

**НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ "CHRONOS"  
ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА  
СБОРНИК НАУЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ**

**IX МЕЖДУНАРОДНАЯ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ  
«ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ»  
(03 ноября 2016г.)**

г. Москва- 2016

© Научный журнал "Chronos"

УДК 159  
ББК Ю88

Сборник публикаций научного журнала "Chronos" по материалам IX международной научно-практической конференции: «психологическая наука и образование» г. Москва: сборник со статьями (уровень стандарта, академический уровень). –М : Научный журнал " Chronos ", 2016. – 52с.

Тираж – 300 экз.

УДК 159  
ББК Ю88

Издательство не несет ответственности за материалы, опубликованные в сборнике. Все материалы поданы в авторской редакции и отображают персональную позицию участника конференции.

**Контактная информация организационного комитета конференции:**

Научный журнал «Chronos»

*Электронная почта:* [psychology@chronos-journal.ru](mailto:psychology@chronos-journal.ru)

*Официальный сайт:* [chronos-journal.ru](http://chronos-journal.ru)

## **СОДЕРЖАНИЕ**

### **ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА**

Медведева М.В. ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МАРШРУТЫ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Романова Е.А. МЕХАНИЗМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА .....	10
---	----

### **ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ**

Антонова И.Г., Зверева С.В. СОЦИОМЕТРИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ПОДРОСТКОВЫХ И ЮНОШЕСКИХ ГРУПП: ПОЛОВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ. ....	14
Персиянцева Е.Н. ПРОЯВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ РЕБЕНКА В РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ СФЕРЕ .....	27

### **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

Бездетко С.Н. ГРАЖДАНСТВЕННОЕ И ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ (ОБЩЕСТВЕННО - ОПАСНЫМ) ПОВЕДЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ ЗАКРЫТОГО ТИПА .....	33
Птицына О.М. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА.....	36

### **СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

Захлебаева В.В. ПРОЦЕСС СОЦИАЛИЗАЦИИ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ЛЕТНЕГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЦЕНТРА. ....	42
---	----

### **ФИЛОСОФИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ. СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДИКИ**

Тимофеева М.А. МЕТОД КЕЙСОВ КАК ИНТЕРАКТИВНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ .....	47
--	----

## ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

### ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МАРШРУТЫ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Медведева Марина Владимировна  
Директор МБОУ «СОШ №9»,  
Артёмовский район, Свердловская обл.

**Аннотация.** В статье описано применение индивидуальных образовательных маршрутов для детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

**Annotation.** The article describes the use of individual educational paths for children with disabilities in terms of inclusive education.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, индивидуальные образовательные маршруты, задержка психического развития, умственная отсталость, технологическая карта

**Key words:** inclusive education, individual educational routes, mental retardation, mental retardation, routing.

В настоящее время в школе реализуются адаптированные основные общеобразовательные программы начального общего образования для детей с задержкой психического развития и для учащихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

*Задержка психического развития (ЗПР)* – темповое отставание развития психических процессов и незрелость эмоционально-волевой сферы у детей, которые потенциально могут быть преодолены с помощью специально организованного обучения и воспитания [<http://www.krasotaimedicina.ru/diseases/children/mental-retardation>]

*Умственная отсталость* — это состояние задержанного или неполного развития психики, которое в первую очередь характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллектуальности, т. е. когнитивных, речевых, моторных и социальных способностей. Отсталость может развиваться с любым другим психическим или соматическим расстройством или возникать без него. [[http://pedlib.ru/Books/6/0360/6\\_0360-14.shtml](http://pedlib.ru/Books/6/0360/6_0360-14.shtml)]

Для такого контингента детей разрабатываются и реализуются индивидуальные образовательные маршруты как средство обучения и социализации учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях инклюзивного образования.

*Краткое описание инновационного проекта (программы)*

<p>Наименование инновационного проекта (программы)</p>	<p align="center">"Индивидуальные образовательные маршруты как средство обучения и социализации учащихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования"</p>
<p>Основная идея инновационного проекта (программы)</p>	<p>Опыт обучения учащихся с ОВЗ в инклюзивных условиях в сельской школе в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ОВЗ и интеллектуальными нарушениями.</p>
<p>Современное состояние исследований и разработок по данному инновационному проекту (программе)</p>	<p>Современные проекты, основанные на принципе инклюзивного обучения, не всегда встречают одобрение педагогов и администрации общеобразовательных учреждений. Но по результатам опросов (М. С. Артемьева, А. А. Дмитриев, А. Н. Коноплева, Е. В. Резникова, Л. Е. Шевчук), большая часть работников школ принимает и понимает необходимость инклюзивного обучения. Среди ученых, чьи теоретические идеи и практические исследования заложили основы инклюзивного обучения у нас в стране, прежде всего необходимо назвать Э. И. Леонгард, Б. Д. Корсунскую, Г. Л. Зайцеву, Н. Н. Малофеева, Н. Д. Шматко, А. Н. Коноплеву, Т. С. Зыкову, Т. В. Пельмскую, Т. Л. Лещинскую, М. Л. Любимова, Н. М. Назарову, Л. И. Тигранову и др.</p>
<p>Обоснование значимости реализации инновационного проекта (программы) для развития системы образования в Свердловской области</p>	<p>Актуальность внедрения инклюзивного обучения в педагогическую практику в настоящее время не вызывает сомнений. Она обусловлена усилением в обществе гуманистических тенденций, признанием права лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на совместное существование с остальными членами социума; пониманием эффективности индивидуального подхода в обучении к детям с ОВЗ.</p>
<p>Цели и задачи инновационного проекта (программы)</p>	<p>Цель: создать организационно-содержательные условия реализации индивидуальных образовательных маршрутов детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования в сельской школе. Задачи проекта: 1. разработать структуру индивидуальных образовательных маршрутов учащихся;</p>

	<p>2. определить содержание компонентов структуры индивидуальных образовательных маршрутов учащихся;</p> <p>3. провести апробацию внедрения в образовательный процесс школы специальных индивидуальных программ развития (СИПР).</p>
Основные результаты реализации инновационного проекта (программы)	<p>Формирование адаптированной образовательной среды. Разработка содержания и форм специализированной поддержки детей, интегрированных в общеобразовательное учреждение;</p> <p>разработка и апробация индивидуальных образовательных маршрутов учащихся и специальных индивидуальных программ развития (СИПР) учащихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования в сельской школе.</p>
Предложения по распространению и внедрению результатов инновационного проекта (программы)	<p>Подготовка методических материалов, рекомендаций с целью распространения педагогического опыта (научно-методические статьи, рекомендации, публичные выступления). Трансляция результатов инновационного опыта широкой общественности.</p>

*Программа реализации инновационного проекта (программы)*

I. Исходные теоретические положения.

II. Содержание и методы реализации инновационного проекта (программы), необходимые условия организации работ.

*Целевой компонент*

*Содержательный компонент*

*Технологический компонент*

*Диагностический компонент*

*Организационно-педагогический компонент*

*Результативный компонент.*

Для обучающегося с ОВЗ составляется "Технологическая карта индивидуального образовательного маршрута"

Компоненты ИОМ	Этапы работы	Участники	Примечание
<b>Мотивационный</b> (изучение потребностей, ценных ориентаций)	Психолого-педагогическая диагностика ученика	Психолог + социальный педагог+логопед	Определение методик диагностирования
	Психолого-педагогическая характеристика	Педагоги + психолог	Характеристика исходного состояния и особенностей учащегося
<b>Целевой</b> (содержит формулировку целей и задач)	Постановка цели и задач	Формулирует педконсилиум или школьное методическое объединение педагогов	
<b>Содержательный</b> (основное содержание процесса для развития, углубления, дополнения знаний, умений)	Основное содержание маршрута (отбор и структурирование материала)	Определяет педконсилиум и школьное методическое объединение педагогов	Расписание занятий, консультаций, тренингов и прочих мероприятий в рамках маршрута
<b>Технологический</b> (разработка педтехнологий)	Отбор педтехнологий, методов и форм работы)	Находит педконсилиум или школьное методическое объединение педагогов	
	Дидактический материал	Все специалисты, работающие с учащимися	Подбор литературы для работы
<b>Организационно-педагогический</b> (программа управления проектированием и реализацией маршрута, планируемые результаты, самостоятельная деятельность учащихся,	Самостоятельная работа ученика	Ученик + психолог	Самоконтроль, самодиагностика, самоподготовка
	График контрольных точек (промежуточных этапов)	Все специалисты, работающие с учеником	Установление конкретных дат

форы их представления, формы и сроки контроля			
<b>Диагностический и рефлексивный</b> (психолого-педагогическая характеристика, совокупность диагностических материалов, анализ результатов по самоконтролю и самооценке)	Психолого-педагогическая диагностика ученика	Психолог + социальный педагог+логопед	Проведение диагностирования (повторное)
	Психолого-педагогическая характеристика	Педагоги + психолог	Отражает изменения исходного состояния
	Самооценка (рефлексия) по окончанию работы	Ученик + психолог	

Необходимые условия (ресурсное обеспечение):

1. нормативно–правовое обеспечение;
2. научно–методическое обеспечение;
3. кадровое обеспечение;
4. организационное обеспечение.

III. Прогнозируемые результаты по каждому этапу.

Этапы реализации проекта	Прогнозируемые результаты
<b>1. Определение исходной ситуации (педагогическая диагностика).</b>	Работают совместно несколько специалистов: педагоги, логопед, психолог. Проводится комплексная психолого-педагогическая диагностика, которая завершается постановкой педагогического диагноза (заключение о реальном уровне развития ребёнка).
<b>2. Постановка цели.</b>	1. Конечной целью является достижение ребёнком необходимого уровня обученности в соответствии с ФГОС ОВЗ и ФГОС для детей с интеллектуальными нарушениями.
<b>3. Проектирование.</b>	1. Разработка содержания индивидуальных образовательных маршрутов учащихся с ОВЗ, определение технологического инструментария и организационных условий. Содержание индивидуальных образовательных маршрутов всегда уникально, как неповторимы и сами ученики.



<b>4. Организация педагогического взаимодействия.</b>	Решение поставленных задач в образовательном процессе – «движение» ученика по разработанным индивидуальным маршрутам.
<b>5. Коррекция процесса</b> (при необходимости).	Образовательный процесс осуществляется при воздействии большого количества субъективных факторов, поэтому его ход и результат невозможно полностью прогнозировать. Изменения возможны в средствах достижения цели: методах, приёмах, формах.
<b>6. Оценка и анализ результата.</b>	1. Определение результата осуществляется с помощью текущего и итогового контроля. Спецификой индивидуальных образовательных маршрутов является то, что методы и формы контроля определяются, исходя из медико-психолого-педагогического диагноза.

#### IV. Средства контроля и обеспечения достоверности результатов.

#### V. Обоснование устойчивости результатов инновационного проекта

№ п/п	Механизмы внедрения полученных результатов	Механизмы реализации
1.	Организация просветительных мероприятий и информирование участников образовательного процесса об инновационной деятельности школы.	Проведение общешкольных родительских конференций, публикации в школьной газете.
2.	Информационно-обучающие мероприятия для распространения результатов проекта.	Проведение мастер-классов, круглых столов, открытых мероприятий (уроков, внеклассных занятий и т.д.) в рамках семинаров, конференций и вебинаров различного уровня.
3.	Организация публикаций о ходе реализации проекта в средствах массовой информации.	Публикации на муниципальном, региональном, федеральном уровнях.
4.	Представление положительного опыта на профессиональных сайтах.	Размещение на школьном сайте и сайте Управления образования Артемовского городского округа, а также иных сайтах педагогических сообществ.

## МЕХАНИЗМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

**Романова Екатерина Александровна**

*кандидат психологических наук, доцент*

*доцент кафедры педагогики и психологии Московского государственного института международных отношений (Университет) МИД России, Москва*

### **Аннотация:**

В статье рассматриваются основные подходы к пониманию образовательного пространства. Приводится соотношение образовательного и жизненного пространства личности. Выделяются структурные элементы и основные механизмы организации образовательного пространства. Приводятся психологические основания объяснения организации образовательного пространства.

**Ключевые слова:** образовательное пространство, жизненное пространство, система образования, информационно-образовательная среда

Понятие образовательного пространства активно исследовалось многими авторами. На сегодняшний день существует огромное количество определений данного понятия, несущих в себе совершенно разные подходы к пониманию о границах и содержательном наполнении образовательного пространства.

Если обратиться к философским истокам, то можно найти два понимания пространства, которые до сих пор составляют основу современных представлений. Первое принадлежит философу Ф. Бэкону, согласно которому пространство по своей природе пустое, а заполняется оно телами. Второе представление о природе пространства принадлежит другому Философу – Декарту. Согласно его мировоззрениям пространство представляет собой среду, в которой представлены не просто отдельные тела, но и взаимодействия между ними [3].

Чтобы понять механизм организации образовательного пространства, целесообразно рассмотреть его как часть жизненного пространства личности. Впервые о жизненном пространстве заговорил К.Левин [2]. Для него жизненное пространство представляло собой совокупность факторов, отражённых в сознании человека и отвечающих за его поведение. Жизненное пространство не является ни физической, ни социальной категорией. По мнению К.Левина, жизненное пространство находится в самой личности и определяется знаниями самой личности об окружающем её мире, событиях, людях, а также возможностями влияния на этот мир.

В качестве основных характеристик жизненного пространства выступают объём, степень связи содержательного наполнения этого субъективного пространства мира с настоящим, прошлым и будущим; зависимость

содержательного богатства субъективного пространства мира от сформированности личности. Факторами, определяющие эти характеристики являются возраст, окружение, профессия, образ жизни, образованность и личностные особенности [1]. Одним из параметров жизненного пространства является его широта, которая, по мнению К. Левина, связывается с мировоззрением конкретного человека.

Важнейшими составляющими жизненного пространства являются границы, которые и отвечают за развитие и динамику самого жизненного пространства. Жизненное пространство имеет две границы, внешнюю и внутреннюю. Внешняя граница отделяет его от реального и социального пространства, а внутренняя граница отделяет и выделяет внутренний мир личности от психологической среды внутри самого жизненного пространства. Границы не полностью отделяют жизненное пространство от реального и социального. Всегда существует определённая проницаемость границ, поэтому реальное и социальное пространства, так или иначе, оказывают влияние на жизненное пространство. В целом, жизненное пространство представляет собой единство человека и психологической среды его обитания. Иными словами жизненное пространство представляется в виде психологического поля, которое включало мотивы, потребности, цели, идеалы, состояния и настроения личности [2].

Согласно представлениям отечественной психологии о жизненном пространстве личности границы внутреннего мира определяют отношение личности к элементам пространства. То есть отношения человека к условиям и объектам пространства в значительной мере связываются с его представлениями о притягательности или отчуждённости внутреннего психологического мира [3].

Структура психологического пространства представляется некоторым авторам состоящей из других пространств. Например, Дж. Велвуд предлагает выделять в психологическом пространстве 3 структуры:

1. Ориентированное пространство (содержит в себе направления, границы и силы)
2. Аффективное пространство (внутреннее чувственное пространство)
3. Открытое пространство (заключает в себе единство субъекта и объекта взаимодействия) [3].

Современное образовательное пространство, как отмечает В.В. Рубцов, включает разнообразные типы школ, каждая из которых представляет определённую модель обучения и воспитания [5]. Такое положение дел ведет к возрастанию неопределённости психологической ситуации в школах, что отрицательно сказывается на качестве образования.

В данном контексте, позиция К. Левина может найти своё отражение в современном подходе к образованию. Образовательное пространство является частью жизненного пространства, поэтому должно строиться на основе

механизмов жизненного пространства и иметь идентичную структуру. Современное образовательное пространство регламентируется законодательными нормами (законами, стандартами, положениями, инфраструктурными элементами и т. д.), поэтому в настоящее время мы имеем дело с так называемым «нормированным законодательным пространством (НОП)». НОП так же имеет границы с внешним реальным и социальным миром. Поэтому воздействие на него оказывается колоссальным.

Образовательное пространство, являясь категорией достаточно постоянной и статичной, может существовать в неизменном состоянии долгое время. Оно регламентировано и для него существуют определённые рамки. То есть, можно говорить о существовании именно нормированного образовательного пространства. В данном вопросе следует придерживаться определения, сформулированного Шендриком И.Г., который определяет образовательное пространство как «часть социального пространства, в рамках которой обществом (государством) осуществляется нормированная образовательная деятельность» [6, с. 57]. Другими словами, образовательное пространство задаётся государственными стандартами, законами и другими нормативными актами, его границы чётко определены. Статичность такого пространства исходит из самого определения и всякая деятельность внутри данного пространства является нормированной. Однако, структура образовательного пространства такова, что его заполняет образовательная среда с определёнными заданными условиями. Среда обеспечивает пространство объектами, средствами, условиями развития субъектов в образовательном пространстве. И здесь стоит более подробно рассмотреть понятие образовательной среды.

Активная трансформация границ возможна лишь воздействием «изнутри», то есть путём задействования сферы информационно-образовательной среды (ИОС). Изменяя ИОС, мы можем расширить и видоизменить границы образовательного пространства. Когда трансформация образовательной среды дойдёт до своих внешних границ, образовательное пространство будет вынуждено расширяться, то есть изменения перейдут на более высокий и глобальный уровень, затронув всю образовательную систему в целом.

С позиции синергетики время и пространство можно рассматривать и как самоорганизующуюся и саморазвивающуюся систему, которая может формировать пространственные, временные или функциональные структуры без какого-либо вмешательства извне. В этом смысле существующее понятие «система образования» дословно совпадает с рассмотрением образования как «системы» с точки зрения синергетического подхода, но отличается по смыслу. В тоже время и синергетика рассматривает ситуации, в которых поведение системы изменяется качественно при изменении управляющих параметров. Если структура сохраняется при изменении условий среды, т. е. управляющих параметров, то эта структура называется устойчивой или структурно устойчивой. Но если структура изменяется, мы говорим об относительной неустойчивости, в том числе качественных изменениях

неустойчивости, которые вызваны изменением параметров управления. В условиях нового управляющего параметра система сама может создать специфические структуры, что и называется самоорганизацией. Таким образом, мы имеем не просто системный подход к образованию, но учет динамики и механизмов самоорганизации субъектов образовательных пространств. Вообще говоря, синергетическое образование - это образование, стимулирующее человека на собственные, может быть еще не проявленные, скрытые, линии развития. В современной ИОС действуют механизмы самоорганизации, самодостраивания, то есть рождаются принципы креативного мышления, причем коллективного. Механизм самодостраивания включает в себя, во-первых, направленность на возникающее целое, на готовый продукт. Установка, план, основная идея или образ играют роль «путеводной» нити поиска. Во-вторых, на базе увеличения разнообразия, переоценки ценностей происходит отбор, отсечение всего «ненужного» для успешного завершения коллективной работы. В-третьих, в процессе коллективной работы происходит восполнение недостающих «звеньев», самодостраивание, самосборка целостного образа. В-четвертых, предоставляется возможность выйти «за», то есть увидеть то, что ты производишь с более высокой позиции. И, в-пятых, ты получаешь возможность выйти на новый уровень развития, а также получить готовый «продукт».

Такой способ обучения является наиболее действенным в плане производительности труда, самореализации, саморазвития личности, развития коллективных способностей.

### Список литературы

1. Бодалев А.А. Психология общения. – Воронеж: НПО «МОДЕК», 1996. С. 256.
2. Левин К. Теория поля в социальных науках. С-Пб.: Речь, 2000. – 368 с.
3. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный. – М., 2008. С. 38-41
4. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
5. Рубцов В.В. О проблеме соотношения развивающих образовательных сред и формирования знаний (к определению предмета экологической психологии) / Вторая Российская конференция по экологической психологии: Тезисы (Москва, 12–14 апреля 2000 г.). - М., 2000. - С. 169–172.
6. Шендрик И.Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование: монография. – М.: АПКИПРО, 2003. – С. 3-59, 149-154

## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК159.922.7

### СОЦИОМЕТРИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ПОДРОСТКОВЫХ И ЮНОШЕСКИХ ГРУПП: ПОЛОВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ.

**Антонова Ирина Геннадьевна**

*Аспирант Ярославского Государственного Педагогического Университета им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия*

**Зверева Светлана Викторовна**

*Доктор психологических наук, доцент, старший научный сотрудник, ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия им. Н.П. Кузнецова», Санкт-Петербург, Россия*

*Резюме. Статья посвящена проблеме изучения вклада индивидуальных и социально-психологических свойств и качеств личности в социометрический статус подростков - мальчиков и девочек 11-13 лет и юношей и девушек 15-17 лет. Представлен сравнительный анализ групп испытуемых с точки зрения вклада индивидуальных и социально-психологических свойств и качеств в социометрический статус. Определены различия в соотношении вклада индивидуальных и социально-психологических свойств и качеств в социометрический статус подростков-мальчиков и девочек 11-13 лет и юношей и девушек 15-17 лет. Показано, что социометрическая стратификация является параллельной и определяется половой принадлежностью. Установлено, что в подростковом возрасте социометрическая структура группы связана с особенностями микросоциальной среды (школьный класс); универсальные (неспецифические) факторы социометрической стратификации отсутствуют. В юношеском возрасте устанавливаются универсальные факторы, определяющие социометрическую структуру группы. В обследовании принимали участие 393 испытуемых, из них 186 подростков 11-13 лет (96 мальчиков и 90 девочек) и 207 юношей и девушек 15-17 лет (101 юноша и 106 девушек).*

**Ключевые слова:** подростки, социометрическая структура группы, социометрический статус, социометрическая стратификация, функциональная сенсомоторная асимметрия, функциональные ресурсы организма, психологические защитные механизмы, экстра-интроверсия, нейротизм, психотизм.

### SOCIOMETRIC STRUCTURE OF TEENAGE AND JUNIOR GROUPS: GENDER AND AGE FEATURES.

**I.G. Antonova ,**

*graduate student*

*of Yaroslavl State Pedagogical University  
named after K. D. Ushinsky.*

**S.V. Zvereva,**  
*Doctor of Psychological  
Science Senior Research Associate,  
N.G. Kuznetsov Naval Academy,  
St. Petersburg*

**Summary:** The article is devoted to the study of the contribution of individual and socio-psychological characteristics and personality traits in the sociometric status of adolescents - boys and girls 11-13 years old, boys and girls 15-17 years old. Presents comparative analysis the groups of subjects in terms of the contribution individual and socio-psychological characteristics and qualities in sociometric status. Were identified differences in the ratio of contribution individual and socio-psychological characteristics and qualities in sociometric status of adolescent boys and girls 11-13 years old, and boys and girls 15-17 years old. It was shown that sociometric stratification is parallel to and is determined by gender. It was found that during adolescence sociometric structure of the groups associated with the peculiarities of micro social environment; there are no universal (non-specific) factors sociometric stratification. Universal factors that determine the sociometric structure of the group, established in youth. Were examined 393 subjects, including 186 adolescents 11-13 years (96 boys and 90 girls) and 207 boys and girls of 15-17 years (101 boy and 106 girls).

**Key words:** teens, sociometric structure of the group, sociometric status, sociometric stratification, functional sensorimotor brain asymmetry, functional resources of the organism, psychological defense mechanisms, extra/introversion, neuroticism, psychoticism.

На сегодняшний день вопрос о механизмах социометрической стратификации современных подростков и юношества коллективе сверстников является одним из актуальных в психологических исследованиях. Понятие «социальная стратификация» определяется как «...дифференциация некой данной совокупности людей (населения) на классы в иерархическом ранге. Она выражена в существовании высших и низших слоев. Её основа и сущность – в неравномерном распределении прав и привилегий, ответственности и обязанности, наличии или отсутствии социальных ценностей, власти и влияния» [15]. Хочется отметить, что в современной отечественной и зарубежной литературе достаточно ярко и широко представлены некоторые аспекты механизмов социометрической стратификации [3,9,15]. Изучены некоторые механизмы социального отвержения и принятия [3,9,13,15]. Очевидно, что соотношение вклада индивидуальных и социально-психологических характеристик в социометрическую стратификацию современных юношей и девушек в коллективе сверстников, возрастное своеобразие вклада данных характеристик, являются мало исследованными. Таким образом, вопрос остается одним из открытых и требующих специального изучения. Это позволяет обосновать актуальность работы и определить цели и задачи исследования.

**Целью исследования:** Выявление индивидуальных и социально-психологических факторов, определяющих социометрическую структуру подростковых и юношеских групп.

**Объект исследования:** Социометрическая стратификация в подростковом и юношеском возрасте.

**Предмет исследования:** Комплекс индивидуальных и социально-психологических свойств и качеств, определяющих особенности социометрической стратификации подростков и юношества.

**Гипотезы исследования:**

1. Социометрическая стратификация подростков и юношества в коллективе сверстников является преимущественно параллельной и определяется половой принадлежностью;

2. В подростковом возрасте отсутствуют универсальные факторы, определяющие социометрическую структуру группы; социометрическая стратификация подростков связана с особенностями микросоциальной среды (школьный класс);

3. В юношеском возрасте устанавливаются универсальные факторы, определяющие социометрическую структуру группы. Социометрическая стратификация юношей и девушек в коллективе сверстников определяется комплексом индивидуально-типологических и социально-психологических свойств и качеств, характеризующих особенности гендерной идентичности.

**Задачи исследования:** Исследовать индивидуальные и социально-психологические особенности развития подростков девочек и мальчиков 11-13 лет и юношей 15-17 лет; выявить особенности индивидуальных и социально-психологических факторов, определяющих социометрическую стратификацию в подростковых и юношеских группах в связи с половой принадлежностью испытуемых; установить комплекс индивидуальных и социально-психологических характеристик, определяющих социометрическую структуру подростковых и юношеских групп.

В исследовании участвовали 393 испытуемых: 207 человек - юноши и девушки 15-17 лет (101 юноши и 106 девушек), и 186 человек - подростки 11-13 лет (96 мальчиков и 90 девочек), посещающих общеобразовательные школы Санкт-Петербурга. Для реализации задач исследования были использованы следующие методы:

***1. Психодиагностические методики:***

- При помощи теста Гарбузова «Ведущий инстинкт» определялся ведущий инстинкт, лежащий в основе типологии индивидуальности;

- Гендерная идентичность подростков и юношества определялась с помощью опросника С.Бэм;

- «Социометрия» Дж. Морено;

- Для определения системы психологических защит личности применялся опросник «Индекс жизненного стиля» (Р. Плутчик-Келлерман-Конте в модификации В.Г. Каменской);

- Тест Дж. Равена;



- Теста Айзенка (PEN);
- ММРІ (мини) – методика использовалась для оценки уровня эмоциональной устойчивости, степени интеграции личностных свойств, уровня адаптации личности к социальному окружению. В группе 11-13 летних подростков для диагностики личностных свойств и качеств применялся опросник Мини – СМИЛ (модификация Л.Н. Собчик на основе СМИЛ)
- Свободный ассоциативный эксперимент, состоящий из 100 слов; из них - 37 слов-стимулов были эмоциогенными, а остальные 63 – нейтральными (пример: голос, гулять, *расчетливость*, давать, девочка, *превосходство*, день, друг, *кровь...*). Ассоциации на эмоциогенные слова были разделены на шкалы соответственно их содержанию:
  - пропуск – отсутствие ассоциации на слово-стимул;
  - инвертированная реакция – ассоциация противоположного смысла представленному слову-стимулу (пример: негатив - позитив, слабак – силач);
  - конкретизация проблемы – словесная ассоциация на эмоциогенные слова более усиленного характера (авторитет - мама, гнобить – старшеклассник, неблагополучие – развод);
  - уход в сторону периферических ассоциаций – ответы-ассоциации не соотносятся с представленным словом-стимулом (жертва - луна, активность - камни, крыса - кофта);
  - ответ-шутка – ассоциации с содержанием юмора, шутки, иронии (крыса – ура!, террор - бабка).

## **2. Диагностика индивидуальных характеристик:**

- Профиль ФСМА определялся при помощи проб для зрительной, слуховой и двух моторных (руки и ноги) модальностей;
- Пробы Штанге и пробы Генчи – оценка функциональных ресурсов организма;
- Посредством опроса испытуемых на предмет возраста менархе у девушек, и андрархе у юношей оценивалась скорость полового созревания;
- Оценка ювенильности осуществлялась посредством замера саггитальной окружности головы с помощью сантиметровой ленты.

**3. Методы математической статистики:** подсчет  $\bar{x} \pm \text{СКО}$ ; оценка достоверности полученных различий осуществлялась с помощью t - критерия Стьюдента; характер связи признаков изучался с помощью метода ранговой корреляции Спирмена; факторный анализ осуществлялся с помощью программы SPSS Statistics 20.

**Основные результаты.** На начальном этапе анализа эмпирических данных проводилось сравнение результатов исследования группы подростков 11-13 лет и юношества 15-17 лет на предмет половозрастных особенностей развития индивидуальных и социально-психологических свойств и качеств подростков и юношества. Поскольку было установлено, что обнаруженные индивидуальные и социально-психологические различия являются типичными для представителей обоих полов и соответствуют имеющимся в литературе

сведениям, мы не станем подробно описывать весь их перечень, а остановимся на некоторых из них.

При исследовании особенностей профиля ФСМА сопоставляемых подгрупп мальчиков и девочек 11 - 13 лет значимых различий выявить не удалось.

Оценка онтогенетической дистанции свидетельствует о том, что скорость полового созревания в подгруппах мальчиков и девочек 11-13 лет в данном возрасте также не имеет различий, что противоречит имеющимся в литературе сведениям о более раннем половом созревании девочек [2,3].

Обнаружено статистически значимое различие при сопоставлении результатов исследования функциональных ресурсов организмов испытуемых (проба Штанге;  $t_{Эмп} = 3,2$ ;  $t_{кр} = 2,61$ ;  $p \leq 0,01$ ). Мальчики-подростки 11-13 лет достоверно дольше способны задерживать дыхание на вдохе по сравнению с их сверстницами-девочками. В частности, среднегрупповое время задержки в группе мальчиков составляет 62,2 с.; в группе девочек - 52,06 с.

Анализ гендерной идентичности испытуемых 11-13 лет позволил установить, что девочки характеризуются большей представленностью феминных свойств в структуре личности ( $t_{Эмп} = 5,4$ ;  $t_{кр} = 2,61$ ;  $p \leq 0,01$ ). Мальчики, соответственно, имеют в структуре личности больше маскулинных качеств ( $t_{Эмп} = 3,9$ ;  $t_{кр} = 2,61$ ;  $p \leq 0,01$ ). Усредненные значения маскулинности в группе мальчиков равняются 0,661, тогда как в группе девочек – 0,56. Среднегрупповые значения феминности, в свою очередь, в группе мальчиков составляют 0,648; в группе девочек – 0,758. Обнаружено статистически значимое различие между мальчиками и девочками данного возраста по показателям индекса IS, который отражает социально-психологический пол в целом ( $t_{Эмп} = 6,3$ ;  $t_{кр} = 2,61$ ;  $p \leq 0,01$ ). В данном случае индекс IS имеет более высокие значения в группе девочек 11-13 лет; девочки данной возрастной группы, по сравнению с мальчиками, имеют больший вклад в личностные особенности феминных качеств по отношению к маскулинным.

Выявлено различие между подгруппами мальчиков девочек 11-13 лет в ведущих инстинктах. В данном случае мальчики, в среднем, имеют более высокие значения по шкале «исследовательский тип» (0,69 балла – у мальчиков и 0,46 балла – у девочек;  $t_{Эмп} = 2,4$ ;  $t_{кр} = 1,97$ ;  $p \leq 0,05$  и «доминантный тип» (0,57 балла – у мальчиков и 0,29 балла – у девочек;  $t_{Эмп} = 3,1$ ;  $t_{кр} = 2,61$ ;  $p \leq 0,01$ ), а девочки – «альтруистический тип» (1,178 балла – у девочек и 0,83 балла – у мальчиков;  $t_{Эмп} = 2,8$ ;  $t_{кр} = 2,61$ ;  $p \leq 0,01$ ).

При оценке личностных свойств мальчиков и девочек 11-13 лет выявлено статистически значимое различие по шкале «гипомания» (3,094 балла – у мальчиков и 3,72 – у девочек;  $t_{Эмп} = 3,1$ ;  $t_{кр} = 2,61$ ;  $p \leq 0,01$ ).

Сравнение показателей интеллектуального развития не позволило усмотреть принципиальных различий между мальчиками и девочками данной возрастной группы (11-13 лет).

Далее сравнение производилось в подгруппах юношей и девушек 15-

17 лет. Удалось выявить статистически значимое различие при анализе особенностей профиля ФСМА по функциональным пробам, оценивающим ведущее ухо ( $t_{Эмп} = 3,1$ ;  $t_{кр} = 2,58$ ;  $p \leq 0,01$ ). Юноши, по сравнению с девушками, имеют больший вклад функциональной активности правого уха в профиль ФСМА. Оценка онтогенетической дистанции свидетельствует о том, скорость полового созревания у сопоставляемых групп юношей и девушек не имеет существенных различий, что противоречит имеющимся в литературе данным, согласно которым девушки созревают быстрее юношей [2,3].

Обнаружены достоверно более высокие функциональные ресурсы организма юношей (58,02 с. – проба Штанге и 37,2 с. – проба Генчи) по сравнению с их сверстницами-девушками (45,42 с. – проба Штанге и 30,33 с. – проба Генчи); (проба Штанге:  $t_{Эмп} = 5$ ;  $t_{кр} = 2,58$ ;  $p \leq 0,01$ ; проба Генчи:  $t_{Эмп} = 4$ ;  $t_{кр} = 2,58$ ;  $p \leq 0,01$ ).

Сравнительный анализ гендерной идентичности юношей и девушек выявил статистически значимые различия по шкале «фемининность» (в группе юношей – 0,63; в группе девушек – 0,71;  $t_{Эмп} = 4,7$ ;  $t_{кр} = 2,58$ ;  $p \leq 0,01$ ). По шкале «маскулинность» также получены статистически значимые различия (в группе юношей – 0,687, в группе девушек – 0,61;  $t_{Эмп} = 3$ ;  $t_{кр} = 2,58$ ;  $p \leq 0,01$ ) в структуре личности. Обнаружено также значимое различие между юношами и девушками данного возраста по индексу IS; девушки данной возрастной группы, по сравнению с юношами, имеют больший вклад фемининных качеств в личностные особенности по сравнению с маскулинными ( $t_{Эмп} = 5$ ;  $t_{кр} = 2,58$ ;  $p \leq 0,01$ ).

При сравнении юношей и девушек 15-17 лет на предмет ведущего психологического инстинкта было установлено, что девушки имеют более высокие значения по шкале «альтруистический тип» (в группе юношей – 2,96 балла, в группе девушек – 3,33 балла;  $t_{Эмп} = 2,1$ ;  $t_{кр} = 1,98$ ;  $p \leq 0,05$ ). Аналогичная особенность была обнаружена и у подростков 11-13 лет.

Оценка частоты использования психологических защитных механизмов в группах юношей и девушек позволила установить, что юноши чаще используют такие механизмы психологических защит, как «вытеснение» ( $t_{Эмп} = 4,1$ ;  $t_{кр} = 2,58$ ;  $p \leq 0,01$ ), «интеллектуализация» ( $t_{Эмп} = 3$ ;  $t_{кр} = 2,58$ ;  $p \leq 0,01$ ) и «отрицание» ( $t_{Эмп} = 2,3$ ;  $t_{кр} = 1,98$ ;  $p \leq 0,05$ ). Тогда как девушки достоверно чаще в конфликтных ситуациях пользуются «регрессией» ( $t_{Эмп} = 6,1$ ;  $t_{кр} = 2,58$ ;  $p \leq 0,01$ ) – типично женским механизмом психологической защиты [6] и «проекцией» ( $t_{Эмп} = 2,1$ ;  $t_{кр} = 1,98$ ;  $p \leq 0,05$ ), (среднестатистические значения по защите «проекция» составили в группе юношей – 57,55%, в группе девушек – 63,39%).

Анализ результатов исследования нейропсихологической лабильности и экстра/интроверсии в группах юношей и девушек выявил достоверно более высокие значения по шкале «нейротизм» у девушек ( $t_{Эмп} = 5,7$ ;  $t_{кр} = 2,58$ ;  $p \leq 0,01$ ) и достоверно более высокие значения по шкале «психотизм» у юношей (в группе юношей – 8,02 балла, в группе девушек – 6,46 балла;  $t_{Эмп} = 4,3$ ;

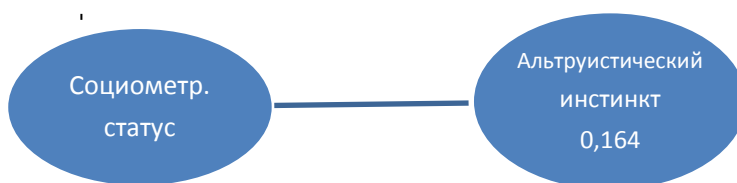
$t_{кр} = 2,58; p \leq 0,01$ ). Таким образом, юноши 15-17 лет более склонны к асоциальному поведению, вычурности, неадекватности эмоциональных реакций, высокой конфликтности. Тогда как девушки характеризуются более высокой чувствительностью, напряженностью, тревожностью, недовольством собой и окружающим миром.

Удалось установить, что девушки имеют более высокие показатели по шкале «гипомания» (в группе юношей – 7,2 балла, в группе девушек – 7,85 балла;  $t_{Эмп} = 2,4; t_{кр} = 2,58; p \leq 0,01$ ).

Стоит также отметить, что показатели общего и невербального интеллектуального развития девушек оказались выше по сравнению с юношами (98,58 балла – у юношей по сравнению с 104,1 балла – у девушек;  $t_{Эмп} = 3,5; t_{кр} = 2,58; p \leq 0,01$ ).

С целью изучения характера связи индивидуальных и социально-психологических свойств и качеств с социометрическим статусом испытуемых нами осуществлялся корреляционный анализ. Проведение корреляционного анализа в группе мальчиков 11-13 лет позволило получить следующие результаты:

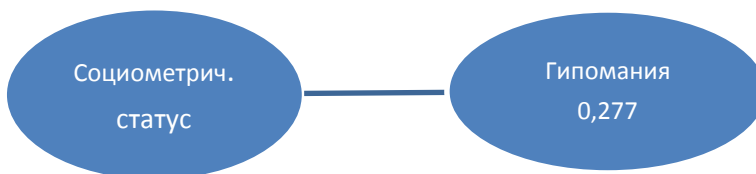
- социометрический статус мальчиков 11-13 лет оказался положительно связан с альтруистическим инстинктом ( $r = +0,164; p \leq 0,1$ ).



*Рис №1 Результаты корреляционного анализа в группе мальчиков 11-13 лет.*

Корреляционный анализ в группе девочек 11-13 лет позволил получить следующие результаты:

- социометрический статус девочек 11-13 лет положительно взаимосвязан «гипоманией» ( $r = +0,2896; p \leq 0,1$ ).



*Рис №2 Результаты корреляционного анализа в группе девочек 11-13 лет.*

Корреляционный анализ в группе юношей 15-17 лет позволил выявить

следующие взаимосвязи: социометрический статус положительно взаимосвязан с маскулинностью ( $r = +0,193$ ;  $p \leq 0,05$ ), с показателями пробы ФСМА по сенсорной модальности (правый глаз) ( $r = +0,187$ ;  $p \leq 0,05$ ), и «экстра\интроверсией» ( $r = +0,252$ ;  $p \leq 0,05$ ), и отрицательно связан с психологической защитой «проекция» ( $r = - 0,215$ ;  $p \leq 0,05$ ).



Рис №3. Результаты корреляционного анализа в группе юношей 15-17 лет.

Корреляционный анализ в группе девушек 15-17 лет позволил получить следующие результаты:

- социометрический статус девушек 15-17 лет положительно взаимосвязан с «маскулинностью» ( $r = +0,227$ ;  $p \leq 0,05$ ) и интеллектом ( $r = +0,202$ ;  $p \leq 0,05$ ), отрицательно – с исследовательским инстинктом ( $r = - 0,220$ ;  $p \leq 0,05$ ) и показателем индекса IS, характеризующим соотношение маскулинных и фемининных свойств в структуре личности ( $r = - 0,228$ ;  $p \leq 0,05$ ).

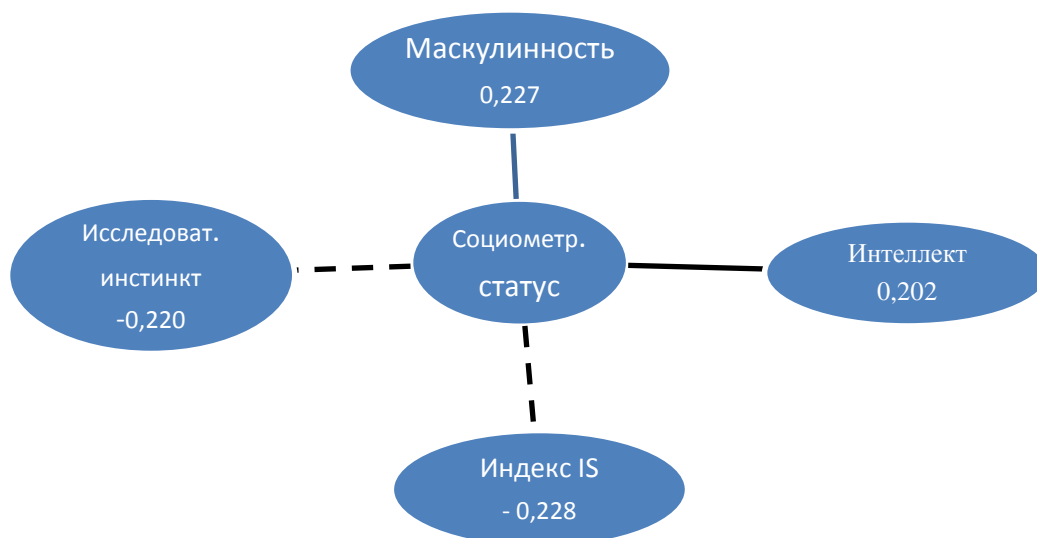


Рис №4. Результаты корреляционного анализа в группе девушек 15-17 лет.

Далее проводился факторный анализ на выборке мальчиков и девочек 11-13 лет, и юношей и девушек 15-17 лет в отдельности в программе IBM

SPSS 20 методом выделения главных компонент с ротацией факторов по методу Varimax.

**В подгруппе юношей 15-17 лет** критерий Кайзера-Мейера-Олкина составил 0,52; значение критерия сферичности - менее 0,01, что указывает на адекватность применения факторного анализа для выборки.

**В первый фактор** вошли признаки, характеризующие личностные особенности: шизоидность, психастения, психопатия, истероидность, депрессивность, гипомания, ипохондрия. Взаимосвязи данных характеристик с социометрическим статусом не выявлено.

**Во второй фактор** вошли психологические защитные механизмы (регрессия, замещение, компенсация, вытеснение, реактивные образования), индивидуально-типологическая характеристика – психотизм и интеллект. Взаимосвязи данных характеристик с социометрическим статусом не выявлено.

**В третий фактор** вошли отдельные составляющие профиля ФСМА (ведущая правая рука, нога, глаз, ухо). Взаимосвязи данных характеристик с социометрическим статусом тоже не выявлено.

**В четвертый фактор** вошли гендерная идентичность (маскулинность, индекс IS), показатели сферы инстинктов (доминантный, генофильный, эгофильный), такая индивидуально-типологическая характеристика, как экстра/интровертированность, и социометрический статус, с прямой взаимосвязью.

Таким образом, социометрический статус юношей 15-17 лет формируется при наличии маскулинных качеств в структуре личности, выраженной экстравертированности, а также в случае сильно выраженных доминантного и эгофильного инстинктов.

**В группе девушек 15-17 лет** критерий Кайзера-Мейера-Олкина -0,53; значение критерия сферичности - менее 0,01, что указывает на адекватность применения факторного анализа для выборки.

**В первый фактор** вошли социально-психологические характеристики (психастения, шизоидность, истероидность, депрессивность, ипохондричность).

**Во второй фактор** с положительным знаком вошли такие признаки как: проекция, реактивные образования, эгофильный и альтруистический инстинкты, фемининность и IS; с отрицательным знаком вошли – социометрический статус и психотизм. Таким образом, высокий социометрический статус девушек в коллективе сверстников определяется высоким психотизмом, снижением частоты использования проекции и реактивного образования, снижением степени выраженности эгофильного и альтруистического инстинктов, а так же выраженными маскулинными чертами личности, преобладающими над фемининным.

**Третий фактор** включает показатели психологических защитных механизмов (регрессия, замещение, вытеснение, компенсация). Взаимосвязи

показателей социально-психологических и индивидуальных характеристик с социометрическим статусом у девушек данной возрастной подгруппы не выявлено.

**В группе мальчиков и девочек 11-13 лет** при определении факторной структуры особенностей социально-психологических и индивидуальных характеристик выявить взаимосвязей с социометрическим статусом не удалось.

Далее, для подтверждения гипотезы о том, что у подростков - мальчиков и девочек 11-13 лет социометрический статус в коллективе сверстников определяется факторами микросоциальной среды (школьный класс), был проведен корреляционный анализ взаимосвязей социометрического статуса с индивидуальными и социально-психологическими особенностями в подгруппах мальчиков и девочек, разделенных по школам и классам. Полученные результаты представлены в таблицах №1 и №2

Таблица №1

**Связи социометрического статуса с другими индивидуальными и социально-психологическими особенностями у девочек 11-13 лет**

<b>503 школа, 5а, n – 11</b>	<b>503 школа, 5б, n - 7</b>	<b>503 школа 6б, n - 11</b>	<b>251 школа, n – 10</b>
<i><b>Социометрический статус</b></i>			
Скорость полового созревания (-0,55)	Скорость полового созревания +0,76	ФСМА проба по рукам (-0,55)	Скорость полового созревания +0,64
Ювенильность (-0,59)	АЭ «Конкретизация проблем» +0,70	Регрессия +0,56	АЭ «Уход» (-0,59)
Проба Генча +0,67	Эгоцентризм +0,68	Компенсация +0,62	Вытеснение +0,59
Регрессия +0,70	Истероидная акцентуация (-0,78)	Проекция +0,80	Реактивные образования +0,74
Нейротизм +0,62			Истероидная акцентуация (-0,61)

n – 7 - с 0,67; n – 10 - с 0,57; n – 11 - с 0,55.

Таким образом, группе девочек 11-13 лет выявить универсальных факторов, определяющих социометрический статус, не удалось.

Таблица №2

**Связи социометрического статуса с другими индивидуальными и социально-психологическими особенностями у мальчиков 11-13 лет**

<b>503 школа, 5а, n – 12</b>	<b>503 школа, 5б, n - 10</b>	<b>503 школа, 6в, n - 9</b>	<b>251 школа, n - 13</b>
<i><b>Социометрический статус</b></i>			
АЭ «Конкретизация проблем» +0,65	Замещение +0,70	Скорость полового созревания (- 0,71)	Э/И +0,69
Альтруистический инстинкт +0,71		Проба Генчи (-0,73)	Паранояльная акцентуация +0,57
Компенсация (-0,58)		Либертофильный инстинкт +0,78	
Паранояльная акцентуация (-0,58)		Фемининность (-0,74)	
		Регрессия (- 0,69)	
		Проекция (- 0,67)	
		Паранояльная акцентуация (-0,74)	

n – 12 с 0,58; n – 10 с 0,63; n – 9 - с 0,67; n – 13 - с 0,55

Корреляционный анализ результатов исследования, проведенного в группе мальчиков 11-13, также не позволил выявить универсальных факторов, связанных с социометрическим статусом.

Таким образом, обобщая полученные результаты, можно заключить, что на формирование социометрического статуса юношей и девушек в коллективе сверстников влияют несколько различных факторов.

Для юношей 15-17 лет с более высоким социометрическим статусом характерно сочетание выраженной маскулинности и экстравертированности, большая представленность в профиле ФСМА правосторонних признаков по сенсорной модальности – правый глаз, а так же отсутствие проблем эмоционально-личностного развития.

Для девушек 15-17 лет с более высоким социометрическим статусом характерна большая представленность маскулинных качеств в структуре гендерной идентичности в сочетании с высоким общим и невербальным интеллектом и высоким «психотизмом», т.е. типично «мужские» характеристики; а также отсутствие выраженного исследовательского инстинкта.



Обобщая результаты исследования, можно сделать следующие выводы:

1. Мальчики и девочки 11-13 и юноши и девушки 15-17 лет являются типичными представителями обоих полов, так как комплекс выявленных индивидуальных и социально-психологических свойств и качеств соответствует имеющимся в современной литературе сведениям.

2. Девушки и девочки - подростки независимо от возраста имеют более выраженный альтруистический инстинкт по сравнению с юношами и мальчиками. Также девочки и девушки обеих возрастных групп более фемининны в социально - психологическом плане по сравнению с мальчиками и юношами. Соответственно, мальчики и юноши более маскулинны по сравнению с девочками и девушками.

3. Юноши 15-17 лет имеют большие значения по шкале «психотизм» по сравнению с девушками данной возрастной группы. Девушки 15-17 лет более интеллектуально развиты по сравнению с юношами той же возрастной группы и имеют более выраженные черты гипомании в структуре личности, а также нейротизма.

4. В группе девушек 15-17 лет высокий социометрический статус определяется выраженной психологической маскулинностью, высокими показателями развития общего и невербального интеллекта и высокими показателями психотизма. Низкий социометрический статус девушек 15-17 лет формируется под влиянием выраженных фемининных качеств в структуре личности, альтруистического и генофильного инстинктов.

5. У юношей 15-17 лет высокий социометрический статус определяется сочетанием выраженной психологической маскулинности в сочетании с экстраверсией, значимым вкладом функциональной активности правого глаза в профиль ФСМА, и снижением частоты использования психологического защитного механизма «проекции»

6. В группе подростков мальчиков и девочек 11-13 лет нет универсального (неспецифического) комплекса факторов, определяющего социометрический статус. Он определяется факторами микросоциальной среды (школьный класс).

Таким образом, проведенный анализ позволяет заключить, что социометрический статус подростков и юношества в коллективе сверстников определяется соотношением индивидуально-типологических и социально-психологических характеристик. Независимо от соотношения вклада индивидуальных и социально-психологических свойств и качеств социальная стратификация является параллельной и определяется половой принадлежностью испытуемых. В подростковом возрасте отсутствуют универсальные факторы, определяющие социометрическую структуру группы; социометрическая стратификация подростков связана с особенностями микросоциальной среды (школьный класс). В юношеском возрасте устанавливаются универсальные факторы, определяющие социометрическую структуру группы. Со-

циометрическая стратификация юношей и девушек в коллективе сверстников определяется комплексом индивидуально-типологических свойств и качеств, характеризующих особенности гендерной идентичности. Таким образом, гипотезы исследования, выдвинутые ранее, подтверждены.

### Список литературы:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб: Питер, 2010.
2. Геодакян В.А. (1989) Теория дифференциации полов в проблемах человека // Человек в системе наук. М.: Наука.
3. Геодакян В.А. (1994) Мужчина и женщина. Эволюционно-биологическое предназначение // Женщина в аспекте физической антропологии. М.: ИЭА РАН.
4. Каменская В.Г., Морозова А.В. Оценка психофизиологических свойств когнитивной деятельности юношей и девушек, осваивающих программы высшей школы // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2009. - №2. - С. 4-18
5. Добренков В.И., Кравченко А.И. Социология: учебник. - М.: ИНФРА-М, 2008. – 624 с.
6. Дольник В.Р. Непослушное дитя биосферы. – СПб.: Петроглиф, М.: МЦНМО, 2011.- 352 с.
7. Зверева С.В., Скворцова Е.А. Психологические и психофизиологические особенности юношей и девушек 14-17 лет с разной степенью выраженности полоспецифических признаков // Психология образования в поликультурном пространстве. Елец. - 2011.- Т. 1.- январь.- С.47-55.
8. Каменская В.Г., Мельникова И.Е. Психология развития: общие и специальные вопросы. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2008.- 368 с.
9. Леутин В.П. Функциональная асимметрия мозга: мифы и действительность / В.П. Леутин, Е.И. Николаева. - СПб.: Речь, 2008. - 368 с.
10. Николаева Е.И. Психофизиология. Психологическая физиология с основами физиологической психологии : учеб. пособие. - Новосибирск: Лада, 2001. - 442 с.
11. Майерс Д. Социальная психология : учеб. для вузов. - СПб.: Прайм - ЕВРОЗНАК, 2007. – 412 с.
12. Остапенко Г.С., Остапенко Р.И. Анализ особенностей личности подростков с девиантным поведением//Перспективы науки и образования. 2013. № 1. С. 54-60.
13. Остапенко Г.С., Остапенко Р.И. Исследование креативности в структуре когнитивного развития в гетерохронной подростковой среде//Перспективы науки и образования. 2014. № 4 (10). С. 115-126.
14. Павлов К.И. Психофизиологические характеристики когнитивных функций у девушек 18-23 лет с разной степенью ювенильности /К.И. Павлов, В.Г. Каменская //Психология образования в поликультурном пространстве. - 2010. - Т.3. – С.24-34.

15. Палмер Дж. Эволюционная психология. Секреты поведения Homo Sapiens / Джек Палмер, Линда Палмер. - СПб.: Прайм - ЕВРОЗНАК, 2007. - 384с.

16. Реутова Н.В. Взаимосвязь уровня агрессивности и поведенческих стратегий у подростков с умственной отсталостью//Перспективы науки и образования. 2014. № 3 (9). С. 124-128.

17. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. – М.,1992. – 302 с

18. Тодорова М.С. Самооценка как фактор социометрического статуса детей в группе//Перспективы науки и образования. 2014. № 5 (11). С. 94-98.

19. Флотская Н.Ю. Развитие половой идентичности подростков в разных условиях социализации: Монография. Архангельск: Поморский университет, 2007. - 204 с.

20. Hayes N. Principles of comparative psychology. Psychology Press. N Y, 2006 -303 p.

21. John Cartwrigth Evolutionary Explanations of Human Behaviour. - NY: Taylor & Francis e-Library, 2002. – 211p.

## **ПРОЯВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ РЕБЕНКА В РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ СФЕРЕ**

**Персиянцева Екатерина Николаевна**

*аспирант кафедры психологии человека Института  
педагогики и психологии ФГБОУ ВО РГПУ им. А. И. Герцена,  
Санкт-Петербург*

**Аннотация:** на материале сравнительного эмпирического исследования показана специфика проявлений субъектности в речемыслительной сфере в зависимости от уровня психологического благополучия матери. Дети матерей с высоким уровнем психологического благополучия отличаются более высокой речевой компетенцией, у них грамматически более правильная речь, они более точно понимают причинно-следственные связи, у них выше общая осведомленность, они достоверно чаще проявляют эмпатию, что позволяет им понимать чувства другого человека; в речи дети матерей с низким уровнем психологического благополучия достоверно чаще отмечают нарушения логики, связанные с нарушением грамматического строя речи, они чаще обращаются к темам, связанным с нарушением правил поведения, утратой, горем, болезнью.

**Ключевые слова:** проявления субъектности, речемыслительная сфера, детский нарратив, личность матери, психологическое благополучие

Субъектность представляет собой интегральное свойство человека как активного субъекта собственной жизни, деятельности и общения, которое заключается в способности к преобразованию собственной жизнедеятельности, к саморазвитию и самоопределению, самостоятельному выбору и

принятию решений, в личностном отношении к жизненным задачам [2,3,4,10,14]. Развитие субъектности - целостный процесс, реализующийся на всех стадиях онтогенеза человека. При этом ее базисные составляющие закладываются на ранних этапах развития психики, определяя характер становления человека как субъекта в зрелом возрасте [9,11,12, 13]. Дошкольное детство выступает ключевым периодом формирования субъектности в онтогенезе. На данном этапе ребенок впервые становится активным субъектом различных видов деятельности, общения со сверстниками и взрослыми. Это период становления активности, инициативы и самостоятельности, формирования основных структур самосознания и саморегуляции, внутренних мотивов, развития нравственных качеств [4,13,15]. *Складывающиеся знаково-смысловые составляющие внутреннего мира ребенка обеспечивают регуляцию его субъектной активности в разных сферах жизнедеятельности, особенно ярко проявляясь на уровне речи и мышления [7].*

Субъектные проявления в *речемыслительной сфере* дошкольника связаны с тем, что ребенок становится способным предъявлять требования к собственной речи и соблюдать их в речевом поведении, речь становится контекстной, связной, целостно отражает ситуацию; проявляются характеристики ребенка как субъекта творческой активности, креативность, творческое мышление; проявляются характеристики, служащие предпосылками формирования будущего субъекта жизненного пути: психологическая временная перспектива, осознание себя во времени; способность к установлению причинно-следственных связей и отношений между явлениями, способность отразить их в объяснительной речи. Однако, важное значение в развитии субъектности дошкольника имеет взаимодействие с матерью. Психологическое благополучие матери выступает значимым фактором формирования субъектности в дошкольном возрасте, поскольку общение матери и ребенка создает особую среду, в которой создаются предпосылки либо возникают психологические барьеры для развития базовых составляющих субъектности. В связи с этим возникает необходимость в определении специфики проявлений детской субъектности в зависимости от психологического благополучия матери.

В проведенном нами эмпирическом исследовании приняли участие 50 детей старшего дошкольного возраста, посещавших ГДОУ г. Санкт-Петербурга (24 девочки и 26 мальчиков) и их матерей в возрасте от 25 до 43 лет. Для диагностики проявлений субъектности в речемыслительной сфере применялся модифицированный нами вариант детского апперцептивного теста Л. Беллака.

Детский апперцептивный тест относится к классу проективных методик интерпретативного типа, направленный на изучение потребностей, конфликтов, поведенческих установок ребенка [1]. В нашей работе интерпретация методики несколько модифицирована для анализа субъектных проявлений ребенка в речемыслительной сфере, в потребностно-мотивационной сфере, а также на уровне самосознания.

Содержание модификации связано с тем, что мы рассматривали речевую продукцию ребенка как нарратив, «универсальную стереотипную модель речепостроения, описывающую событие, характеризующуюся темпоральной спецификой» [5, С.54]. Детский нарратив, в свою очередь, определялся как «речевое изображение ребенком цепочки следования явлений, событий в определенной последовательности и в определенной временной и пространственной соотнесенности» [5, С.54]. Детский нарратив включает в себя характеристики языковой личности ребенка и позволяет оценить особенности развития детской концептосферы. Концептосфера ребенка отражает особенности взаимосвязи языка и мышления, то есть позволяет проследить как в речи репрезентированы различные объекты, с которыми он взаимодействует, основные сферы жизнедеятельности, в которые он включен. Концепты фиксируют культурный опыт, присвоенный на данный момент ребенком, который представлен в его сознании в виде понятий и переживаний. Речевое отражение некоторых аспектов концептосферы ребенка в детском нарративе проявляется на уровне его сюжета, выбора персонажей, особенностей повествования, тематической и потребностно-мотивационной специфики.

Таким образом в нашем исследовании мы рассмотрели сюжетную, повествовательную, тематическую и потребностно-мотивационную специфику детских нарративов. Поскольку в исследовании принимало участие 50 детей старшего дошкольного возраста, которым предъявлялись 6 картинок САТ, всего было проанализировано 300 письменных фиксаций детских нарративов. Последующий контент-анализ был ориентирован на выявление тех формальных и содержательных характеристик нарративов, которые свидетельствуют о проявлениях субъектности ребенка. В ходе анализа были выделены психолингвистические характеристики речевой продукции (объем речевой продукции, лексическая плотность нарратива), а также показатели, выделенные в соответствии со схемой Д.Н. Леонтьева [8] (количество значимых других в текстах, субъективная временная транспектива, детализация изложения, чувства и мысли, уровень изложения, опускание деталей, нарушение логики, справочные комментарии, тема рассказа (сфера жизнедеятельности), мотивы и потребности героя повествования. Также нами были введены показатели: «широта сфер жизнедеятельности», который представляет собой количественную оценку числа названных сфер и указывает на субъектные проявления, связанные с ориентацией в различных областях человеческих взаимоотношений и показатель «общее число мотивов социального поведения».

Наличие-отсутствие каждой смысловой единицы контент-анализа каждого из шести рассказов фиксировались по отдельности 3 экспертами-психологами в специальной таблице типа «испытываемые-признаки» (50x55). В итоге был получен «куб данных» (6x50x55), который был сведен к двумерной матрице путем суммирования. Таким образом, был осуществлен переход от номинативных, качественных данных к количественным, к которым

можно применять различные способы математической обработки, в качестве которых использовались критерий  $\varphi$  – угловое преобразование Фишера для оценки достоверности различий в процентных долях двух выборок и F-критерий Фишера для анализа дисперсий двух изучаемых признаков.

Гипотеза нашего исследования состояла в том, что мы рассмотрели некоторые особенности речемыслительной деятельности детей, в зависимости от уровня психологического благополучия матерей. По результатам психодиагностического обследования нами были выделены две группы дошкольников, матери которых обладают высоким (46%) и низким (54%) уровнем психологического благополучия. Основанием для оценки матерей послужили такие интегральные показатели, как «общая удовлетворенность различными аспектами жизни», «уровень счастья», «баланс аффекта», «уровень счастья».

Полученные результаты исследования проявлений субъектности в речемыслительной сфере позволяют сделать следующие выводы:

— по ряду когнитивно-рефлексивных проявлений субъектности, таких как объем речевой продукции, психологическое время, эмоциональный и рациональный способы обработки информации дети из обеих групп уравнены между собой;

— дети матерей с высоким уровнем психологического благополучия достоверно отличаются более высокой речевой компетенцией, у них грамматически более правильная речь, они более точно понимают причинно-следственные связи, у них выше общая осведомленность, они достоверно чаще проявляют эмпатию, что позволяет им понимать чувства другого человека;

— в речи дети матерей с низким уровнем психологического благополучия достоверно чаще отмечают нарушения логики, связанные с нарушением грамматического строя речи;

— дети обеих групп наделяют жизненными смыслами такие сферы как семья, отдых, социальное взаимодействие со взрослыми и сверстниками и личные мысли чувства, переживания;

— дети матерей с низким уровнем психологического благополучия чаще обращаются к темам, связанным с нарушением правил поведения, утратой, горем, болезнью

Как показали результаты исследования, становление субъектности ребенка в речемыслительной сфере испытывает влияние психологического благополучия матери. Поэтому, на следующем этапе мы рассмотрели взаимосвязь проявлений субъектности ребенка в речемыслительной сфере с характеристиками психологического благополучия матери. С этой целью нами рассчитывался коэффициент корреляции Пирсона. При  $p < 0,05$  и  $p < 0,01$  было установлено, что удовлетворенность прошлым, стремление к самореализации, принятие бытийных ценностей способствует более полному выражению чувств ребенка. На детализацию и уровень изложения оказы-

вает влияние самооценка здоровья. Как известно, на оба этих параметра детского нарратива может оказать влияние состояние эмоциональной сферы ребенка, его тревожность. Мать, которая не испытывает тревоги по поводу собственного здоровья, способствует большей эмоциональной стабильности ребенка, следствием чего становится повышение уровня изложения и снижение детализации. Дети матерей, стремящихся к самореализации, для которых характерно стремление к активности, развитию, к жизненным переменам, - чаще демонстрируют осведомленность в различных жизненных сферах, дают справочные комментарии.

### Список литературы

1. Абт, Л. Проективная психология/ Абт Л., Беллак Л. и др. Пер. с англ. М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 528 с.
2. Абульханова, К.А. Психология индивидуального и группового субъекта / К.А. Абульханова / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. – М.: ПЭР СЭ, 2002. -368 с.
3. Брушлинский, А. В. Субъект: мышление, учение, воображение) / А.В. Брушлинский. – М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. – 392 с.
4. Варенова, Ю. А. Исследование субъектности и ее развития в дошкольном возрасте: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 /Ю. А. Варенова. Калуга, 2001. 74 с.
5. Дмитриева, О.А. Детский сказочный нарратив: тематический и ценностный аспекты/ О.А. Дмитриева, Е.С. Михайлова // Альманах современной науки и образования. 2015. №5 (95). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/detskiy-skazochnyy-narrativ-tematicheskii-i-tsennostnyy-aspekty> (дата обращения: 11.05.2016).
6. Коржова, Е.Ю. Психологическое познание судьбы человека/ Е.Ю. Коржова. СПб. Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; изд-во «Союз», 2002. – 334 С.
7. Королева, Н.Н. Биосоциальные факторы формирования семиотической регуляции социального поведения на различных этапах онтогенеза / Н.Н. Королева, П.Н. Виноградов, В.В. Хороших, И.М. Богдановская //Universum: Вестник Герценовского университета. 2014. № 3-4. С. 157-165.
8. Леонтьев, Д.А./Д.А. Леонтьев// Тематический апперцептивный тест. 2-е изд., стереотипное. М.: Смысл, 2000. 254 с.
9. Огнев, А.С. Психология субъектогенеза личности: Монография / А.С, Огнев. М.: Изд-во МГГУ, 2009. – 137 с.
10. Осницкий, А.К. Проблема исследования субъективной активности / А.К, Осницкий // Вопросы психологии. -1996. - №1.- С. 5 -20.
11. Селиванов, В. В. Свойства субъекта и его жизненный цикл / В.В, Селиванов // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – С. 310-329.

12. Сергиенко, Е. А. Природа субъекта: онтогенетический аспект / Е.А. Сергиенко // Проблема субъекта в психологической науке / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой, В. Н. Дружинина. М.: Академический проект, 2000. С. 184 - 203.

13. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. - М.: Школьная Пресса, 2000. - С. 212-385.

14. Стахнева, Л. А. Понимание субъекта и субъектности в современной психологии / Л.А, Стахнева// Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. - 2010. - №1. - С.345 - 349.

15. Суворова, О. В. Структура субъектности в раннем онтогенезе / О.В, Суворова // Известия Самарского научного центра РАН. - 2011. - №2-6. - С.1416-1421.



## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### ГРАЖДАНСТВЕННОЕ И ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ (ОБЩЕСТВЕННО - ОПАСНЫМ) ПОВЕДЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ ЗАКРЫТОГО ТИПА

Бездетко С.Н.

(г. Екатеринбург, Россия,

Уральский государственный педагогический университет,

Большинство авторов дают определение термину «девиантное поведение», основываясь на специфических особенностях личности подростка с таким поведением. Так, например, Невский И.А. дает определение девиантному поведению, как социальному поведению, не соответствующему установившимся в данном обществе нормам. Известный социолог И.С. Кон уточняет определение девиантного поведения, рассматривая его как систему поступков, отклоняющихся от общепринятой или подразумеваемой нормы, будь то нормы психического здоровья, права, культуры и морали.

В пункте 9. Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. N 1662-р целью государственной молодежной политики является создание условий для успешной социализации и эффективной самореализации молодежи, развитие потенциала молодежи и его использование в интересах инновационного развития страны. Также одной из задач является гражданское образование и патриотическое воспитание молодежи, содействие формированию правовых, культурных и нравственных ценностей среди молодежи. Задачу позволит решить:

развитие добровольческой (волонтерской) деятельности молодежи, создание условий для деятельности молодежных общественных объединений и некоммерческих организаций;

развитие всех моделей молодежного самоуправления и самоорганизации в ученических, студенческих, трудовых коллективах по месту жительства;

популяризация с использованием программ общественных объединений и социальной рекламы общественных ценностей, таких, как здоровье, труд, семья, толерантность, права человека, патриотизм, служение отечеству, ответственность, активная жизненная и гражданская позиция;

поддержка программ формирования единой российской гражданской нации, национально-государственной идентичности, воспитание толерантности к представителям различных этносов, межнационального сотрудничества;

стимулирование интереса молодежи к историческому и культурному наследию России, защите окружающей среды путем развития системы внутреннего туризма, межрегиональных молодежных обменов, поддержки участия молодежи в реализации проектов экологических организаций, деятельности по реставрации исторических памятников [9].

По данным постановления «О стратегии патриотического воспитания граждан в Свердловской области до 2020 года» анализ уровня состояние системы патриотического воспитания граждан в Свердловской области показал, что [10]:

1) по суммарной оценке различных видов исследований уровень патриотизма молодежи оценивается как низкий. Респондентам не свойственно руководствоваться патриотическими чувствами в принятии решений, планировании своей жизни. Патриотизм рассматривается как «сопутствующий», необязательный элемент культуры личности, он не престижен для молодежи. В представлении молодежи наиболее яркими носителями патриотических ценностей (более 85%), воплощающими образ патриотов, являются ветераны войн, военнослужащие, учителя, пенсионеры. Себя молодые люди не ассоциируют с патриотами России: только 5% ответивших считают, что молодёжь относится к группе носителей патриотических ценностей;

2) оценка патриотизма, как меры ответственности за свою Родину, не характерна для молодежи. Ощущение причастности к происходящему в стране, регионе, городе проявили только 8% опрошенных, однозначно «нет» ответили 36% респондентов;

3) само понятие патриотизм не дискредитировано в глазах молодежи (негативная и пассивная позиция только у 8-11% по различным возрастным группам).

Данные представлены без учета категории лиц с девиантным поведением.

На наш взгляд при своевременной и правильно выстроенной работе по формированию у подростков с девиантным поведением гражданской самоидентификации в условиях обучения организации закрытого типа можно достичь позитивной динамики изменения образа патриотизма, роста патриотических настроений.

В формировании гражданской личности, сочетающей в себе развитую нравственную, правовую и политическую культуру, ощутимый вклад должна внести общеобразовательная организация, при этом необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого обучающегося, в том числе и ребенка с девиантным поведением.

Образовательная организация, являясь сложным организмом, отражает характер, проблемы и противоречия общества и в значительной степени благодаря своему воспитательному потенциалу определяет ориентацию конкретной личности, отвечает за социализацию личности. Детский возраст является наиболее оптимальным для реализации системы гражданско-патриотического воспитания, так как это период самоутверждения, активного развития социальных интересов и жизненных идеалов человека. Но реализация системы гражданско-патриотического воспитания только с помощью знаниевого подхода невозможна. Обязательным является включение деятельностного компонента гражданско-патриотического воспитания. Только

через активное вовлечение обучающихся в социальную деятельность и сознательное участие в ней, через изменение климата образовательной организации, развитие системы самоуправления можно достигнуть успехов в этом направлении.

Гражданско-патриотическое воспитание в современных образовательных условиях – это целенаправленный, нравственно обусловленный процесс подготовки подрастающего поколения к функционированию и взаимодействию в условиях демократического общества, к инициативному труду, участию в управлении социально ценными делами, к реализации прав и обязанностей, а также укрепления ответственности за свой политический, нравственный и правовой выбор, за максимальное развитие своих способностей в целях достижения жизненного успеха. Гражданско-патриотическое воспитание способствует становлению и развитию личности, обладающей качествами гражданина и патриота своей страны.

Проблема заключается в нехватке мероприятий по формированию гражданской самоидентификации у детей с девиантным поведением, обучающихся в условиях образовательной организации закрытого типа. При создании благоприятных условий по формированию гражданской самоидентификации у обучающихся с девиантным поведением можно достичь положительной динамики.

#### **Литература:**

1. Буторина, Т.С. Воспитание патриотизма средствами образования / Т.С. Буторина, Н.П. Овчинникова – СПб: КАРО, 2004. – 224 с.
2. Данилюк, А.М. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. - М.: Просвещение, 2009. - 18 с.
3. Иванова, Н. Л. Изменение этнической и гражданской идентичности в новых общественных условиях // Вопросы психологии. 2008. № 2. С. 87.
4. Райгородский, Д.Я. Психология и психоанализ характера. Хрестоматия по психологии и типологии характера. – Самара: Издательский Дом (БАХРАХ), 1997.
5. Патриотическое воспитание: система работы, планирование, конспекты уроков, разработки занятий / Авт.-сост. И.А. Пашкович. – Волгоград: Учитель, 2006. – 169 с.
6. Рожков, С. Воспитываем патриотов: Патриотическое воспитание в школе / С. Рожков // Пед. вестн.- 2003.- N 12.- С. 7.
7. Суходольская, С.А Воспитание гражданственности на уроках русского языка и литературы - Дрофа, 2007, с 69(4)
8. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям. - Киев: Изд-во "Радянська школа", 1988. - 215 с.
9. Система ГАРАНТ: [Электронный ресурс] <http://base.garant.ru/194365/#ixzz457NVPfOy> (дата доступа 30.03.2016).

10. Постановление Правительства Свердловской области от 11.06.2014 № 486-ПП “Об утверждении Стратегии патриотического воспитания граждан в Свердловской области до 2020 года” [Электронный ресурс] <http://www.рцпв.рф/dokumenty/postanovlenie-pravitelstva-sverdlovskoj-oblasti-ot-11-06-2014-486-pp-ob-utverzhenii-strategii-patrioticheskogo-vospitaniya-grazhdan-v-sverdlovskoj-oblasti-do-2020-goda/> (дата доступа 30.03.2016).

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА**

**Птицына Ольга Михайловна,**  
*преподаватель ГБПОУ РС(Я) «Якутский  
индустриально-педагогический колледж» г. Якутск*

Каким видится нам и молодежи современный педагог - имеет важное значение для выработки оптимальной профессиональной модели педагога. Становление профессионала происходит в процессе выполнения педагогических умений и реализации, в ходе этого процесса, различных отношений педагога к обучающимся и, наоборот.

What is seen like a modern teacher for us and for youth is important for the output of optimal professional teacher's model. Becoming of a professional takes place during the process of the performance of pedagogical skills and realization, while this process, various relationships of the teacher towards the students and conversely.

**Ключевые слова:** профессиональные компетенции, педагог, педагогическая деятельность, педагогические качества.

**Key words:** professional competence, teacher, pedagogical activity, pedagogical quality.

Прежде всего, личность учителя, способная к педагогическому творчеству и обладающая педагогическим мастерством.

С философской точки зрения личность - это устойчивая система социально значимых черт, характеризующих индивида как члена того или иного общества. Основная нагрузка этого определения лежит на словосочетании «социально значимые черты», следовательно, чтобы разработать модель личности педагога в образовательной среде, надо в первую очередь определить, что это за социально значимые черты.

С точки зрения науки главные элементы, составляющие личность учителя, это профессионализм, компетентность, продуктивность, социально направленные личностные качества.

Но наука - это одно, а на практике мы должны очень хорошо представлять, чего ждет от нас молодежь, ведь она являются главными индикаторами нашей деятельности. Ведь, педагог выступает одновременно и как обще-

ственный субъект - носитель общественных знаний и ценностей, и как индивидуальный субъект педагогической деятельности. В силу этого в субъективной характеристике педагога всегда соединяются аксиологическая (ценностная) и когнитивная (знаниевая) плоскости. При этом, последняя, включает также два плана: общекультурные и предметно-профессиональные знания. Являясь индивидуальным субъектом, педагог всегда представляет собой личность во всем многообразии индивидуально-психологических, поведенческих и коммуникативных качеств[2, с. 47].

Педагогическая профессия, по классификации Е.А. Климова, относится к типу «Человек - Человек». Этот тип профессий определяется следующими качествами человека: потребностью в общении, способностью мысленно ставить себя на место другого человека, быстро понимать намерения, помыслы, настроение других людей, разбираться во взаимоотношениях других людей, хорошо помнить и держать в уме знания о личных качествах людей.

Человеку этой профессии также свойственны: умение руководить, учить, воспитывать, «осуществлять полезные действия по обслуживанию различных потребностей людей; умение слушать и выслушивать; широкий кругозор; речевая (коммуникативная) культура; душеведческая направленность ума, наблюдательность к проявлениям чувств, ума и характера человека, к его поведению, умение представлять, смоделировать именно его внутренний мир, а не приписывать ему свой собственный или иной, знакомый по опыту; проектировочный подход к человеку, основанный на уверенности, что человек всегда может стать лучше; способность сопереживания; наблюдательность; глубокая и оптимистическая убежденность в правильности идеи служения народу в целом; решение нестандартных ситуаций; высокая степень саморегуляции». Педагогическая профессия предъявляет еще ряд специфических требований, среди которых один из основных - профессиональная компетентность и дидактическая культура[1, с. 57].

Становление профессиональных позиций происходит в процессе выполнения педагогических умений и реализации в ходе этого процесса различных отношений педагога к обучающимся. Так, овладевая приемами передачи содержания своего учебного материала, педагог выступает в позиции предметника. Отбирая методы обучения - в позиции методиста. Изучая обучающихся и самого себя - в позиции диагноста и сам в диагностике.

В современном мире различные процедуры экспертизы или оценки педагога разработаны в рамках концепции развития любой образовательной организации, так как развитие мастерства педагога является составной частью развития его профессиональной деятельности. Существуют несколько форм оценки деятельности педагога:

- формальное оценивание (аттестация, которая делает акцент на отчетности);
- неформальное (со стороны обучающихся, коллег).

Одним из основных методов экспертизы является наблюдение за ходом урока, которое осуществляется по матрице педагогического анализа урока, разработаны критерии анализа личностно-ориентированного урока, карта наблюдений.

Основными формами диагностической работы по определению уровня профессиональной компетентности становится педагогический мониторинг: диагностические карты успешности, анкеты, карты инноваций, оценочные шкалы, шкалированные анкеты, экспертная оценка педагогических умений педагога.

На основании результатов самооценки, педагогического мониторинга каждым педагогом разработана индивидуальная программа на год, или программа (план) по самообразованию. Ежегодно педагог выполняет самоанализ деятельности и эта самооценка (рефлексия собственной деятельности) помогает корректировать деятельность педагога в будущем[4].

В процессе учебно-воспитательной деятельности, в течение последних 5-ти лет были проведены различные исследования педагогов, как среди студентов, так и среди педагогического коллектива. Исследования среди студентов проводилось в урочное и внеурочное время, в форме эссе на тему: «Каким бы я хотел видеть своего педагога», конкурса «Педагог глазами студента»; методом наблюдения на практике и выявление лучших педагогов среди тех, кто владеет инновационными технологиями.

Исследования среди педагогов проводились в виде анкетирования, тестирования, изучения и анализа статданных, выявление синдрома эмоционального выгорания и т.д..

Результатами исследований, мы получили некоторый набор качественных позиций, которыми наделяли своих педагогов обучающиеся или, ассоциировали с следующим качествами работников педагогического состава:

Профессиональная компетентность: профессиональные знания, педагогические умения, теоретическая готовность, аналитические умения, прогностические умения, проективные умения, педагогическое прогнозирование, моделирование, выдвижение гипотез, мысленный эксперимент, экстраполирование, рефлексивные умения

К практической готовности педагога относятся - организаторская деятельность, мобилизационные умения, информационные умения, развивающие умения, ориентационные умения, организаторские умения, коммуникативные умения, перцептивные умения, умения педагогического общения, психологический контакт, педагогическая техника.

Профессиональные психологические позиции выражает - профессиональную самооценку, уровень профессиональных притязаний педагога, его отношение к тому месту в системе общественных отношений в образовательной организации, которое он занимает, и то, на которое он претендует; также связан с мотивацией и осознанием смысла своего труда.

Конкретную и особую профессиональную позицию педагога, а именно - стремление быть и оставаться педагогом многие показатели отмечались

при обработке данных исследований, и выделилась как отдельная строка качества профессионала-педагога.

Активная профессиональная позиция, любовью к детям, ориентацией на развитие личности ученика, творческая позиция, формально-ролевая позиция, конформистская позиция, открытая позиция.

Личностные психологические особенности являются приоритетными - результаты труда обучающихся с точки зрения их психосоматического развития (главное не то, что дал педагог, а то, что взял студент);

Нравственно-психологическая позиция - моральность, решительность, совестливость, честность.

Исходя из всех предложенных качеств личности педагога, собранных за несколько лет проектной, исследовательской работы, можно предложить «Модель педагога», которая складывается из четырех основных компонентов:

1. Организаторская деятельность: умение исследовать и творчески организовывать образовательный процесс с учетом развития и становления личности, умение обмениваться с коллегами педагогической информацией и творческими находками.

2. Педагогическое общение и сотрудничество: умение выстраивать отношения с учащимися в качестве посредника между обществом и ребенком, умение использовать разные модели общения в зависимости от этапа готовности подростка к общению.

3. Педагогическое общение и сотрудничество: умение выстраивать отношения с учащимися в качестве посредника между обществом и ребенком, умение использовать разные модели общения в зависимости от этапа готовности подростка к общению.

4. Стиль деятельности: умение поощрять самостоятельность, инициативу и активность. Стиль работы: демократический, в учебной деятельности: партнерство по совместной деятельности.

Помимо студенческой оценки предлагается нам - педагогам, выполнить профессиональную рефлекссию, а для этого можно предложить некоторые варианты деятельности и поведения педагогов, предложенных ниже.

**Вариант 1.** *Вдохновенный, увлекающийся, знающий море всего и ничего определённого. На уроке может рассказывать о чём угодно, а после уроков студенты должны либо с учебником, интернетом, либо с другими педагогами, либо сами до ночи делать СРС и домашнее задание.*

**Вариант 2.** *Он ежедневно и ежевечернее страдает, думая о том, что необходимо подготовиться к урокам, что завтра 3-5 пар занятий, что нужно быть интересным, что надобно помнить, где что задано, где кого спросить. Но наслонившаяся усталость так и клонит ко сну.*

**Вариант 3.** *Всё раз и навсегда разобрано по полочкам. Кого спросить - записано, с кем поговорить – помечено, что задать – продумано и изло-*

*жено. Строг и справедлив. К новым веяниям относится спокойно. Всё новое всегда конспектирует. Пользуется авторитетом, спокоен, деловит, ответственен.*

**Вариант 4.** *Знает студентов, готовит из них участников конкурсов по дисциплине, вместе с ними допоздна задерживается в колледже, привлекая интерес к своей дисциплине. Если на занятия к педагогу приходят проверяющие, студенты всей душой болеют за любимого педагога и стараются быть на высоте.*

**Вариант 5.** *Для каждой параллели составляет авторскую образовательную программу, тесты, терминологический диктант, обучающие игры; разрабатывает систему технических средств, средства наглядности: готовит презентации уроков, предметно-значимые проекты, создаёт собственную систему мотивации к его дисциплине даже те, кто не хочет учиться, относятся с нему почтением.*

**Вариант 6.** *Образная речь, организация учебного процесса в основном через самостоятельный поиск информации обучающимися. Много задаёт, не пользуется учебником, брезглив по отношению к неуспевающим, на педагогах требует наказать, отчислить, изменить политику образовательной организации к таким студентам. Планов не сдаёт, от кураторства отказывается вплоть до увольнения.*

**Вариант 7.** *На уроках представлен как дирижёр или певец: постоянно вслушивается в тембр своего голоса, следит за своими позами. Умеет всех поддержать, но только словом. При этом труд педагога ему не нужен, не нравится, не лежит к нему «душа».*

Таким образом, отличительные признаки современного педагога: гуманный, следует чётким морально-этическим принципам, лично заинтересован в результатах своей деятельности, умеет образцово работать в коллективе, представить свой профессиональный опыт [1, с.136].

Для того чтобы выявить профессионального качества и развитие профессионального роста педагога, необходимо, чтобы в каждой образовательной организации была разработана рейтинговая оценка деятельности педагогических работников. Она складывается из трёх параметров: результативность учебно-воспитательной работы, научно-методическая деятельность, работа куратора. Помимо этого можно использовать следующие методы: тестирование на определение способностей педагога, достижения обучающихся, их успеваемость и качество обучения, оценка деятельности педагога студентами, коллегами, администрацией.

Обобщая все сказанное о составляющих профессиональной компетентности педагога можно сформулировать профессиональную модель современного педагога или «Модель идеального педагога» как набор профессиональных и личностных качеств:

1. Личностные качества: высокая духовная культура, образованность, любовь к детям, умение противостоять негативному, готовность познавать новое, стремление к творческому росту.



2. Профессиональные качества: профессиональный долг и ответственность, педагогический такт, доброжелательность, принятие личности обучающегося как наивысшей ценности, готовность к инновационной деятельности.

3. Профессиональные способности и умения: компетентное владение содержанием образования, применение инновационных форм и методов обучения, способность к самоанализу.

4. Педагогическое мышление: гибкость мышления, умение анализировать и моделировать обучающие и воспитывающие ситуации, корректировать учебную деятельность.

Великий русский писатель и педагог Л. Н. Толстой видел в педагогической профессии, прежде всего, гуманистическое начало, он писал «если учитель имеет только любовь к делу, - он будет хороший учитель. Если учитель соединяет в себе любовь и к делу, и к ученикам, он – совершенный учитель.

### **Список литературы:**

1. Генобулин Н. Е. Психологический анализ педагогических способностей.- 2-я кн.: Способности и интересы. М., «СтеМп», 2012. – 242.

2. Концепция непрерывного педагогического образования педагога новой формации РК. Астана, изд. «Академия Образования», 2015. – 247 с.

3. Родионова С.Д. Совершенствование учебно-методического процесса в колледже: Учеб. пособие для сред. учеб. заведений/ В.Д.Родионова.- М.: Издательский центр «Пресс», 2012. – 102 с.

4. <http://pedagogass.ru/>

5. <https://dlyapedagoga.ru/>

## СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### ПРОЦЕСС СОЦИАЛИЗАЦИИ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ЛЕТНЕГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЦЕНТРА.

Захлебаева Виктория Викторовна

*Аспирант частного учреждения образовательной организации высшего образования*

*«Омская гуманитарная академия», город Омск*

**Аннотация:** В данной статье описан и рассмотрен процесс социализации, раскрыто понятие «социализация», рассмотрены положения о воспитательном потенциале временного детского объединения, а так же более подробно описывается значимость в создании и организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях летнего оздоровительного центра в процессе отдыха и оздоровления.

**Ключевые слова:** социализация, психолого-педагогическое сопровождение, дети с ограниченными возможностями здоровья, летний оздоровительный центр.

**Abstract:** In this article socialization process is described and considered, the concept "socialization" is opened, regulations on the educational potential of temporary children's association are considered, and the importance in creation and the organization of psychology and pedagogical escort of children with limited opportunities of health in the conditions of the summer improving center in the course of rest and improvement is also in more detail described.

**Keyword:** socialization, psychology and pedagogical maintenance, children with limited opportunities of health, the summer improving center.

Право на качественное образование и отдых - одно из самых значительных прав человека современности, поскольку находится в тесной взаимосвязи с правами человека на развитие своих способностей и правом на будущее. В связи с этим становится понятной необходимость обеспечения полной безусловной доступности и равных прав на их получение для всех членов общества, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Это право может быть реализовано не только в хорошо развитой системе специального (коррекционного) образования, но и в развитии, воспитания и отдыха в условиях летнего оздоровительного центра.

Решение проблемы образования, отдыха и оздоровления детей с ограниченными возможностями здоровья является в наши дни актуальным в силу объективных сложностей социального функционирования и вхожде-

ния ребёнка в общество. Многочисленные трудности могут иметь как биологическую, психическую, социальную природу, так и комплексный характер, проявляться в разной степени выраженности.

Главная проблема ребёнка с ограниченными возможностями здоровья заключается в нарушении его связи с миром, в ограниченной мобильности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограниченном общении с природой, недоступности ряда культурных ценностей, а иногда и элементарного образования. И именно в условиях детского центра социальное воспитание в контексте психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ можно рассматривать как процесс социально контролируемой социализации, осуществляемый в специально созданном социокультурном пространстве, который помогает развивать возможности детей с ОВЗ, включающие их способности, знания, образцы поведения, ценности, отношения.

Временное детское объединение, в нашем случае детский оздоровительный центр выступает организатором разнообразной деятельности, в которой от каждого ребенка требуется максимальная самоотдача. Детское объединение характеризуется интенсивностью общения благодаря эмоционально-психологической атмосфере своей жизни [4, с. 23].

Изучая положения о воспитательном потенциале временного детского объединения, мы обратились к идеям А.Н. Тесленко. С его точки зрения воспитательный потенциал как разновидность социального потенциала изначально измеряется с положительной стороны социокультурной энергией (возможностями), позволяющих объекту в наиболее благоприятных условиях проходить процесс социализации [6].

Понятие «социализация» более широкое, чем воспитание, и вместе с тем составляет его основу. Она представляет многостороннее развитие личности под влиянием многообразных социальных факторов, носит стихийный характер. Воспитание как ее основная часть призвано упорядочить эти воздействия. В процессе социализации индивид становится личностью и приобретает знания, умения и навыки, необходимые для жизни среди людей [2, с. 50].

Основная проблема социализации - это отклонения от нормального становления личности детей с ограниченными возможностями здоровья. Это проявляется в эмоционально-волевой сфере, нарушении социального взаимодействия, неуверенности в себе, снижении самоорганизованности и целеустремленности, что приводит к значительному ослаблению «силы личности».

Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях оздоровительного центра заключается в интеграции детей в общество таких же детей и детей не имеющих отклонения, чтобы они могли приобрести и усвоить определённые ценности и общепринятые нормы поведения, необходимые для жизни в обществе [7].

Одним из условий успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья является подготовка их к самостоятельной жизни,

поддержка и оказание им помощи при вступлении во «взрослую жизнь», для чего, прежде всего, необходимо создать педагогические условия в семье, образовательных организациях и в местах отдыха и оздоровления для социальной адаптации детей.

Следует отметить, что развитие процесса включения детей с ограниченными возможностями здоровья в среду летнего оздоровительного центра является не только отражением времени, но и представляет собой реализацию прав детей на получение не только образования, воспитания, но и на отдых и оздоровление.

Нахождение детей с ОВЗ в детском оздоровительном центре, предоставляет равный доступ к получению того или иного вида воспитания и отдыха. А так же создает необходимые условия для достижения успеха в становлении процесса социализации всем без исключения детям, независимо от их индивидуальных особенностей, учебных достижений, родного языка, культуры, их психических и физических возможностей.

В связи с этим повышается значимость в создании и организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях летнего оздоровительного центра в процессе отдыха и оздоровления.

Одним из важных компонентов качества и эффективности организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях летнего оздоровительного центра является воспитательная работа всего педагогического коллектива, а так же анализ по совершенствованию личностно-профессионального роста педагога-организатора. Нами понимается, что педагог-организатор это ключевая фигура в процессе формирования социализационной траектории личности детей в условиях воспитательно-образовательной среды детского оздоровительного центра. Именно от того, на сколько высок уровень профессионального мастерства педагога, зависит доминирующий фактор процесса организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Анализ данного компонента крайне важен для обеспечения динамики уровня качества и оценки эффективности организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья на социализационные процессы участников воспитательно-образовательной среды, где педагог и ребенок являются взаимно дополняемыми субъектами процесса.

На наш взгляд, повышение результативности и эффективности организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья достигается путем:

- создания эмоционально-нравственной атмосферы официальных и неофициальных отношений педагогического и детских коллективов;
- организация воспитательно-образовательных занятий для творческого расцвета способностей и дарований детей и педагогов;

- создания условий для проявления творческого потенциала педагогического и детского коллективов.

При этом отмечаем, что в зависимости от опыта социализации педагогов и их интеллектуального, профессионального уровня зависит динамика эффективности организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и динамика процессов социализации личности воспитанника в условиях временной воспитательно-образовательной среды оздоровительного центра.

Функционирование воспитательно-образовательной среды ЛДОЦ «Березняки» им. Космонавтов предполагает целенаправленное формирование эффективности организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья на основе разработки комплекса воспитательно-образовательных проектов созданных и реализуемых вожатским составом педагогического отряда АО ПО «Юность», имеющий широкий социальный спектр в рамках существующего уклада жизни, традиций и перспектив развития. При этом включение реально действующих социальных групп (администрация, сотрудники, педагогический коллектив, медицинские работники, дети и др.) в реализацию конкретного образовательно-воспитательного процесса превращает центр в социокультурное пространство.

По мнению ученых В.А. Сластенина, А.А. Деркача, О.В. Москаленко, Е.А. Климова [5, 1, 3] современный педагогический работник это уникальное социальное явление, так как от его знаний зависит развитие системы образования следующих поколений.

В ЛДОЦ «Березняки» им. Космонавтов актуализируется проблема социализации и организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.

В настоящее время совместно с отделом методического обеспечения и контроля (под руководством Д.В. Лепешева) продолжается работа по поиску новых, эффективных критериев оценки воспитательной работы педагогами-организаторами для успешной организации психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

Таким образом, эффективная работа по включению ребенка с ОВЗ в среду летнего оздоровительного центра представляется практически невозможной без наличия в учреждении службы психолого-педагогического сопровождения. Следует добавить, что вся деятельность по включению и сопровождению различных категорий детей с ОВЗ должна опираться на единые представления об особенностях этих детей, единую терминологию, используемую различными специалистами. Данный подход лежит в основе определения условий включения ребенка в воспитательно-образовательную среду центра, разработки педагогико-вожатским составом АО ПО «Юность» воспитательно-образовательных, развлекательных, спортивных и познавательных мероприятий, направленных на развитие, воспитание, обучение и оздоровление детей.

### Список литературы:

1. Деркач А.А., Москаленко О.В. Профессиональное самосознание руководителей образовательных учреждений: теория и практика. – М.: РАГС, 1999.
2. Кирпичник А.Г. Временный коллектив / Российская педагогическая энциклопедия. – М., 1999. – Т.1. – 174 с.
3. Климов Е.А. Психология профессионализма. – Воронеж: Институт практической психологии, 1993.
4. Круглый стол: Воспитание и переходный период//Советская педагогика, 1991. - №10. – С.50.
5. Слостенин В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Педагогическое образование и наука, 2004, - №5. – С. 4-15.
6. Тесленко А.Н. Культурная социализация молодежи: казахстанская модель. Монография. – Саратов: Саратовский государственный технический университет, Астана: ЦНТИ, 2007. – 370 с.
7. Филонов Г. Н. Социальная педагогика. Управляемый потенциал и прикладные функции. – М. : ЦСП РАО, 1999.

# ФИЛОСОФИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ. СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДИКИ

## МЕТОД КЕЙСОВ КАК ИНТЕРАКТИВНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

**Тимофеева Мария Алексеевна**  
*преподаватель ГБПОУ РС (Я) «Якутский  
индустриально-педагогический колледж» г. Якутск*

В статье рассматривается внедрение и применение метода кейсов как условие развития ключевых компетенций у студентов, в частности способность студентов оперативно решать профессиональные задачи, уметь анализировать ситуации, оценивать возможные альтернативы решения, выбрать оптимальный вариант и составлять план его осуществления. Систематическое применение данного метода в течение учебного цикла обеспечивает формирование у обучающихся устойчивых навыков решения практических заданий.

This article considers the introduction and application of case method as a condition of key competence of students, particularly the capacity of students to solve operatively professional tasks, to be able to analyze the situation, to measure possible alternative decisions, to choose the optimal option and make a plan of its implementation.

**Ключевые слова:** метод кейсов, интерактивное обучение, профессиональные компетенции.

**Key words:** case method, interactive teaching, professional competence

В процессе перехода на новые федеральные государственные образовательные стандарты изменились требования, предъявляемые как к результатам образовательного процесса, так и к преподавателю, как основному носителю знаний. Внедрение и применение преподавателем современных педагогических технологий способствует развитию ключевых компетенций у студентов. Наиболее важной компетенцией для работодателей является умение и способность человека оперативно решать профессиональные задачи [4].

Одной из современных технологий обучения в логике компетентностного подхода является интерактивное обучение. Интерактивные методы обучения обеспечивают интенсивное развитие познавательных мотивов, интереса, способствующих проявлению творческих способностей в обучении. Одним из наиболее эффективных интерактивных методов обучения студентов в современном образовательном учреждении является метод кейсов [5].

Применение метода кейсов способствует развитию умения анализировать ситуации, оценивать возможные альтернативы решения, выбирать оптимальный вариант и составлять план его осуществления [3, с 194]

Кейсовая технология (метод) не заменяет полностью традиционные формы и методы обучения, она рационально их дополняет, позволяя более эффективно достичь поставленной цели и задачи конкретного занятия и всего учебного процесса.

Кейсовая технология обучения – это обучение действием. Суть кейс-метода состоит в том, что усвоение знаний и формирование умений есть результат активной самостоятельной деятельности обучающихся по разрешению противоречий, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей.

Каширина И.В., Зинченко Е.С. рассматривают метод кейсов как изучение предмета, через рассмотрение большого количества задач и ситуаций в определённой комбинации.

Ступина Е.В., Гумметова А.Ю. определяют кейсовую технологию обучения как обучение действием. По их мнению, содержание кейс-метода заключается в формировании умений по усвоению знаний как результата активной самостоятельной деятельности обучающихся, и как следствие творческое усвоение профессиональных навыков, умений, знаний, а также развитие мыслительных способностей [2].

Долгоруков А.М. описывает метод кейс-стадии как инструмент, разрешающий применять теоретические знания к решению практических задач, способствующий формированию у обучающихся самостоятельного мышления, умения слушать, учитывать и аргументировано высказать свою точку зрения. При помощи этого метода обучающиеся располагают возможностью проявлять и совершенствовать свои оценочные и аналитические навыки, учатся работать в команде, находить наиболее целесообразное решение поставленной проблемы [6].

У Харченко Л.Н. «Суть кейс технологии заключается в комплектации специально разработанных учебно-методических материалов в определённый набор «кейс» и их передаче обучающимся» [5].

Таким образом, кейс представляет собой описание ситуации, подготовленное по определённому формату и предназначенное для обучения обучающихся анализу разных видов информации, ее обобщению, навыкам формулирования проблемы и выработки возможных вариантов ее решения в соответствии с установленными критериями.

Отличительными особенностями кейс-метода являются:

- описание проблемной ситуации;
- альтернативность решения проблемной ситуации;
- единая цель и коллективная работа по выработке решения;
- функционирование системы группового оценивания принимаемых решений;



- эмоциональное напряжение обучающихся.

Являясь интерактивным методом обучения, метод кейсов завоевывает позитивное отношение со стороны обучающихся, которые видят в нем игру, обеспечивающую освоение теоретических знаний и овладение практическим использованием материала. Не менее важно и то, что анализ ситуаций оказывает воздействие на формирование профессиональной культуры обучающихся, активизирует интерес и стимулирует позитивную мотивацию по отношению к учебе [1, с. 21].

Учебным планом 44.03.06 Профессиональное обучение (по отраслям) по профессиональному модулю 02 Педагогическое сопровождение группы обучающихся в урочной и внеурочной деятельности на самостоятельную работу студентам отводится достаточно большое количество часов. Студенты изучают ПМ 02 Педагогическое сопровождение группы обучающихся в урочной и внеурочной деятельности на четвертом курсе. И, к сожалению, большая половина студентов не может правильно организовать свою самостоятельную деятельность.

Применение кейс-технологии призвано научить обучающихся подходить к решению типовых заданий творчески, анализировать результаты, делать выводы и предлагать свои варианты для решения проблемы.

Таким образом, студенты учатся анализировать информацию, приобретают навыки критического мышления, применяют теоретические знания на практике.

Преподаватель при разработке задания с применением кейс-технологии должен проанализировать информацию по изучаемой теме, подобрать задания, связанные с будущей профессиональной деятельностью студентов, продумать различные пути решения, оценить их.

Тема «Педагогическое разрешение конфликтов», согласно рабочей программе ПМ 02 Педагогическое сопровождение группы обучающихся в урочной и внеурочной деятельности, раскрывает основные причины и алгоритм разрешения конфликтов. Занятие с элементами кейс-технологии проводится для закрепления материала. Студенты работают в группах по три-четыре человека. После изучения дополнительной информации для овладения материалом учебной темы, выполняют задания – предложить реально – существующую конфликтную ситуацию. Далее группы меняются ситуациями. Продумывают решения конфликтов. При защите работ ответы обучающихся оцениваются по следующим критериям (таблица 1)

Таблица 1 Критерии оценивания

№	Наименование критерия	Оценивание в баллах		
		низкий	средний	высокий
1	Профессиональное, грамотное решение проблемы			
2	Новизна и неординарность решения проблемы			
3	Краткость и четкость изложения теоретической части решения проблемы			
4	Этика ведения дискуссии			
5	Активность всех членов микрогруппы			

В ходе занятий при помощи методов кейса обучающиеся активны, возрос интерес к занятиям, повысилась эффективность обучения, усвоения материала.

Систематическое применение данного метода в течение учебного цикла обеспечивает формирование у обучающихся устойчивых навыков решения практических задач. Сочетание элементов метода кейса и учения во многом помогают преподавателю в процессе передачи необходимой информации обучающимся. Следует помнить, что при всей привлекательности и эффективности метода кейса необходимо знать чувство меры, иначе они утомят обучающихся и потеряют свежесть эмоционального воздействия.

**Рекомендации:** следовательно, учитывая эффективность метода кейса в учебном процессе как средство повышения интереса студентов к занятиям, повышения эффективности обучения, усвоения материала.

В практику обучения целесообразно внедрить следующие рекомендации:

1. Метод кейсов должна учитывать индивидуально-психологические особенности каждого студента;
2. Для большей эффективности метод кейсов следует вводить постепенно (по принципу от простого к сложному явлению) на всех периодах обучения.
3. Применять таблицу критериев для оценивания ответов студентов.

Успех применения метода кейса зависит, прежде всего, от атмосферы необходимого речевого общения, которую педагог создает в группе. Важно что бы студенты привыкли, к такому общению увлеклись, и стали вместе с педагогом участниками одного процесса.

### Список литературы

1. Варданян М.Р., Палихова Н.А., Черкасова И.И., Яркова Т.А. Практическая педагогика: Учебно – методическое пособие на основе метода case-study. – Тобольск: ТГСПА им. Д.И. Менделеева, 2009. -188с
2. Гумметова А.Ю., Ступина Е.В. Кейс-метод как современная технология личностно-ориентированного обучения // Образование в России. 2010. № 5.
3. Луис И.Барнс., К.Роланд Кристенсен, Эбби Дж. Хансен Преподавание и метод конкретных ситуаций (учебник, ситуации и дополнительная литература).- М,: ЮРИСТЪ, 2010. - 501 с.
4. Покосенко Е.А. Практическое применение методов, средств, приемов работы на уроке. // Методические рекомендации. Екатеринбург, 2009. — 23 с.
5. [http://www.kamlic.ru/index.php?Itemid=297&id=215&option=com\\_content&view](http://www.kamlic.ru/index.php?Itemid=297&id=215&option=com_content&view)
6. <http://evolkov.net/case/case.study.html>