учебных целей учителем и учеником;
 - вовлекает учеников в самооценивание или партнерское оценивание;
 - обеспечивает обратную связь;
 - укрепляет уверенность в том, что каждый ученик может добиться улучшения;
 - вовлекает учителя и учеников в процесс рефлексии данных оценивания
- [2, с. 18].

В свою очередь А.Б. Воронцов представил основные принципы формирующего оценивания, имеющие определяющее значение для организации оценочной деятельности в начальной школе:

- в качестве оценки используются только комментарии;
- критерии доводятся до учащихся;
- оценка учениками собственных результатов и оценка их достижений одноклассниками;
- учащиеся получают четкие указания относительно того, что они достигли, и того, как им улучшить свои результаты [3].

С учетом формирующего оценивания выделяются три линии контрольно-оценочной деятельности:

1. Самоконтроль в условиях коллективной деятельности.
2. Контрольно-оценочная деятельность педагога.
3. Контроль и оценка в самостоятельной учебной деятельности, где на первый план выходит самооценка (рефлексивное оценивание).

Таким образом, обобщенная характеристика формирующего оценивания предусматривает, что оно центрировано на ученике, формирует учебный процесс, улучшая качества учения, определяется контекстом, является непрерывным и результативным.

Обратимся к рассмотрению диагностической методики, способствующей формированию адекватной самооценки младших школьников в процессе контрольно-оценочной деятельности.

Использование методики «Лесная школа» предполагает изучение мотивационной сферы младших школьников в учебной деятельности и определение отношения учеников к оценке результатов обучения.

В соответствии со стимульным заданием обучающимся предлагалось пофантазировать и отправиться на 1 сентября в лесную школу, а потом рассказать о том, что они там увидели. В ходе беседы с младшими школьниками особое внимание уделялось проблеме результативности обучения и системе оценивания в лесной школе, а также роли учителя.

Данная диагностическая методика обладает высокой степенью эффективности благодаря достоверности и наглядности результатов. Представляя лесную школу и описывая ее, воспитанники опосредованно передают чувства

и эмоции об учебном процессе, которые они переживают сами. Благодаря введению сказочных героев ученикам легче передать свои ощущения и восприятие учебного процесса, принимая роль того или иного персонажа.

Результаты, полученные с помощью данной методики, говорят о том, что большинство обучающихся чувствуют себя комфортно, находясь в школе, получают удовольствие от учебного процесса. Например, при ответе на вопрос: «Какой он – учитель в лесной школе?» ученики писали: «добрый», «веселый», «хороший», «нестрогий», а при ответе на вопрос: «Какие отметки ставят в лесной школе?» – «четыре» и «пять». Данные и другие положительные ответы говорят о позитивном отношении младших школьников к учебному процессу.

Особый интерес представляют ответы детей на вопрос об оценивании в лесной школе. Младшие школьники представляют ряд критериев. В основе самого показательного лежит разновидность грибов: «белый гриб – 5, подберезовик – 4, сыроежка – 3, мухомор – 2». Также детьми выделяются формальные критерии («0 – отлично, 1 – хорошо, 2 – нормально, 3 – плохо, 4 – ужасно») и образные («жёлудь – 5, дубовый лист – 4, березовый лист – 3, а двоек нет»).

Обучающиеся отмечают дифференциацию оценок («нам дают желуди: от самого маленького до самого большого») и безоценочное обучение («он не ставит отметки»).

Параметрами оценивания являются не только результаты работы на уроке, но и поведение: «нам ставят оценки за уроки, и за то, что мы делаем друг другу что-то хорошее, и за то, что мы бережем природу!», «за учебу и поведение».

Для определения адекватности самооценки младших школьников были проанализированы рисунки детей, иллюстрирующие уроки в лесной школе. Использование обучающимися в рисунках не менее двух и не более пяти цветов свидетельствует о хорошей адаптации и эмоциональной устойчивости. Преобладание в рисунках красного цвета сигнализирует о наибольшей чувствительности, сложности в подборе цвета – о низкой самооценке.

Данные о самооценке, полученные в ходе анализа рисунков обучающихся, в целом, соответствовали показателям опроса при описании лесной школы.

Таким образом, использование проективных диагностических методик, направленных на определение уровня самооценки и особенностей мотивации младших школьников, соответствует логике формирующего оценивания. Полученные данные свидетельствуют о степени психологической безопасности образовательного пространства.

Список литературы

5. Рубцова, А.Д. Формирующее оценивание [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/shkola/tekhnologiya/library/2014/04/26/formiruyushchee-otsenivanie> (Дата обращения: 21.02.19).
6. Пинская, М.А. Формирующее оценивание: оценивание в классе. М.: Логос, 2010. 264 с.
7. Воронцов, А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности. М., 2002. 303 с.

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ КАК ОСНОВА ИНДИВИДУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

К.С. Русакова, Ю.В. Чичерина

***Аннотация.** В статье рассматриваются преимущества иноязычного дополнительного образования как интегративного компонента системы современного иноязычного образования, в частности его индивидуально-ориентированная основа. Авторы характеризуют иноязычное дополнительное обучение через комплекс лингводидактических принципов, которые обеспечивают образовательную комфортность школьников.*

***Ключевые слова:** иноязычное дополнительное образование, лингводидактические принципы организации учебного процесса по иностранным языкам, индивидуально-ориентированное обучение, образовательная комфортность.*

THE PRINCIPLES OF ORGANIZATION OF THE ADDITIONAL EDUCATION IN FOREIGN LANGUAGES AS THE BASIS OF INDIVIDUALLY-ORIENTED TEACHING

Kseniya S. Rusakova, Yliya V. Chicherina

Summary. The article reveals advantages of foreign language additional education as an integrative component of the system of modern foreign language education, in particular its individually-oriented basis. The authors characterize foreign language additional training through a set of linguistic and didactic principles that provide educational comfort to students.

Key words: foreign language additional education, linguistics and didactic principles of the educational process in foreign languages, individually-oriented training, educational comfort.

Общество во всех его проявлениях пребывает в состоянии непрерывного развития, к условиям которого человек постоянно вынужден адаптироваться. Как только Россия вступила на инновационный путь развития экономики и производства, процессу реформирования подверглась образовательная сфера. Такая взаимосвязь определилась тем, что стране потребовались высококвалифицированные кадры, обладающие рядом компетенций, в том числе коммуникативной, социальной, социально-информационной, когнитивной и специальной. Школа как один из главных институтов общества в первую очередь реализует новые подходы в создании образовательной среды, способствующей формированию и развитию ключевых компетенций. В соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами общего образования, основного общего образования (ФГОС ОО / ООО) последнего поколения выпускник школы должен обладать следующими личностными характеристиками:

- осознавать ценности человеческой жизни, гражданского общества в целом, многонациональности и поликультурности российского общества, человечества;
- обладать социальной активностью, осознавая ответственность перед Отечеством и обществом в целом;
- уметь вести конструктивный диалог, в т. ч. в разных культурных плоскостях, достигая взаимопонимания и общих результатов и т. д. [1].

В решении этих задач качественно новую образовательную парадигму приобретает предмет «Иностранный язык», который открывает широкие по-

знавательные и культурные возможности. Иностранный язык рассматривается не только как средство межкультурной коммуникации, но и как способ развития личности и ее поликультурной социализации. Другими словами, иностранный язык перестает быть просто обязательной учебной дисциплиной, а становится неотъемлемым компонентом успешной адаптации в социальном пространстве и средством достижения профессиональной реализации личности, компетентной, коммуникабельной и всесторонне развитой. Изучение иностранного языка является интегративной частью общего образования, однако в условиях школы результаты обучения не всегда соответствуют ожиданиям родителей и самих обучающихся. Это объясняется тем, что учебный процесс по иностранным языкам ограничен некоторыми объективными факторами [2]. Во-первых, в процессе обучения не все школьники способны усвоить программу на одинаковом уровне, т. к. на практике выявляются противоречия между требованиями учебного плана общеобразовательных школ и способностями учащихся соответствовать этим требованиям, поскольку у школьников разные познавательные возможности, психологическая подготовка, мотивация, степень усидчивости, характер и темперамент. Во-вторых, такой фактор, как время, не всегда позволяет раскрыть способности каждого ребенка и создать условия для индивидуального развития, сформировать у обучающихся речевую, языковую и социокультурную компетенции на достаточно высоком уровне. Следовательно, школьное образование не всегда может создавать максимально оптимальные условия, способствующие формированию личности школьника в соответствии с современными требованиями общества и настойчивой необходимостью реализации индивидуально-ориентированной основы обучения.

В этом контексте следует использовать все ресурсы системы современного иноязычного образования, которая включает в т. ч. и дополнительное образование как важнейшую часть образовательного процесса по иностранным языкам. Система дополнительного образования имеет ряд преимуществ в организации особой образовательной среды, которая способствует росту позна-

вательной активности обучающихся школьного возраста и раскрытию их учебно-творческого потенциала.

Согласно документу «Закон об образовании в Российской Федерации», дополнительное образование – это «вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательной потребности человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования» [3]. Федеральный закон о дополнительном образовании определяет данную дидактическую категорию как «целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ, оказания дополнительных образовательных услуг и осуществления образовательно-информационной деятельности за пределами основных образовательных программ в интересах человека, общества, государства». Обучение иностранному языку школьников в условиях дополнительного образования в сфере культуры направлено на «формирование у школьников иноязычной коммуникативной компетенции, т. е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка» [4]. Дополнительное образование является частью государственной общеобразовательной системы и имеет те же стратегические цели обучения – способствовать достижению конечных результатов, определенных во ФГОС в рамках своей специфики и возможностей.

Лингводидактические исследования, посвященные дополнительному языковому образованию, уточняют характеристику данного учебного ресурса. Так, например, Ю.В. Копылова определяет его как процесс развития иноязычных коммуникативных умений школьников во внеурочное время, нацеленный на культурное, творческое, интеллектуальное, нравственное, патриотическое становление личности школьника [5]. В.Н. Иванченко подчеркивает, что сегодня дополнительное образование детей представляет собой гармоничное единство познания, творчества, общения детей и взрослых [6]. В современной образовательной парадигме дополнительное иноязычное образование детей

обоснованно рассматривается как неотъемлемый компонент образовательного пространства, как образование, органично сочетающее в себе воспитание, обучение и развитие личности ребенка. При некоторых различиях между школой и системой дополнительного образования общими остаются необходимость соблюдения базовых дидактических принципов обучения.

На основе имеющихся научно-практических результатов в области лингводидактических исследований, связанных с организацией дополнительной образовательной среды, нами определены характеристики дополнительного иноязычного образования. Специфика построения образовательной системы в рамках дополнительного обучения базируется на комплексе дидактических и лингводидактических принципов, которые призваны способствовать повышению качества иноязычной подготовки школьников за счет организации особой безопасной творческой образовательной среды, реализующей индивидуально-ориентированную основу учебного процесса. Многие исследователи, выделяя принципы обучения в системе дополнительного образования, делают акцент на совместную деятельность обучающегося с одноклассниками и преподавателем при подготовке и в процессе обучения; использование имеющегося положительного жизненного опыта, практических знаний, умений, навыков обучающегося в качестве базы обучения и источника формализации новых знаний; индивидуальный подход к обучению на основе личностных потребностей, с учетом социально-психологических характеристик личности; творческую познавательную основу обучения и т. д. [5; 6].

Изучив исследования по данному вопросу, сопоставив их с традиционными дидактико-методическими принципами обучения иностранным языкам, представляется целесообразным выделить принципы организации обучения в системе дополнительного иноязычного образования.

Принцип коммуникативной направленности обучения. Как известно, данный принцип ориентирован на овладение школьниками иноязычной коммуникативной компетенцией, которая «означает способность человека средствами изучаемого языка осуществлять речевое общение в той или иной сфере

деятельности» [7]. Реализация данного принципа на занятиях в условиях дополнительного образования происходит за счет многообразия предложенных для школьников учителем речевых упражнений и аутентичных коммуникативно-речевых ситуаций, направленных на формирование коммуникативных умений иноязычного общения. Коммуникативная основа учебного процесса значительно способствует формированию внутренней мотивации обучающихся в соответствии с индивидуальными потребностями и способностями.

Принцип открытости системы. Педагоги, работающие в системе дополнительного образования по иностранным языкам, не ограничены требованиями ФГОС, а это значит, что они могут работать по зарубежным учебно-методическим комплексам, которые отличаются современным английским языком, социокультурной направленностью и языковой и речевой аутентичностью. К этому преимуществу можно добавить, что учитель имеет возможность строить план обучения в соответствии с интересами, потребностями и культурно-познавательным потенциалом группы, т. к. он не ограничен учебной программой. Такой принцип значим для создания условий, способствующих формированию познавательной мотивации, что содержание образования в системе дополнительного иноязычного образования носит открытый характер, развиваясь за счет привнесения личностного опыта и индивидуальных информационных запросов. Учащиеся сами выбирают время освоения образовательного направления, т. к. график учреждений дополнительного образования гибкий. Все это не может не способствовать созданию обстановки свободного выбора, который является неотъемлемым условием индивидуально-ориентированного обучения.

Принцип новизны является одним из ключевых и ведущих для организации особой образовательной среды в системе дополнительного обучения, учитывающей современный контекст иноязычного образования и специфику потребностей каждого обучающегося в отдельности. Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельно-

сти учителя и учащегося. Элемент новизны, инновации имеет место быть на каждом занятии. «Новизна как компонент методического содержания урока является одним из факторов, обеспечивающих интерес учащихся» [7]. Изменения в системе дополнительного образования влекут за собой формирование нового содержания образования; разработку и реализацию новых технологий обучения; применение методов, приемов, средств освоения новых программ; создание условий для самоопределения личности в процессе дополнительного образования; изменение в образе деятельности и стиле мышления как преподавателей, так и учащихся, изменение взаимоотношений между ними, создание и развитие творческих инновационных коллективов и кружков. На занятиях по иностранному языку должны быть задействованы всевозможные средства обучения, способствующие эффективному усвоению иностранного языка, такие, как печатные текстовые материалы; простые визуальные средства (оригинальные предметы, картины, карты, игры, игрушки и т. д.); аудиовизуальные средства (лингфонные кабинеты, компьютеры, проекторы, телевизоры и т. д.).

Принцип созидательности и творческой основы обучения. Важно отметить, что учебная нагрузка в школе, по мнению многих специалистов (медиков, психологов, педагогов), достаточно высокая. Внешкольное время детей целесообразно организовывать в виде иного рода деятельности, отличного от школьных уроков. Занятие имеет свою специфику и отличается структурой, преобладающими способами действий. Каждое занятие строится как организация совместного дела с детьми, как целостная ситуация общения. Большое внимание на занятиях уделяется индивидуальному подходу к учащимся в группе, их творческому потенциалу, учитываются их способности и интересы. Наравне с индивидуальной формой работы на занятиях широко практикуются работа по парам, групповые и коллективные формы работы. Помимо обычных учебных занятий применяются нетрадиционные формы организации учебной деятельности с выходом за пределы классной комнаты: проведение различных викторин, страноведческих турниров, экскурсий, конкурсов, тематических ве-

черов и праздников, сценических постановок и т. д. На занятиях по английскому языку в условиях дополнительного образования творческая деятельность является одним из этапов, включенных в планирование занятия. Задача преподавателя в реализации принципа созидательности и творческой основы заключается в том, чтобы создавать условия для повышения уровня общей познавательной активности обучаемого и придавать активности учения такую направленность, которая соответствовала бы дидактической задаче и условиям творческого познания.

Принцип культурной и социокультурной направленности. Обучение иностранному языку используется не только как средство межличностного общения, но и как средство обогащения духовного мира личности на основе приобретения знаний о культуре страны изучаемого языка (история, литература, музыка и т. д.), знаний о строе языка, его системе, характере, особенностях [8]. Знакомство с традициями, обычаями, праздниками страны изучаемого языка, поэзией и литературой на занятиях в системе дополнительного образования может осуществляться через концертную деятельность. Реализация такого принципа способствует не только расширению социокультурного кругозора и формированию культурной идентичности обучающегося, но и раскрытию творческого потенциала каждого обучающегося.

Принцип опосредованного контроля результатов обучения. Самым большим преимуществом системы иноязычного дополнительного образования является контроль и оценка деятельности детей, которые применяются в скрытой форме. Текущий контроль усвоения учебного материала осуществляется на каждом занятии путем проведения ролевых и сюжетных игр, рассказа школьника по теме, подготовленном дома, ответов на вопросы. Обучающийся не испытывает чувства тревожности и страха за неправильный ответ, за текущую успеваемость, выраженную в количественной форме. Задача учителя на дополнительных занятиях по иностранному – стимулировать деятельность обучающихся, давая комплексную вербальную оценку с учетом достижений разной природы (языковых / речевых, творческих, психологических). Такая

система оценивания, ориентированная на успехи детей, поощрение и поддержку, формирует положительное отношение к изучению предмета и учитывает индивидуальные успехи и личностный прогресс в обучении.

Комплекс выше проанализированных лингводидактических принципов организации учебного процесса в системе дополнительного иноязычного образования обеспечивает психологическую образовательную комфортность школьников, что позволяет выявить и развивать у них когнитивно значимые способности, внутреннюю познавательную мотивацию. Создание комфортных педагогических условий, реализующих в т.ч. и индивидуально-ориентированное обучение, является одним из основных преимуществ дополнительной иноязычной образовательной среды в достижении общих стратегических целей современной иноязычной образовательной системы.

Список литературы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего (полного) образования (в ред. приказов Минобрнауки России от 29.12.14 г. № 1644; от 31.12.2015 № 1577). [Электронный ресурс]. URL: <http://standart.edu.ru>.

2. Бим, И.Л. Что мешает повышению результативности обучения иностранным языкам? // Иностранные языки в школе. 2007. № 4. С. 2–6.

3. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.12 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>.

4. Сергеева, Н.Н. Иноязычная коммуникативная компетенция в сфере профессиональной деятельности: модель и методика // Педагогическое образование в России. 2014. № 6. С. 152–155.

5. Копылова, Ю.В. Дополнительное языковое образование: методический анализ действительности // Инновационные тенденции развития системы образования: Материалы VI Междунар. науч.-практ. конф., Чебоксары, 19 фев. 2017 г. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. С. 179–182.

6. Иванченко, В.Н. Инновации в образовании: общее и дополнительное образование детей: Учеб.-метод. пособие. Ростов на/Д.: Феникс, 2011. 314 с.

7. Основы методики обучения иностранным языкам: Учебное пособие / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.Ф. Коряковцева, Н.В. Акимова. М.: КНО-РУС, 2018. 390 с.

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.

ВОЗМОЖНОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

К.С. Сахарова

Аннотация. В данной статье рассмотрен процесс проведения экзамена по иностранному языку с использованием возможностей существующих платформ дистанционного образования. Выявлены способы осуществления контроля уровня владения иностранным языком в дистанционной форме обучения.

Ключевые слова: высшее образование, дистанционное обучение, формы обучения, информационные технологии.

THE POSSIBILITY OF INTERMEDIATE CERTIFICATION IN A FOREIGN LANGUAGE WITH THE USE OF DISTANCE TECHNOLOGY

Kristina S. Sakharova

Summary. This article describes the process of passing the exam in a foreign language with the use of opportunities of existing platforms of distance education. The methods of control the level of knowledge in the form of distance learning are revealed.

Key words: higher education, distance learning, form of training, information technology.

На сегодняшний день одним из ведущих направлений в развитии общества является информатизация и информационные технологии. Кругозор современного обучающегося ограничивается исключительно объемами информации, которые он сможет принять и освоить. В данных реалиях роль педагога трансформируется из носителя и передатчика знаний в фильтр и вектор в изучаемом материале студента. Педагог должен внимательно следить за успехами обучаемого в освоении новых знаний, помогать ему не выходить за грани изучаемой дисциплины и производить первичную обработку информации, поступающей к студенту, с целью выявления неточностей и двоякого понимания.

Технический прогресс и развитие науки поставили вопрос о пересмотре методов и традиционных форм обучения, о внедрении новых информационных технологий в учебный процесс. В настоящее время одним из наиболее

перспективных направлений в сфере образования является «дистанционное образование», которое можно отнести к «новому поколению образовательных систем в высшей школе» (термин В.А. Филиппова) [1]. Широкая информатизация процесса обучения, имеющая возможность переходить от формирования репродуктивных знаний к развитию творческих способностей, синтеза процессов и задач при изучении иностранных языков, требует методического решения данного вопроса. Известно, что дистанционное обучение – это индивидуализированный процесс приобретения знаний, умений, навыков и способностей познавательной деятельности человека, который происходит через взаимодействие удаленных друг от друга участников учебного процесса в специализированной среде, функционирующего на базе современных психолого-педагогических и информационно-коммуникационных технологий [2, с. 12].

Данная тенденция обучения появилась в Европе и берет начало еще с 70-х гг. XX века. Среди множества вузов выделяют институт в г. Хагене с огромной электронной базой и 25-летним опытом работы в сфере дистанционного обучения. В Испании достаточно хорошо налажена обратная связь, несмотря на местонахождение студентов. Эта страна может предложить обучающимся качественное образование, используя современные способы передачи знаний. Одним из самых передовых европейских государств в данной области является также Финляндия, где предлагается широкий спектр специальностей, высокое качество трансляций аудиоматериалов и видео; разрабатываются учебные программы, создается набор технических решений с привлечением и активным внедрением дистанционных технологий, куда могут относиться различные виды занятий с синхронной и асинхронной обратной связью [3].

О популярности и стремительно растущем интересе к нетрадиционным формам обучения, к каковым относится дистанционная форма, свидетельствуют регулярно проводимые конференции (международные, региональные, межвузовские), посвященные проблемам совершенствования образовательной среды, непосредственно связанным с расширением и развитием дистанционного образования, с использованием различных информационных технологий

в учебном процессе. На возрастающую значимость и актуальность новой формы обучения указывает нарастающее количество публикаций, появление диссертационных исследований и научных монографий, рассматривающих данную проблематику [1; 2; 3; 4; 5; 6]. В дополнение к вышесказанному, с учетом темы конференции «Психологическая безопасность образовательной среды», которая подразумевает снижение психологического насилия в образовательной среде и фактор, гармонизирующий психологическое здоровье участников образовательного процесса, можно сказать, что проведение контроля в дистанционной форме обучения способствует снижению тревожности и волнения перед сдачей экзаменов.

Ведущие высшие учебные заведения в России, такие как УРФУ, МФТИ, МГУ, МИФИ, ВШЭ, ТГУ, приступили к созданию и разработке новых программ обучения, которые могли бы отвечать потребностям и запросам современного времени, способствовали бы интеграции общего образовательного пространства и развитию системы непрерывного образования. Их цель - вывести на качественно новый уровень подготовку и профессиональную компетентность специалистов, обучающихся в вузах по самым разнообразным профилирующим направлениям и дисциплинам. На сегодняшний день у многих институтов и университетов уже есть определенный опыт работы по дистанционной форме обучения, который показывает, в каком направлении предстоит дальше работать [1].

Дистанционные технологии делают знания более доступными и, как следствие, массовыми, при этом снижается количество времени, которое педагог может уделить конкретному студенту, встает острый вопрос мотивации обучающегося и возрастают требования к его самостоятельности.

Одной из дисциплин и наук, плохо поддающихся изучению дистанционно является лингвистика. Это обусловлено тем, что знания языка характеризуются приобретением некоторых умений, которые достаточно сложно освоить массово или самостоятельно, и требуют постоянного внимания к обучаю-

щелуся со стороны педагога. К таким умениям могут относиться произношение, навык говорения и понимание на слух иноязычной речи.

В полном объеме достаточно тяжело вынести процесс изучения лингвистики в онлайн - пространство, но возможно сделать это частично.

Целью данного исследования является оценка возможности проведения промежуточной аттестации студентов по предмету «иностранный язык» дистанционно. Для решения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Изучить процесс проведения экзамена на знание иностранного языка.
2. Изучить возможности существующих платформ дистанционного образования.
3. Оценить возможность проведения промежуточной аттестации на примере требований ФГБОУ ВО МГЛУ.

При обучении иностранным языкам важное место отводится контролю знаний продуктивных видов речевой деятельности, под которым понимается выражение мыслей в письменной и устной форме речи. Дистанционное обучение не является исключением, т. к. обучающиеся также отвечают на экзаменах и сдают тесты, пишут контрольные работы и защищают диплом.

В ФГБОУ ВО МГЛУ согласно фонду оценочных средств по дисциплине «иностранный язык» для студентов программы 45.03.02 «Лингвистика» дисциплины Б1. Б8 Практический курс первого иностранного языка включает проверку навыков студента: чтение и понимание, написание эссе, аудирование, письменный перевод, грамматика, говорение.

Чтение и понимание. Студенту выдается незнакомый текст любого жанра согласно его уровню владения языком. Его задача состоит в прочтении текста с полным пониманием содержания и ответе на последующие вопросы. В качестве контроля ему может быть представлен тест, что в свою очередь предусматривает дифференцированный контроль целого ряда элементарных умений и навыков, характерных для чтения. В тестах проверяется:

- 1) понимание содержания;

2) техника чтения;

3) понимание и восприятие языкового материала (функции, формы и значения отдельных языковых единиц).

Эссе проводится для того, чтобы учащийся умел предоставить развернутое высказывание с элементами рассуждения в письменном виде и после отправлял свой ответ преподавателю. Целью данного задания является:

1) проверка владения когнитивными стратегиями письменной речи:

– умение определить суть заданной проблемы;

– способность аргументировать собственную точку зрения;

– умение анализировать заданную коммуникативную ситуацию с различной точки зрения;

– делать выводы;

2) проверка речевых умений письменной речи:

– логическое построение письменного высказывания, используя необходимые средства связи;

– грамматическая структура текста;

– умение выбрать нейтральный стиль речи;

– грамотно использовать языковой материал (грамматику и лексику).

Такая форма контроля наиболее популярна на гуманитарных направлениях. Несмотря на отсутствие надзора за студентом в процессе выполнения задания, система антиплагиата позволяет с высокой точностью проверить любой текст, а также время на выполнение письменной работы строго ограничено.

Аудирование. На курсе онлайн - платформы можно прикрепить аудио - или видеофайл. В качестве контроля понимания речи на слух существует широкий выбор типов упражнений, такие как тестирование, заполнение пропусков в предложении, сопоставление заголовков и текстов, выражение собственного мнения.

Письменный перевод. Студенту выдается текст в определенном объеме и выделяется время на работу. Его задача перевести текст и отправить на проверку. Данный навык проходит контроль через преподавателя лично.

Грамматика. Для проверки грамматических навыков, студенту могут быть представлены такие типы заданий, как тестирование, открытие скобок, сопоставление, заполнение пропусков. Грамматику можно проверять в процессе говорения, путем видеоконференций.

Говорение подразумевает ответы на вопросы, проведение дискуссии, выражение собственных мыслей путем монологического или диалогического высказывания. Его также можно проводить в режиме реального времени через *Skype*, «лицом к лицу» с преподавателем, находясь друг от друга на любом расстоянии либо с помощью видеоконференции.

Современные обучающие платформы содержат огромный спектр практических упражнений, которые способствуют развитию всех видов речевой деятельности. На портале учащиеся могут проходить как практические задания, так и изучать теорию. На *Stepik* существует около 20 различных типов упражнений с автоматической или ручной проверкой. В рассмотрении технологических возможностей платформы *Stepik* следует обратить внимание на типы заданий, наиболее подходящие в обучении иностранным языкам:

1. Выбор правильного варианта ответа. Возможные функции: можно отметить любой ответ, как правильный; переместить варианты ответов; показать ограниченное количество ответов (например, 3 из возможных 10), показать подсказки, исходя из выбора ответа студента.

2. Свободный ответ хорошо подходит для написания эссе. В качестве контроля можно использовать рецензирование.

3. Тестовая задача заключается в написании текста (либо строки), которые проверяются по указанному шаблону.

4. Заполнение пропусков в тексте. Преподаватель может использовать пропуск в качестве теста (с предоставлением вариантов ответа), так же для способа ввода слов с клавиатуры.

5. Обучающийся должен сопоставить друг с другом два списка. Данное задание можно использовать не только для нахождения пар, оно также работает с пустыми ячейками.

В дополнение к данным упражнениям можно использовать: просмотр видео, видеолекций, прослушивание аудиофайлов, чтение статьи (лекции), участие в вебинарах, форумах и много другое. Таким образом, систематично погружаясь в иноязычную среду, работая с конструктивно-последовательным, четко отобранном материалом, учащийся постепенно развивает в себе вторичную языковую личность.

В соответствии с этим необходимо указать дальнейшие перспективы научных исследований по использованию дистанционных технологий в учебном процессе:

1. Проведение анализа типов обучающих платформ для определения наиболее подходящей и выгодной вузу; оценка стоимости поддержания платформы, используемых стандартов.

2. Исследование показателей изучения языка при проведении экзаменов.

3. Проведение фундаментальных теоретических и практических исследований по внедрению дистанционных технологий при проведении промежуточной аттестации.

Возможности образовательной платформы *Stepik* и требования ФГБОУ ВО МГЛУ позволяют проводить контроль навыков с помощью определенных типов заданий (табл. 1):

Чтение и понимание можно проверить с помощью пропусков в проверочных заданиях, сопоставлений в высказываниях, свободного ответа, сортировки, тестирования и видеоконференции.

Написание эссе можно проверить, используя свободный ответ.

Аудирование можно проверить с помощью пропусков в проверочных заданиях, сопоставлений в высказываниях, эссе, сортировки, тестирования и видеоконференции.

Письменный перевод контролируется через такие типы заданий, как сопоставление, пропуски, свободный ответ и тестирование.

Граматику можно проверить, используя видеоконференцию, тестирование, сортировку, свободный ответ, сопоставление и пропуски.

Контроль говорения можно провести только при прямом общении, используя видеоконференцию.

Таблица 1. Контроль навыков с помощью определенных типов заданий

	Пропуски	Сопоставление	Свободный ответ (письменно)	Сортировка	Тест	Видеоконференция
Чтение и понимание	+	+	+	+	+	+
Написание эссе	-	-	+	-	-	-
Аудирование	+	+	+	+	+	+
Письменный перевод	+	+	+	-	+	
Грамматика	+	+	+	+	+	+
Говорение	-	-	-	-	-	+

Современные методы обучения позволяют в полной мере осуществлять контроль в дистанционной форме обучения.

Список литературы:

1. Зыкова, И.В. Лингвометодические проблемы обучения языку и новые информационные технологии // Перспективы дистанционной формы обучения теоретическим лингвистическим дисциплинам. М.: Изд-во МГЛУ, 2005. С. 67–78.

2. Агапонов, С.В., Джалиашвили, З.О., Кречман Д.Л. и др. Средства дистанционного обучения. Методика, технология, инструментарий. СПб.: БХВ-Петербург, 2003. 336 с.

3. Дистанционное образование в Европе [Электронный ресурс/]Режим доступа: URL: https://studynote.ru/studgid/study_abroad/distantcionnoe_obrazovanie_v_evrope/ (Дата обращения 1.03.2019)

4. Camas-Quinn A., Mardomingo R., Valentine Ch. Mobile blogs in language learning: making the most of informal and situated learning opportunities // ReCALL. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. Vol. 21. Part 1. P. 96–112.

5. Кожевникова, Т.В. Развивающие возможности дистанционного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Вестник МГУ: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2008. № 2. С. 190–197.

6. Abdous M., Camarena M., Facer B. MALL Technology: Use of academic podcasting in the foreign language in a wiki // ReCALL. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. Vol. 21. Part 1. P. 78–95.

ОСНОВНЫЕ ПРИЁМЫ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ И КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКАМ

М.С. Свитова, О.Г. Оберемко

Аннотация. В статье рассматриваются основные приёмы обучения для формирования навыков речевой компетенции у младших школьников на уроках английского и китайского языков. Успешность речевого общения на иностранном языке в полной мере зависит от коммуникативной компетенции, ее правильного формирования и развития. Игра способна обеспечить не только индивидуальную, но и парную, групповую и коллективную форму работы на занятии, что позволяет каждому обучаемому максимально эффективно использовать учебное время. Сказки способствуют приобщению учащихся к культуре стран изучаемого языка, расширяют знания о культурном наследии родной страны, что позволяет учащимся принимать активное участие в диалоге культур. Вышесказанное может обеспечить психологическую безопасность учащихся.

Ключевые слова: формирование, речевая компетенция, приём, игра, английский и китайский язык.

THE BASIC TECHNIQUES USED TO FORM THE SPEECH COMPETENCE OF YOUNGER STUDENTS IN TEACHING ENGLISH AND CHINESE

Marina S. Svitova, Olga G. Oberemko

Summary. The article discusses the main methods of training for the formation of skills of speech competence of younger students in the lessons of English and Chinese. The success of speech communication in a foreign language fully depends on the communicative competence, its proper formation and development. The game is able to provide not only an individual, but also a pair, group and collective form of work in class, which allows each student to maximize the use of study time. Fairy tales contribute to students' familiarization with the culture of the countries of the language being studied, as well as expand knowledge of the cultural heritage of their native country, which allows students to take an active part in the dialogue of cultures. The above can ensure the psychological safety of students.

Key words: formation, speech competence, reception, game, English and Chinese.

В качестве основных приёмов формирования речевой компетенции младших школьников на уроках английского и китайского языков можно выделить игры, песни, стихи, сказки, загадки и т. д.

Игры и игровые приемы занимают особое место на уроке иностранного языка. Существует множество различных игр, использование которых помогает разнообразить и расширить рамки содержания и технологии обучения. Превосходство игры над другими приемами обучения обнаруживается в том, что она способна обеспечить не только индивидуальную, но и парную, групповую и коллективную форму работы на занятии, что позволяет каждому учащемуся максимально эффективно использовать учебное время. Играя, ученики без особых усилий, с удовольствием включаются в процесс обучения. Игра на уроке в значительной степени приближает обучение в школе к условиям детского сада, что крайне важно для адаптации ребёнка. Игра – это особо организованное занятие, требующее напряжения эмоциональных и умственных сил [1]. Для детей игра прежде всего – увлекательное занятие. Данный вид деятельности способствует непроизвольному запоминанию, которое является преобладающим у младших школьников. Существует множество игровых приёмов:

– Дидактические игры. Такая игра, используемая в обучении, представляет собой ситуацию, моделирующую реальность в целях обучения.

– Игры соревновательного характера содержат организационные установки и правила для достижения успеха, величина которого определяется по количественным критериям (кто больше, кто быстрее, кто правильнее, с наименьшим количеством ошибок выполнит задание), по качественным критериям (кто точнее, кто оригинальнее, кто интереснее, кто разнообразнее построит речевое высказывание).

– Сюжетно-ролевые игры - задания, в которых проигрываются различные ситуации. К этой группе относится моделирование – проигрывание от своего имени ситуаций бытового или условного характера. Игры данной груп-

пы требуют исполнения ситуаций в опоре на воображение, социальный и эмоциональный опыт, фоновые знания участников.

– Лексические игры предусматривают повторение, тренировку и закрепление учащимися лексики в ситуациях, приближенных к естественной обстановке, активизацию речемыслительной деятельности, развитие речевой реакции, знакомство учащихся с сочетаемостью слов.

– Грамматические игры направлены на овладение грамматическими структурами и развитие умений употреблять их в ситуациях общения.

– Фонетические игры предназначены для развития и совершенствования произносительных речевых умений и для их корректировки по мере необходимости.

– Настольные игры, викторины, театрализация и др.

Самая большая работа по социализации ребенка происходит во время ролевой игры, т. к. ее содержанием являются отношения между людьми и людьми с различными организациями.

Общение на чужом языке – всегда условность, и чем точнее здесь будут соблюдаться условия игры и ее законы, тем эффективнее будет иноязычное общение. Игры развивают сосредоточенность, снимают усталость, повышают умственную активность, помогают сделать процесс обучения иностранному языку интересным и творческим. Игра, введённая в учебный процесс на занятиях по иностранному языку, в качестве одного из приёмов обучения, должна быть интересной, несложной и оживлённой, способствовать накоплению нового языкового материала и закреплению ранее полученных знаний. Атмосфера дружеского расположения и совместной увлеченности помогает детям в общении, стимулирует речемыслительную деятельность учащихся, развитие фантазии и творческих способностей учащихся, и способствует формированию интереса к иностранному языку. Данные приёмы работы характерны для преподавания как английского, так и китайского языка.

Еще одним из распространенных приёмов развития речевых навыков у младших школьников является использование сказок. Сказки – это благодат-

ный источник раннего иноязычного образования. Изучение сказок увлекает детей. Сказка, в свою очередь, оказывает воздействие на их эмоциональное состояние: снижает тревогу и негативные проявления, давая пищу для восприятия, сопереживания и общения с любимыми героями, для их собственного творчества. Драматизация сказок помогает разгрузить сознание учащихся, создать благоприятную дружественную атмосферу общения на уроке.

Использование сказок на занятиях направлено на повышение эффективности деятельности учащихся. Сказки также являются одним из важных приёмов нравственного воспитания личности. Кроме этого, они способствуют приобщению учащихся к культуре стран изучаемого языка, расширяют знания о культурном наследии родной страны, что позволяет учащимся принимать активное участие в диалоге культур.

Помимо всего перечисленного, применение сказок способствует формированию лингвистической компетенции обучающихся, например, расширению словарного запаса, тренировке грамматических явлений и т. п.

Роль сказки необходимо рассматривать в трех аспектах: психологическом, эмоциональном и познавательном. Так, для осуществления воспитательных намерений по отношению к ребенку следует создать такую психологически благоприятную ситуацию, в которой ребенку будет комфортно, и он будет чувствовать себя уверенно, поскольку впечатления раннего детства, когда мама читала сказку, закреплены в подсознании, что обуславливают лучшее восприятие текста. Что касается эмоционального аспекта, то изучение сказки на уроке иностранного языка имеет ценность в том, что эмоции ребенка находят поддержку и некий отклик в группе детей. Тогда ребенок обретает смелость и желание действовать в соответствии с ролью - так сказка пробуждает в ребенке эмоциональное начало, вызывает чувство радости, тревогу за судьбы героев. Познавательный аспект выражается в том, что содержание сказки способствует активному построению картины мира, вводит ребенка в мир иноязычной культуры, благодаря чему предоставляется хорошая возможность для

сравнения разных культур, для проведения языковых и культурных параллелей [2].

В структуре занятия с целью развития речевых навыков можно выделить четыре этапа:

- 1) подготовительный – этап предварительного снятия речевых и лингвострановедческих трудностей;
- 2) основной этап – восприятие сказки:
 - а) на слух (аудиозапись) – китайский язык;
 - б) чтение сказки учащимися («про себя») – английский язык;
- 3) контроль понимания основного содержания;
- 4) развитие навыков и умений устной речи.

Четвертому этапу может предшествовать повторное прочтение или прослушивание [3].

В качестве примера можно привести возможный вариант работы со сказкой:

1. Подготовительная работа. Учащимся сообщается название сказки и предлагается догадаться, о чем она будет. Затем вводится новая лексика, которая необходима для понимания сказки и предназначена для активного владения. Новая лексика вводится перед прочтением каждого эпизода. Особое внимание уделяется фразеологизмам, проводится лингвострановедческий комментарий.

2. Восприятие сказки (по частям). Перед чтением или прослушиванием каждой части учащиеся получают установку выявить:

- кто главный герой;
- как мы к нему относимся;
- что он совершил.

3. Проверка понимания основного содержания. Сначала учащиеся отвечают на вопросы, поставленные учителем перед прочтением. Затем можно использовать упражнения типа «Выбери правильный ответ», «Расположи предложения в логической последовательности» и др.

4. Развитие языковых и речевых навыков и умений.

Лексические навыки можно формировать с помощью различных заданий, таких как:

- опиши главного героя (активизируется соответствующая лексика);
- разыграйте диалог между героями, используя данные речевые формулы (это способствует закреплению фонетических навыков и формированию навыков устной речи);
- подберите слова, чтобы прокомментировать поведение героя.

Запоминание рифмованных текстов сказок, выполнение иллюстраций к ним, инсценировка сказок перед родителями и на школьных праздниках способствует формированию коммуникативной компетенции учащихся, навыков диалогической речи и повышает их интерес к английскому языку. При обучении китайскому языку можно отметить, что из-за сложности произношения некоторых слогов и тоновых различий необходимо, чтобы сказка сопровождалась видеоматериалом с субтитрами.

На начальном этапе использование песенных материалов на уроках иностранного языка является одним из эффективных приемов обучения, так как привычка учиться у младших школьников еще недостаточно сформирована, и необходимо использовать способность младших школьников быстро запоминать рифму и мелодию.

Песни и рифмованные тексты под музыку являются прекрасным материалом для отработки ритма, интонации иноязычной речи, совершенствования произношения, который любят младшие школьники, следовательно, работа с ним будет положительно эмоционально окрашена, и материал легче усвоится. Песни вносят элемент праздничности, музыка снимает усталость и закомплексованность детей. Дети быстрее, полнее и точнее запоминают разные явления иностранного языка.

Любая проигранная или спетая языковая структура пережита ими, связана с их личными эмоциями и чувствами, она становится для него лично значимой и запомнится навсегда. Песни на китайском языке имеют особое значе-

ние для китайского народа. Они любят исполнять русские песни на своем родном языке. Поэтому на занятиях с младшими школьниками можно использовать как наши русские песни, но на китайском языке, т. к. они являются понятными по смыслу, так и народные песни китайцев.

Для лучшего усвоения рекомендуется использовать в работе картинки с последовательным изображением действий и состояний людей и животных: мальчик сидит, стоит, лежит, спит, бежит, прыгает, катается на лыжах, коньках, санках, играет в теннис, футбол, волейбол, баскетбол, плавает и т. д; собака лежит, прыгает, бежит, спит. Все эти действия можно сопровождать музыкой и переложить на рифмованный текст с использованием аудио- и видеоматериала. Во время исполнения песни можно параллельно танцевать или повторять движения, которые в ней поются.

Разучивая стишок, считалочку под музыку или песенку, дети легко запоминают рифмованный текст, содержащий большое количество новых слов, предложений. Разучивание простого рифмованного текста, скороговорок является полезным фонетическим упражнением, т. к. в песне ребенок особенно четко выговаривает слова. Рифмованный текст под музыку является отличным материалом для запоминания слов.

Песни имеют обучающую функцию, поскольку они являются средством более прочного усвоения лексического материала и расширения потенциального словаря учащихся. Они способствуют совершенствованию навыков иноязычного произношения, в них лучше усваиваются и активизируются грамматические конструкции.

Изучение английского языка с помощью песен способствует развитию навыков коммуникативной речи учащихся, даёт возможность овладеть звуковой системой английского языка: его фонемным составом, ритмом, интонацией. Песни ориентируют учеников на высказывание собственного мнения, своего отношения к услышанному. Данное утверждение можно адресовать и преподавателям китайского языка.

В заключении можно констатировать, что использование таких приёмов, как игры, сказки, песни на занятиях по изучению английского и китайского языков, во многом способствуют созданию благоприятной атмосферы и психологической безопасности учащихся младшей ступени обучения.

Список литературы:

1. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2000.
2. Утехина, А.Н. Драматизация сказки в раннем обучении иностранному языку // Всероссийский научно-популярный методический журнал по раннему обучению иностранному языку для учителей, родителей и детей. 2001. № 3/4. С. 18–23.
3. Роптанова, Л.Ф. Английский язык: Детский сад – школа. Ульяновск, 2004. С. 35.

**ЗНАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ –
ОСНОВА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА**

Г.В. Сорокоумова

Аннотация. В статье даётся определение психологически безопасной образовательной среды и рассматриваются те знания о современных студентах, которые составляют основу этой безопасности: описываются признаки сегодняшнего мира, особенности поколения Z, навыки, которые необходимо освоить современному человеку, в том числе *soft skills* – «мягкие навыки» или «гибкие навыки», которые позволяют быть успешным в любом виде деятельности. Также говорится о необходимости учитывать гендерные особенности студентов при организации учебно-воспитательного процесса в вузе.

Ключевые слова: SPOD мир, VUCA мир, концепция *life-long learning*, теория поколений, поколение Z, *hard skills*, *soft skills*, гендерные особенности юношей и девушек.

**KNOWLEDGE OF FEATURES OF MODERN STUDENTS –
THE BASIS OF PSYCHOLOGICAL SAFETY OF THE
EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION
INSTITUTION**

Galina V. Sorokoumova

Summary. In article definition of psychologically safe educational environment and that knowledge of modern students which make a basis of this safety is

given: features of the modern world, skills which the modern person, feature of generation Z, feature of soft skills – «soft skills» needs to master or «flexible skills» which allow to be successful in any kind of activity and need to consider gender features of students at the organization of teaching and educational process in higher education institution are described.

Key words: *SPOD world, VUCA world, concept of life-long learning, theory of generations, generation Z, hard skills, soft skills, gender features of young men and girls.*

В 2019 г. в вузы будут поступать абитуриенты 2003 года рождения. Что мы знаем о них? Ведь современные дети отличаются от своих сверстников 15-летней давности.

По мнению И.А. Баевой, показателями психологической безопасности образовательной среды являются положительный уровень отношения к образовательной среде, высокий уровень удовлетворенности характеристиками образовательной среды и защищенность от психологического насилия в межличностном взаимодействии в условиях образовательной среды [1, с. 105–118].

Мы знаем, что при организации учебно-воспитательного процесса необходимо учитывать возрастные и индивидуально-психологические особенности студентов. Но, оказывается, этого недостаточно. Современный мир изменился – изменились и студенты. Преподавателю необходимо учитывать и личностные особенности современных студентов.

Во-первых, если наши родители учились и трудились в *SPOD* мире: *Steady* (устойчивый), *Predictable* (предсказуемый), *Ordinary* (простой), *Definite* (определенный), в котором существовали *SPOD*-стратегии, применение которых приводило к запланированным результатам, то современный мир стал другим. В литературе появился новый термин, предложенный американцами – *VUCA* мир: *Volatility* (нестабильность), *Uncertainty* (неопределенность), *Complexity* (сложность) и *Ambiguity* (неоднозначность) [1].

Признаки *VUCA* мира:

1. Высокая скорость появления новой информации и устаревания имеющейся. Появившиеся 2–3 года назад идеи, знания, информация уже устарели.

2. Рост продолжительности жизни человека. Ученые прогнозируют, что дети, родившиеся в 2007 г. в США, Канаде, Франции и Италии, будут жить в среднем 104 года.

3. Развитие информационных технологий.

4. Появление новых и устаревание, и даже исчезновение некоторых профессий [2].

Чтобы быть успешным в этом мире, нужно быть динамичным, способным постоянно меняться, адаптироваться, учиться. На смену традиционной образовательной модели приходит концепция *life-long learning* – обучение, продолжающееся всю жизнь: постоянно учиться, менять профессию, меняться внутри профессии [3].

Есть базовые навыки, которые необходимо освоить современному человеку:

1. Способность к отбору информации – извлечение из потока только той информации, которая действительно является важной.

2. Способность мыслить нестандартно и действовать креативно.

3. Социальный интеллект и хорошо развитые коммуникационные навыки.

4. Способность работать со средствами массовой информации.

5. Способность мыслить проективно: формулировать цели, ставить задачи, планировать и достигать результат.

6. Способность обрабатывать большие объёмы информации и определять её достоверность и значимость.

7. Сотрудничество и межкультурная компетентность [7].

Поэтому необходимо перестраивать обучение студентов - будущих педагогов. Необходимо не только оснастить кабинеты интерактивными досками и оборудованием для создания и демонстрации презентаций, а учебный процесс – электронными учебниками и учебными пособиями, но и внедрять в учебный процесс современные активные методы обучения, которые целенаправленно активизируют мышление, вовлекают студентов в учебный процесс,

активизируют у студентов выработку самостоятельных решений, повышают мотивацию, обучают проектированию и др.

Во-вторых, в 1991 г. в США создана теория поколений Нейла Хоува – Вильяма Штрауса [4]. Американские ученые выделили отличительные черты нескольких поколений:

GI – «Поколение победителей» или Строители (родились в 1900–1923), отличительными чертами которых являются трудолюбие, ответственность, приверженность идеологии.

«Молчаливое поколение» (родились в 1923–1943), отличительными чертами которых являются терпеливость, законопослушание, преданность, соблюдение правил и законов, уважение к должности и статусу, честь.

Поколение «беби-бумеров» (родились в 1943–1963), отличительными чертами которых являются оптимистичность, заинтересованность в личностном росте, коллективизм, отработанный командный дух.

«Поколение X» (родились в 1963–1983), отличительными чертами которых являются техническая грамотность, индивидуализм, стремление учиться в течение всей жизни и информированность, прагматизм, надежда только на себя.

«Поколение Y» или Миллениум (родились в 1983–2003), отличительными чертами которых являются самосовершенствование, стремление создать крепкую и любящую семью, многозадачность в использовании средств коммуникации, наличие карьерных приоритетов, высокая обучаемость, разносторонность и быстрая адаптация, стремление к самореализации, отрицание иерархии, наглость, эгоизм.

«Поколение Z» или Хоумлендеры или Центениалы (родились в 2003 г., в 2019 г. им исполнится 16 лет), отличительными чертами которых являются умение работать с любой информацией, быстрое развитие, «клиповое мышление» – фиксируют свое внимание на информации не более 8 секунд; плохая память, нацеленность на быстрый результат, неусидчивость и нетерпеливость, интровертированность, повышенная возбудимость [4].

В связи с этим образовательный процесс необходимо перестроить с учетом психологических особенностей детей «поколения Z». Исследователи выделили некоторые условия для успешного обучения этих детей:

- подача информации кратко и наглядно, лучше в форме картинок или презентаций с наглядными образами и минимумом текста;
- предложение учебных заданий в форме компьютерных игр, квестов;
- введение в учебный процесс такого предмета, как коучинг, чтобы научить ставить и достигать цели;
- включение в учебный процесс занятий по формированию команды, принятию совместных решений и стратегическому планированию;
- обучение учиться самостоятельно;
- поощрение креативности и развитие творческих способностей и др. [5].
- формирование *soft skills* (англ. *soft skills* – «мягкие навыки» или «гибкие навыки») [6], которые позволяют быть успешным в любом виде деятельности.

Традиционно в психологии *soft skills* относят к числу социальных навыков: умение убеждать, находить подход к людям, лидировать, межличностное общение, ведение переговорных процессов, работа в команде, личностное развитие, управление временем, эрудированность, креативность и т. п. Эти навыки отличаются от *hard skills* («твердые навыки») – технических навыков, связанных с выполнением определенной деятельности: управление автомобилем, программирование; делопроизводство и т. п.

Все многообразие необходимых навыков можно свести к четырем К: Креативность, Критическое мышление, Командообразование и Коммуникабельность.

Поэтому в учебной и внеучебной деятельности через разнообразные активные методы обучения, такие как метод *case-study*, методы *e-learning* (обучение с использованием современных информационных технологий) методы эдьютейнмента, методы проектного обучения, психологические тренинги и др. необходимо формировать *soft skills* и обучать студентов – будущих педагогов методам обучения учащихся этим навыкам.

И, в-третьих, нельзя забывать, что юноши и девушки – это два разных мира. Они по-разному смотрят и видят, слушают и слышат, говорят и молчат, чувствуют и переживают.

Например, юноши кратковременно, но ярко и избирательно реагируют на эмоциональный фактор, а у девушки в ситуации деятельности, вызывающей эмоции, резко нарастает общая активность, повышается эмоциональный тонус коры мозга. Мозг девушки как бы готовится к ответу на любую неприятность, поддерживает в состоянии готовности все структуры мозга, чтобы в любую секунду отреагировать на воздействие, пришедшее с любой стороны. Юноши обычно быстро снимают эмоциональное напряжение и вместо переживаний переключаются на продуктивную деятельность.

Например, долго ругает юношу, нагнетая эмоции, сердится оттого, что студент не переживает, а остается равнодушным. На самом деле он не равнодушен. На первых минутах разговора он уже дал пик эмоциональной активности, отреагировал, но не может долго удерживать эмоциональное напряжение, он к этому не приспособлен и, чтобы не сломаться, просто отключил слуховой канал, и информация до его сознания не доходит. Он не слышит. Для мальчиков, юношей, мужчин необходимо ограничить длину нотации, коротко и конкретно объяснить, чем вы недовольны, или сказать, что необходимо сделать.

Мужчины лучше выполняют поисковую деятельность, выдвигают новые идеи, они лучше работают, если нужно решить принципиально новую задачу, но требования к качеству, тщательности, аккуратности исполнения или оформления ее невелики. Женщины обычно лучше выполняют задачи типовые, шаблонные, но когда требования к тщательности, проработке деталей, исполнительской части задания велики. И так было всегда. Сначала профессию осваивали мужчины, а потом женщины доводили ее до высот совершенства. В любой деятельности, требующей поиска свежего, нестандартного решения, впереди мужчины. А там, где нужно высочайшее исполнительское мастерство, женщины лидируют или, по крайней мере, не уступают мужчинам.

Женщины, девушки, девочки превосходят мужчин в речевых заданиях. Но это касается только «исполнительской» части речи, совершенства речевого процесса: у них выше беглость речи, скорость чтения, совершеннее правописание. Та сторона речи, которая связана с поиском: нахождение словесных ассоциаций, решение кроссвордов – лучше представлена у мальчиков и мужчин.

В отношении мужского пола эволюция вела отбор на сообразительность, находчивость, изобретательность. Женскому полу важно выжить, и отбор шел на адаптируемость, приспособляемость, воспитуемость [7].

Поэтому в учебно-воспитательном процессе необходимо учитывать и гендерные особенности студентов.

Мы глубоко убеждены, что знание особенностей современных студентов составляет основу благоприятной психологической атмосферы вуза, эффективности учебно-воспитательного процесса и психологической безопасности образовательной среды вуза.

Список литературы:

1. Баева, И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. СПб: Союз, 2002. 271 с.
2. VUCA мир [Электронный ресурс]. URL: <http://worldsellers.ru/vuca-mir/> (Дата обращения 14.01.2019).
3. Самолдин, А.Н., Хуторова, Н.А. Life Long Learning. URL: <http://do.gendocs.ru/docs/index-236520.html>.
4. Поколение Z и его место в истории. Теория поколений. Поколения X, Y и Z [Электронный ресурс]. URL: <http://fb.ru/article/210221/pokolenie-z-i-ego-mesto-v-istorii-teoriya-pokoleniy-pokoleniya-x-y-i-z> (Дата обращения 22.12.2018).
5. Поколение Z – что это такое и какие их характерные черты? [Электронный ресурс]. URL: <http://kak-bog.ru/pokolenie-z-cto-eto-takoe-i-kakie-ih-harakternye-cherty> (Дата обращения 22.12.2018).
6. Сорокоумова, Г.В. Использование современных активных методов обучения на занятиях по психологическим дисциплинам// Современная образовательная среда: теория и практика: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2018. С. 71–79.
7. Еремеева, В.Д., Хризман, Т.П. Психологические особенности мальчиков и девочек [Электронный ресурс]. URL: http://adalin.mospsy.ru/1_03_00/10027.shtml (Дата обращения 14.01.2019).

САМОПОЗНАНИЕ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА-ЛИНГВИСТА

Г.В. Сорокоумова, Е.В. Григорьева

Аннотация. В статье предлагается определение и структура профессиональной личности педагога-лингвиста, описываются этапы формирования будущей профессиональной личности педагога-лингвиста, доказывается роль самопознания для формирования профессиональной личности педагога-лингвиста, анализируется опыт организации работы по самопознанию студентов лингвистического вуза.

Ключевые слова: профессиональная личность, педагог-лингвист, структура профессиональной личности, психологическая готовность к выбору профессии, психологическая готовность к овладению профессией, психологическая готовность к реализации себя в профессии, психологическая готовность к профессии педагога-лингвиста, психодиагностика, ММПИ, анализ результатов, самопознание, самосовершенствование, саморазвитие, самоактуализация.

SELF-KNOWLEDGE AS A BASIS FOR DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL PERSONALITY OF A TEACHER-LINGUIST

Galina V. Sorokoumova, Elena V. Grigorieva

Summary. The article proposes the definition and structure of the professional personality of a linguist teacher, describes the stages of formation of the future professional personality of a linguist teacher, proves the role of self-knowledge for the formation of a professional personality of a linguist teacher, and analyzes the experience of organizing work on the self-knowledge of students of a linguistic university.

Key words: professional personality, teacher-linguist, structure of professional personality, psychological readiness for the choice of profession, psychological readiness for mastering the profession, psychological readiness for self-realization in the profession, psychological readiness for the profession of teacher-linguist, psychodiagnostics, MMPI, analysis of results, self-knowledge, self-improvement, self-development, self-actualization.

Профессиональная личность педагога-лингвиста – это интегративная личностно-профессиональная структура, включающая определенные компоненты. Среди наиболее значимых компонентов структуры мы выделяем:

- ценностные ориентации;
- аналитические, прогностические и диагностические действия;

– коммуникативный компонент, как система свойств, умений и способностей личности, обеспечивающих успешность профессионального общения, понимания и взаимопонимания с другими людьми, коммуникативные качества, умения и навыки общения. Коммуникативный компонент в структуре будущей профессиональной личности педагога-лингвиста имеет особое значение в связи с коммуникативной природой и сущностью педагогической профессиональной деятельности [1].

Для того чтобы профессиональная личность сформировалась, будущему педагогу-лингвисту необходимо последовательно пройти ряд этапов:

– во-первых, формирование психологической готовности к выбору профессии педагога-лингвиста. 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 дальнейшее развитие творческих и нравственных сил человека. В процессе обучения в школе во время 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;

– во-вторых, формирование психологической готовности к овладению профессией педагога-лингвиста. В основе формирования психологической готовности к овладению профессией в процессе обучения в вузе лежит овладение определенным уровнем компетентности (общекультурной, общепрофессиональной и профессиональной): приобретение знаний, развитие профессиональных умений и навыков, специфичных для профессии педагога-лингвиста; развитие личностного потенциала (интеллектуального, коммуникативного, мотивационного, эмоционально-волевого, духовно-нравственного). В основ-

ном формирование психологической готовности к овладению профессией происходит в образовательном пространстве вуза при овладении системой структурированных учебных предметов в соответствии с целями развития профессиональной личности в учебной и внеучебной деятельности;

– в-третьих, формирование психологической готовности к реализации себя в профессии педагога-лингвиста. Формирование психологической готовности к реализации себя в профессии происходит в процессе производственной, преддипломной и научно-исследовательской практик, в процессе подготовки и защиты выпускной квалификационной работы, в процессе научно-исследовательской деятельности, когда учебная деятельность студента перерастает в учебно-профессиональную деятельность и формируются профессиональные действия;

– в-четвертых, формирование полной психологической готовности к профессии педагога-лингвиста. В основе формирования полной психологической готовности сочетаются высокий уровень мотивации к профессии, высокий уровень творчества, высокий уровень нравственности и самоактуализация в профессии педагога-лингвиста. Прохождение этого этапа возможно только в процессе реальной профессиональной педагогической деятельности.

И на каждом из этапов формирования профессиональной личности важно самопознание личности для дальнейшего самосовершенствования, саморазвития и самоактуализации. Без самопознания невозможно формирование психологической готовности к выбору профессии, к овладению профессией, к реализации себя в профессии, полной психологической готовности к профессии педагога-лингвиста. И если на третьем и четвертом этапе (на этапе формирования психологической готовности к реализации себя в профессии и полной психологической готовности к профессии педагога-лингвиста) важна рефлексия, самопознание и саморазвитие профессиональной педагогической деятельности, то на начальных этапах (на этапе формирования психологической готовности к выбору профессии и на этапе формирования психологической го-

товности к овладению профессией педагога-лингвиста) особенно важно самопознание личностных потенциалов [2].

Самопознание – это изучение личностью собственных психических и физических особенностей, осмысление своих личностных особенностей, личностных качеств, самого себя [3].

В процессе формирования психологической готовности к выбору профессии на первом этапе формирования профессиональной личности педагога-лингвиста чрезвычайно важно не только выявить профессиональную направленность и профессиональные намерения оптанта, выявить интересы к определенным сферам деятельности, выбрать группу профессий, к которым проявлен интерес: «хочу», но изучить способности и психофизиологические особенности оптанта: «могу». Оптанту необходимо знать уровень развития своих педагогических, лингвистических и творческих способностей [4], чтобы решить вопрос о том, хватит ли у него терпения и сил для развития тех способностей, которые развиты недостаточно, но являются профессионально важными.

Для этой цели наиболее подходящим является тест на определение языковых способностей Хорста Зиверта [5] для определения уровня обучаемости и наличия особых способностей к изучению иностранных языков.

На втором этапе формирования профессиональной личности педагога - лингвиста, в процессе формирования психологической готовности к овладению профессией, студентам чрезвычайно важно осознать свои сильные, слабые стороны и личностные ресурсы для эффективного овладения профессией педагога - лингвиста.

Со студентами - будущими педагогами-лингвистами 1-х и 2-х курсов мы проводим целенаправленную работу по изучению личностного потенциала и написанию психологического портрета с рекомендациями для дальнейшего личностного и профессионального роста.

Для этой цели студенты могут использовать результаты тестов, которые они получили на семинарских занятиях в процессе прохождения курса «Пси-

хология» и знакомства с психодиагностическими методиками по различным личностным аспектам, таких как тест Айзенка (Экстарвертированность – Интровертированность – Нейротизм – Эмоциональная стабильность), тест А.С. Прудченкова, А.А. Сиялова «Эй, ты, параноик!» (Определение акцентуаций личности), опросник терминальных ценностей И.Г. Сенина «ОТеЦ», тест Н.Е. Стамбуловой «Самооценка волевых качеств» (Целеустремленность – Смелость и решительность – Настойчивость и упорство – Инициативность и самостоятельность – Самообладание), тест Роттера (Экстернальность – Интернальность), тест Меграбиана (Эмпатия – Принадлежность к группе – Сензитивность к отвержению), тест «Сложные аналогии» на понимание абстракций и сложных логических связей и др. [2].

Для более полной и достоверной картины мы предлагаем студентам пройти психодиагностику по методике *ММРІ* (*СМИЛ*: Стандартизированный многофакторный метод исследования личности). *ММРІ* выявляет полный спектр структурных компонентов личности: характерологические особенности, мотивационную направленность, самооценку, формы межличностного поведения, типы реагирования на стресс, ведущие потребности, фон настроения, сексуальную ориентацию, степень адаптивности личности, наличие психических отклонений и нарушений, темперамент и характерологические свойства, суицидальность, предрасположенность к алкоголизму, количественные и качественные характеристики профессионально важных свойств [6].

По результатам психодиагностики психолог разрабатывает рекомендации. Во-первых, рекомендуется индивидуальное консультирование для всех участников исследования, попавших в группы риска. Во-вторых, рекомендуется прохождение психологических тренингов для снижения уровня дезадаптации у студентов по группам риска.

Так, для группы риска по гипостеническому / депрессивному типу дезадаптации рекомендуется проведение тренинга по обучению методам саморегуляции и снятия эмоционального напряжения в рамках тренинга «Управление стрессом» с целью снижения тревожности и эмоционального напряжения и

участие в тренингах «Тренинг коммуникативной компетенции» с акцентом на специфику групповых коммуникаций, «Уверенность в себе» с акцентом на развитие креативности и снятие барьеров в общении с целью развития коммуникативных качеств и повышения уверенности в себе.

А для группы риска по типу дезадаптации «аутизация» рекомендуется участие в «Тренинге коммуникативной компетенции» с акцентом на специфику групповых коммуникаций, тренинге «Развитие эмоционального интеллекта» с целью развития коммуникативных качеств и эмоционального интеллекта.

В-третьих, рекомендуются консультации для кураторов по вопросам индивидуального подхода во взаимодействии со студентами (по запросу, в необходимых случаях).

Обработав результаты тестов, студенты описывают свои личностные потенциалы: интеллектуальный, мотивационный, эмоциональный, волевой потенциалы, особенности темперамента, характерологические особенности, но самое важное – на основе характеристики своих личностных потенциалов пишут себе рекомендации для личностного и профессионального развития. Эта работа требует мужества, честности перед самим собой и ответственности за свое будущее.

Список литературы:

1. Сорокоумова, Г.В. Условия, механизмы и факторы развития профессиональной личности социономического типа: Учебное пособие по курсу «Педагогическая антропология». Раздел «Психология». Н. Новгород: НГЛУ, 2017. 296 с.
2. Сорокоумова, Г.В. Изучение личностного потенциала педагога: Учебное пособие по курсу «Психология личности». Н. Новгород: НФ УРАО, 2010. 280 с.
3. Маралов, В.Г. Основы самопознания и саморазвития. 2-е изд. М.: Изд. центр «Академия», 2004. 256 с.
4. Сорокоумова, Г.В. Творческий компонент в структуре психологической готовности к профессии учителя // Язык и культура (Новые технологии в обучении иностранных языков), 1999. № 6. Н. Новгород-Н. Челны. С. 111–113.
5. Тест на определение языковых способностей Хорста Зиверта [Электронный ресурс]. URL: <https://multiurok.ru/files/test-na-opredelenie-iazykovykh->

sposobnostei-khorst.html (Дата обращения 19.01.2019).

6. Тест ММПИ (СМИЛ) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.psychol-ok.ru/statistics/mmpi/> (Дата обращения 19.01.2019).

СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ПСИХОСОМАТИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ

О.И. Федосеева, С.А. Кириллова

***Аннотация.** В современном обществе в рамках образовательных учреждений количество детей и родителей, которые обращаются к психологам за консультацией, возрастает с каждым годом. В статье рассматривается комплекс главных этических принципов для успешной организации психологических консультаций детей, имеющих психосоматические расстройства. Принципы, которые анализируются в статье, позволяют повысить профессиональный уровень психолога-консультанта, работающего с обучающимися в образовательных учреждениях.*

***Ключевые слова:** психологическая консультация, психосоматическое расстройство, психосоматика, психолог-консультант, комплекс этических принципов.*

THE SPECIFICITY OF PSYCHOLOGICAL CONSULTATION OF LEARNERS WITH PSYCHOSOMATIC DISORDERS

Olga I. Fedoseeva, Sofia A. Kirillova

***Summary.** In modern society within the frameworks of educational institutions the number of pupils and their parents that consult a psychologist increases every year. The article deals with the complex of the main ethical principles of the successful arrangement of psychological consultations for children that have psychosomatic disorders. The principles that are analyzed in the article allow increasing the professional level of a consultant psychologist who works with pupils in educational institutions.*

***Key words:** psychological consultation, psychosomatic disorder, psychosomatics, a consultant psychologist, the complex of ethical principles.*

Практика психологического консультирования в системе современного образования находится на сегодняшний день на этапе своего активного становления, несмотря на относительно недавнее появление её как отдельной отрасли психологии. В условиях современного, постоянно развивающегося обра-

звания количество учеников различных образовательных учреждений, которые обращаются за психологической помощью, постоянно увеличивается. Психологические консультации в образовательных учреждениях приобретают особую значимость.

В настоящее время в рамках активной жизни современного общества повышается нагрузка на эмоциональную сферу обучающихся, увеличиваются требования к адаптационным возможностям учеников. В неблагоприятных образовательных условиях пониженные адаптационные возможности или детская психическая и эмоциональная неустойчивость являются своеобразными негативными факторами, которые способствуют возникновению психосоматических нарушений на фоне разнообразных психотравмирующих событий. Эти и другие причины, разнообразная проблематика, с которой обучающиеся обращаются к психологам, способствуют активному изучению влияния психосоциальных факторов на возникновение и течение психосоматических болезней, дальнейшему выявлению личностных проблем обучающихся и организации психологической помощи для их устранения.

Поскольку обучающиеся, которые имеют психологические проблемы, связанные с психосоматическими расстройствами, представляют собой отдельную категорию и требуют к себе особенного профессионального подхода, изучение особенностей эффективной организации психологических консультаций для них представляется особенно актуальным.

Необходимость проведения эффективных психологических консультаций в образовательных учреждениях обуславливает цель данной статьи – выявление целей и задач, комплекса этических принципов для организации успешного процесса психологического консультирования обучающихся с психосоматическими расстройствами.

Понятие «**психосоматика**» начало употребляться ещё очень давно, с момента введения данного термина в 1818 г. немецким психиатром Иоганном Гейнронтом, который обозначил психосоматику, с одной стороны, как «отрасль науки, находящуюся на стыке медицины и психологии, и изучающую

взаимосвязь между психологическими и физическими (телесными) расстройствами», а в более широком смысле - как «все проявления подобной взаимосвязи (души и тела), т. е. всевозможные психосоматические расстройства и заболевания» [1, с. 8–9].

В современной психологической науке психосоматика занимается изучением связи между телесными заболеваниями и психологическими причинами их возникновения. Зарождение современной интерпретации понятия психосоматики дал знаменитый немецкий психотерапевт З. Фрейд, который утверждал, что организму нужна «соматическая готовность», т. е. «выбор» физического органа или системы, которые будут являться поражаемыми при наличии внутренних психологических нарушений.

Исходя из этого, основу психосоматической патологии составляет первично телесная реакция на негативные эмоциональные переживания человека, которые обуславливают появление невротических реакций в организме и сопровождаются изменениями и патологическими нарушениями во внутренних органах человека.

Согласно современным представлениям, например, как утверждает Н.Ю. Дмитриева, к видам психосоматических расстройств относят конверсионные реакции, функциональные синдромы и психосоматозы. Самым общим обозначением ситуаций возникновения болезненных симптомов без каких-либо объективных оснований являются конверсионные реакции. Под конверсией в психосоматике понимают «превращение вытесненного глубоко в подсознание душевного конфликта в соматическую симптоматику» [1, с. 13]. Основным отличием конверсионных реакций от остальных психосоматических расстройств является идея о том, что симптомы возникающих заболеваний «несут прямую выгоду заболевшему для разрешения данной ситуации» [1 с. 13], т. е. подсознательно человек стремится решить какой-либо внутренний конфликт посредством демонстрации симптомов заболевания. Самые тяжелые формы имеют конверсионные параличи и парезы, психогенная слепота

и глухота. Менее острые формы приобретают психогенная рвота и другие различные болевые ощущения.

Следующий вид психосоматических расстройств представляет собой функциональные синдромы, которые проявляются как различные функциональные нарушения каких-либо отдельных органов или целых систем организма. Сам термин «функциональное» указывает на то, что у больных имеются только функциональные нарушения отдельных органов или систем, когда какие-либо органические изменения чаще всего не обнаруживаются. Жалобы клиентов при функциональных расстройствах не имеют четкой выраженности и характеризуются неясным и неопределенным характером болевых ощущений. Как утверждает Н.Ю. Дмитриева, причиной функциональных расстройств могут являться «подавленные, загнанные глубоко в подсознание негативные психологические переживания» [1]. Функциональные расстройства зачастую связаны с неправильной работой желудочно-кишечного тракта, сердечно-сосудистой системы, органов дыхания, мочеполовой системы, опорно-двигательного аппарата.

Еще одним видом психосоматических расстройств являются психосоматозы. Н.Ю. Дмитриева называет их «полноправными» болезнями, которые имеют все характерные органические изменения и патологические нарушения в организме человека. Но отличительной чертой данных заболеваний является то, что они представляют собой прямую ответную реакцию организма на тяжелые внутренние психологические переживания человека [1].

Поскольку психологическое консультирование представляет собой сравнительно новую прикладную область психологической практики, выделившуюся из психотерапии, существует множество трактовок данного понятия. В самом узком значении психологическое консультирование интерпретируется как способ психологического воздействия, который направлен на процесс гармонизации личности и сопутствующее ее развитие. Психологи Р. Джорж и Т. Кристиани обозначили понятие «психологическое консультирование» как непосредственные отношения между профессионально подготовленным пси-

хологом и его клиентами с той целью, чтобы «помочь клиентам понять и прояснить собственные взгляды на жизненное пространство и научить их достигать собственных, самостоятельно определяемых целей посредством осуществления сознательного выбора и решения проблем эмоционального и межличностного характера» [3, с. 9]. В широком смысле психологическое консультирование является системой психологических воздействий, нацеленных на корректировку недостатков, которые мешают личности в саморазвитии, и, в том числе, на помощь в преодолении психологических барьеров и жизненных кризисов людей.

Таким образом, основной общей интерпретацией понятия «психологическое консультирование» является область профессиональной психологической практики, которая направлена на оказание помощи психически здоровым людям с целью разрешения разнообразных личных психологических проблем [4].

Н.Н. Обозов определяет цель психологического консультирования в прояснении клиенту причины и следствия жизненных ситуаций. Задачей же в процессе психологических консультаций, по его мнению, выступает доведение до клиента определенной психологической информации, которая имеет прямое отношение к его проблемам [2, с. 10].

Говоря о целях и задачах оказания психологической помощи в образовательных учреждениях, согласно приказу Минобразования РФ, одним из основных направлений деятельности психологической службы образовательных учреждений является консультативная деятельность профессионально уполномоченного лица. Консультативная деятельность определяется как «оказание помощи обучающимся, воспитанникам, их родителям (законным представителям), педагогическим работникам и другим участникам образовательного процесса в вопросах развития, воспитания и обучения посредством психологического консультирования» [6, с. 12].

В связи с тем, что специфика психосоматических болезней значительно отличается от любых других психологических отклонений, необходимо рассмотреть цели и задачи, принципы психологического консультирования при

выявлении психосоматических заболеваний. Так как специфичность психосоматических расстройств состоит в том, что душевная проблема как первопричина серьезного физического недуга скрыта и замаскирована для самого больного, целью психологического консультирования при работе с детьми, имеющими психосоматические расстройства, является выявление психологом закономерности возникновения психологических первопричин и объяснение родителям обучающихся или же самим детям появления неосмысленных ими соматических симптомов в понятную смысловую связь с внешней и внутренней историей их жизни [8, с. 32].

Одной из самых важных задач, которые психолог-консультант должен ставить перед собой в работе с ребенком, имеющим психосоматическое расстройство, является глубокое исследование семейных отношений консультирующегося. Многие внутренние психологические проблемы, которые впоследствии проявляются на физическом здоровье ребенка, зарождаются именно в семье, когда ребенок не получал достаточно внимания, нежности, душевного тепла, чувствовал себя одиноким, либо страдал от напряженной домашней ситуации, в которой был вынужден находиться все детство. К примеру, Н.Ю. Дмитриева доказывает, что дети, которые страдают хронической психогенной тошнотой и рвотой, неосознанно выражают отвращение, невозможность выражения того, что их не устраивает. Второй главной задачей психолога-консультанта является выявление индивидуальной значимости симптома, который «приносит выгоду» ребенку при переживании определенной болезни. К примеру, частые простудные заболевания детей при сложностях с адаптацией к новому образовательному учреждению сигнализируют о дискомфорте ребенка в школьных стенах, и ребенок заболевает для того, чтобы неосознанно избегать посещения школы и оставаться дома в привычной обстановке [1].

Как приводилось ранее, в образовательных учреждениях уделяется большое внимание отношениям между психологами и детьми. Этические комиссии следят за выполнением всех этических основ отношений между работниками и обучающимся в образовательных учреждениях. Отличительной чер-

той психологического консультирования детей с психосоматическими заболеваниями является соблюдение комплекса особенных принципов:

1. Принцип соблюдения профессиональной конфиденциальности. Данный принцип является одним из главных при любом виде психологического консультирования и означает, что психолог-консультант обязан соблюдать профессиональную тайну и хранить в секрете всю информацию о ребенке, которую получает во время консультирования, за исключением передачи информации родителям консультирующегося.

2. Принцип анализа индивидуального жизненного пути ребенка. Данный принцип является главным в рамках проведения психологических консультаций детей, имеющих психосоматические заболевания, так как он заключается в том, что психолог-консультант выявляет специфические особенности истории развития психики ребенка. Это означает, что психолог изучает корни и первопричины развития индивидуальных особенностей ребенка, и тем самым сможет выявить и причины возникновения психосоматических расстройств.

3. Принцип уважения личности ребенка и безоценочное отношение к нему. Профессиональному психологу-консультанту следует соблюдать уважение к личности, независимо от возраста человека, пола, национальности и своей личной симпатии / антипатии.

4. Принцип доброжелательного отношения к ребенку. Данный принцип предусматривает выражение теплоты, доброты и предполагает стремление психолога-консультанта к расположению ребенка к себе для максимально эффективного проведения консультации.

5. Принцип соблюдения интересов ребенка. Данный принцип означает первоначальную акцентированность внимания психолога на ребенка во время проведения психологического консультирования, на его интересы, внутренние проблемы и переживания, а не на переживания родителей по поводу поведения ребенка [4].

Итак, в настоящее время образовательные учреждения требуют профессионально подготовленных специалистов, которые имеют в своем багаже

научные знания и практические навыки. Поскольку психосоматические расстройства случаются все чаще в жизни школьников, успехом пользуются те психологи, которые в рамках психологических консультаций смогут реализовать наиболее эффективным образом все необходимые принципы их успешной организации и тем самым достичь необходимых целей и задач для формирования и развития здоровых и гармоничных детей.

Список литературы:

1. Дмитриева, Н.Ю. Детская психосоматика // Почему болеют наши дети? Ростов на/Д.: Феникс, 2016. 151с.
2. Степанова, Л.Г. Психологическое консультирование. М.: Высшая школа, 2017. 334 с.
3. Джордж, Р., Кристиани, Т. Консультирование: Теория и практика / Пер. с англ. Александра Шадура. М.: Изд-во Эксмо, 2001. 448 с. (Серия «Искусство консультирования»).
4. Азарнова, А.Н. Психологическое консультирование: базовые приемы и техники. Ростов на/Д.: Феникс, 2012.
5. Елизаров, А.Н. Введение в психологическое консультирование: Уч. пособие. М.: МГОПУ им. М.А. Шолохова. Ин-т сферы соц. отношений, 2002.
6. Серебрякова, К.А. Психологическое консультирование в работе школьного психолога: Уч. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2010.
7. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: пер. с англ. / общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной. М.: Прогресс, 1994.
8. Бройтигам, В., Кристиан, П. Психосоматическая медицина: Кратк. учебн. / Пер с нем. Г.А. Обухова, А.В. Бруенка. М.: Рад. М.: ГЭОТАР МЕДИЦИНА, 1999.
9. Задачи и принципы возрастно-психологического консультирования/ [Электронный ресурс]/ Режим доступа: URL: <http://www.vashpsixolog.ru/counseling-psychologist/172-teoriya/1558-zadachi-i-princzipy-vozzrastno-psixologicheskogo-konsultirovaniya> (Дата обращения 04.02.2019).

НАШИ АВТОРЫ

Аверкина Светлана Николаевна, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой русской филологии, зарубежной литературы Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (Россия, г. Нижний Новгород).

E-mail: averkina.svetlanalunn@mail.ru

Абдуллаев Арсен Иманзагирович, студент Приволжского исследовательского медицинского университета (Россия, Дагестан, г. Избербаш).

E-mail: koroleva160291@yandex.ru

Ариян Маргарита Анастасовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (Россия, г. Нижний Новгород).

E-mail: fenkot603@yandex.ru

Бабижаева Мария, магистрант заочной формы обучения Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. Научный руководитель: Г.В. Сорокоумова, доктор психологических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии НГЛУ (Россия, г. Нижний Новгород).

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).

E-mail: juliabekmeshova@gmail.com.

Богданова Александра Александровна, магистрант заочной формы обучения Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. Научный руководитель: Г.В. Сорокоумова, доктор психологических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии НГЛУ (Россия, г. Нижний Новгород).

E-mail: sanyabogdanova1996@yandex.ru

Бочагова Юлия Олеговна, учитель английского и немецкого языков МБОУ «Гимназия № 17», магистрант заочной формы обучения Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. Научный руководитель: Е.П. Глумова, кандидат педагогических наук, до-

цент, заведующая кафедрой методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии НГЛУ (Россия, г. Нижний Новгород).

E-mail: bochagova2016@yandex.ru

Бурова Ирина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (Россия, г. Нижний Новгород).

E-mail: ira.burova2013@yandex.ru

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).

E-mail: centr_nid@lunn.ru

Глумова Елена Петровна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (Россия, г. Нижний Новгород).

E-mail: glumova@lunn.ru

Григорьева Елена Валентиновна, кандидат психологических наук, психолог Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (Россия, г. Нижний Новгород).

E-mail: gev1001@yandex.ru

Гридяева Людмила Николаевна, кандидат психологических наук доцент кафедры практической психологии Воронежского государственного педагогического университета (Россия, г. Воронеж).

E-mail: lgridyaeva@yandex.ru

Гунько Альбина Владимировна, психолог отделения психологической работы отдела морально-психологического обеспечения Воронежского института Министерства внутренних дел России, магистрант психолого-педагогического факультета Воронежского государственного педагогического университета (Россия, г. Воронеж)

E-mail: gunkoa8@gmail.com

Демарева Валерия Алексеевна, кандидат психологических наук. ассистент кафедры психофизиологии факультета социальных наук Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского (Россия, Н. Новгород).

E-mail: kaleria.naz@gmail.com

Дмитриева Елена Николаевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (Россия, г. Нижний Новгород).

E-mail: eldmitrieva@yandex.ru

Еделева Юлия Андреевна, научный сотрудник института германистики Брауншвейгского технического университета (Германия, г. Брауншвейг).

E-mail: psychexpert1992@gmail.com

Кириллова Софья Андреевна, бакалавр очной формы обучения Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. Научный руководитель О.И. Федосеева, кандидат психологических наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (Россия, г. Нижний Новгород).

E-mail: kirillovasonya@mail.ru

Константинова Ирина Олеговна, аспирант кафедры психофизиологии факультета социальных наук Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского (Россия, Н. Новгород).

E-mail: irozy@yandex.ru

Королёва Елена Валерьевна, магистрант очно-заочной формы обучения Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. Научный руководитель: Г.В. Сорокоумова, доктор психологических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии НГЛУ (Россия, г. Нижний Новгород).

E-mail: koroleva160291@yandex.ru

Кузнецова Светлана Александровна, магистрант заочной формы обучения Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. Научный руководитель Г.В. Сорокоумова, доктор психологических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии НГЛУ (Россия, г. Нижний Новгород).

E-mail: azarika88@mail.ru

Курицына Галина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики, управления и информатики Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (Россия, г. Нижний Новгород).

E-mail: kgs20@yandex.ru

Лахгайн Барбара, профессор Университета Дуисбург-Эссена, почетный профессор Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (Германия, г. Эссен)

E-mail: post@schellenberg17.de.

Левит Елена Ильинична, доктор педагогических наук, профессор Института для одаренных детей при консерватории ГанOVERA (Федеративная Республика Германия, г. Ганновер).

E-mail: jelenalevit@hotmail.com

Назарова Анастасия Олеговна, учитель английского языка, магистрант заочной формы обучения Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. Научный руководитель: Г.В. Сорокумова, доктор психологических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии НГЛУ (Россия, г. Нижний Новгород).

E-mail: nn1396@mail.ru

Оберемко Ольга Георгиевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (Россия, г. Нижний Новгород).

E-mail: dolober@rambler.ru

Пыхина Наталья Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (Россия, г. Нижний Новгород).

E-mail: natali.pykhina@yandex.ru

РусакOVA Ксения Станиславовна, магистрант заочной формы обучения Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. Научный руководитель: Ю.В. Чичерина, кандидат педагогических наук, доцент, кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (Россия, г. Нижний Новгород).

Савченко Алина Александровна, магистрант очной формы обучения Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. Научный руководитель: М.А. Ариян, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (Россия, г. Нижний Новгород).

Свитова Марина Сергеевна, методист кафедры восточных и европейских языков (Институт Конфуция), магистрант заочной формы обучения Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. Научный руководитель: О.Г. Оберемко, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (Россия, г. Нижний Новгород).

Сахарова Кристина Сергеевна, магистрант заочной формы обучения Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. Научный руководитель: Е.П. Глумова, кандидат педагогических наук, доцент, кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (Россия, г. Нижний Новгород).

E-mail: kris.gor93@mail.ru

Сорокоумова Галина Вениаминовна, доктор психологических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (Россия, г. Нижний Новгород).

E-mail: galsors@mail.ru

Федосеева Ольга Игоревна, кандидат психологических наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (Россия, г. Нижний Новгород).

E-mail: olfedoseeva_2011@mail.ru

Чикова Нана Джимшеровна, старший преподаватель кафедры экономики, управления и информатики Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (Россия, г. Нижний Новгород).

Чичерина Юлия Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и

психологии Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (Россия, г. Нижний Новгород).

E-mail: tolich292@mail.ru

Чугрова Мария Евгеньевна, аспирант кафедры психофизиологии факультета социальных наук Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского (Россия, г. Н. Новгород).

E-mail: marijacoroleva@yandex.ru

Шеврекуко Мария, преподаватель Славянского семинара Университета города Базеля (Швейцария, г. Базель).

E-mail: maria.chevrekouko@unibas.ch

Электронное научное издание

**Психологическая безопасность
образовательной среды**

*Материалы II международной конференции
Нижний Новгород, 20 марта 2019*

Печатается в авторской редакции

603155, Нижний Новгород, ул. Минина, 31а