

ISSN: 2713-1041

ЧНС

ЧЕЛОВЕК. НАУКА. СОЦИУМ.

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

№4 (16), 2023

ЛУГАНСК, 2023

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

ЧЕЛОВЕК. НАУКА. СОЦИУМ.

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
№ 4(16) 2023**

Луганск 2023

УДК 364. 442. 2(6)

ISSN: 2713-1041

ББК 60. 9 я 54

ЧЕЛОВЕК. НАУКА. СОЦИУМ.**№4(16) 2023****НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ****ОСНОВАН В 2020 ГОДУ****ОСНОВАТЕЛЬ:****Луганский государственный педагогический университет**

Журнал зарегистрирован в Министерстве связи и массовых коммуникаций Луганской Народной Республики

(свидетельство от 03 декабря 2020 года № ЭЛ 000120)**HUMAN. SCIENCE. SOCIUM.****№4(16) 2023****SCIENTIFIC AND METHODOICAL .
FOUNDED IN 2020****FOUNDER:****Luhansk state pedagogical University**The journal is registered in the Minist and mass communications of the Luhan
(certificate dated 03 december 2020**№ ЭЛ 000120)**

Журнал зарегистрирован в базе РИНЦ, № договора 522-12/2020 дата: 23.12.2020

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных журналов ВАК ЛНР

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ*Главный редактор:*

Васюк Андрей Григорьевич, кандидат психологических наук, доцент, действительный член Луганской академии технических наук, член-корреспондент Международной академии акмеологических наук (г. Москва), член-корреспондент Международной академии педагогического образования (МАНПО); заведующий кафедрой социальной работы Луганского государственного педагогического университета (г. Луганск);

Заместители главного редактора:

Мальцева Татьяна Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент, член-корреспондент Международной академии педагогического образования (МАНПО); доцент кафедры социальной работы Луганского государственного педагогического университета (г. Луганск);

Абрамова Светлана Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы Луганского государственного педагогического университета (г. Луганск).

Ответственный секретарь:

Брель Яков Михайлович, член-корреспондент Луганской академии технических наук, почетный доцент Луганского государственного университета имени В. Даля, старший преподаватель кафедры социальной работы Луганского государственного педагогического университета (г. Луганск)

Статьи одобрены и процензированы членами редакционной коллегии.

Рукописи авторам не возвращаются.

Ответственность за содержание публикуемых статей, их грамотность и корректность несут авторы. Члены редакционной коллегии могут быть не согласны с мнением автора.

© Луганский государственный педагогический университет, 2023

© Luhansk state pedagogical University, 2023

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Агапов Евгений Петрович, доктор философских наук, профессор, профессор кафедры «Социальная работа» Донского государственного технического университета (г. Ростов-на-Дону, Россия).

Арпентьева Мариям Равильевна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии развития и образования Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского, (г. Калуга, Россия).

Ахаян Андрей Андреевич, доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией педагогических проблем применения интернет-технологий в образовании Института педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург, Россия).

Барышева Елена Ивановна, кандидат психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии Луганского государственного педагогического университета, (г. Луганск).

Белых Александр Сергеевич, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Международной академии педагогического образования, профессор кафедры педагогики Луганского государственного педагогического университета, (г. Луганск).

Бражник Евгения Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой воспитания и социализации Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург, Россия).

Георгиев Марин Петров, кандидат экономических наук университетская больница им. Канев (Руссе, Болгария)

Дитковская Светлана Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент, директор Института истории, международных отношений и социально-политических наук Луганского государственного педагогического университета, (г. Луганск).

Дятлова Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, проректор по научно-педагогической работе Луганского государственного педагогического университета (учебная), (г. Луганск).

Маленова Арина Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии, Омский государственный университет имени Ф.М. Достоевского (г. Омск, Россия).

Марфина Жанна Викторовна, кандидат филологических наук, доцент, ректор Луганского государственного педагогического университета (г. Луганск).

Москвина Наталья Борисовна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогики Дальневосточного юридического института МВД (г. Владивосток, Россия).

Ротерс Татьяна Тихоновна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научно-педагогической работе Луганского государственного педагогического университета, (г. Луганск).

Рудь Мария Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент, директор Института педагогики и психологии Луганского государственного педагогического университета, (г. Луганск).

Терзиев Венелин, профессор, доктор технических наук, доктор военных наук, доктор социальных наук, профессор, Действительный член РАЕ Военная академия им. Георгия Раковского (София, Болгария), Руссенский университет им. Ангела Кънчева (Руссе, Болгария), Университетская Больница им. Канев (Руссе, Болгария)

Тихомирова Евгения Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии, зав. ЛаСС СГСПУ, Почетный работник ВПО РФ, академик МААН, академик РАЕ, ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара, Россия).

Турянская Ольга Федоровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Луганского государственного педагогического университета, (г. Луганск).

Циткилов Петр Яковлевич, доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры социальных технологий Южного федерального университета Ростова-на-Дону (г. Ростов-на-Дону, Россия).

Чеботарева Ирина Владимировна, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольного образования Луганского государственного педагогического университета, (г. Луганск).

Чернопятов Александр Михайлович, доктор экономических наук МОАН, профессор, заслуженный работник науки и образования РАЕ (Российской академии естествознания); АНО ВО Российская академия предпринимательства (г. Москва, Россия).

Черных Лариса Анатольевна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии Луганского государственного педагогического университета, (г. Луганск).

Филиппов Юрий Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент, первый проректор Луганского государственного педагогического университета (г. Луганск).

Фирсов Михаил Васильевич, доктор исторических наук, профессор, заместитель декана по научной работе психологического факультета РГСУ, Российский государственный социальный университет, (г. Москва, Россия).

Шевердин Константин Николаевич, заслуженный художник Украины, почетный доцент Луганского государственного университета имени В. Даля, действительный член Луганской академии технических наук, старший преподаватель кафедры туризма и гостиничного дела Института управления и государственной службы Луганского государственного университета имени Владимира Даля»(г. Луганск, ЛНР).

Щелина Тамара Тимофеевна, доктор педагогических наук, профессор, декан психолого-педагогического факультета, заведующая кафедрой общей педагогики и педагогики профессионального образования, Арзамасский филиал ИНГУ им. Н.И. Лобачевского (г. Арзамас, Россия).

УДК 378

Ротерс Татьяна Тихоновна,

доктор педагогических наук,

профессор, академик Международной академии наук

педагогического образования,

врио проректора по научно-педагогической работе,

Луганский государственный педагогический университет,

г. Луганск,

E-mail: roters@list.ru

Мальцева Татьяна Евгеньевна,

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры социальной работы,

Луганский государственный педагогический университет,

г. Луганск,

E-mail: maltzevate@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПЛАТФОРМА ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

***Аннотация.** В статье рассматриваются научно-методологические основы современной концепции и тенденции развития высшего педагогического образования. На основе анализа литературы авторы выделяют основные позиции, на которых базируется гуманистическая парадигма образования, заметив, что тенденции развития личностно ориентированного обучения в вузе имеют некоторые отличия от других ступеней образования, основываясь на развитии субъекта профессиональной деятельности. Как замечают авторы, преемственность между всеми ступенями системы образования – главный*

критерий ее развития, высшая ступень ориентирует все остальные на получение в результате качественного образовательного индекса на мировом межгосударственном уровне. Исследования показывают, что вся система образования несовершенна, а потому, приходят к выводу авторы, нуждается в инновационных подходах к ее реструктуризации.

Ключевые слова: тенденции развития; высшее образование; система образования; гуманизация; лично ориентированное образование; субъектность деятельности; индекс образованности.

Roters Tatyana Tikhonovna,

Doctor of Pedagogical Sciences,

*Professor, Academician of the International Academy of Sciences
of Pedagogical Education,*

Acting Vice-rector for Scientific and Pedagogical Work,

Lugansk State Pedagogical University,

Lugansk,

E-mail: roters@list.ru

Maltseva Tatyana Evgenievna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Social Work,

Lugansk State Pedagogical University,

Lugansk,

E-mail: maltzevate@mail.ru

**MODERN TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATION
AS A PLATFORM FOR INNOVATIVE PROCESSES**

***Annotation.** The article examines the scientific and methodological foundations of the modern concept and trends in the development of higher pedagogical education. Based on the analysis of the literature, the authors identify the main positions on which the humanistic paradigm of education is based, noting that the trends in the development of personality-oriented education in higher education have some differences from other levels of education, based on the development of the subject of professional activity. As the authors note, continuity between all levels of the education system is the main criterion for its development, the highest level orients all others to obtain a high-quality educational index at the global interstate level. Research shows that the entire education system is imperfect, and therefore, the authors conclude, it needs innovative approaches to its restructuring.*

***Keywords:** development trends; higher education; education system; humanization; personality-oriented education; subjectivity of activity; index of education.*

Система образования является одним из основных вызовов и влиятельной силой, которая формирует и развивает сознание каждого человека. Проблема гуманизации образования особенно остро стоит в университетской педагогике, где авторитет науки и педагога оказывают огромное влияние на личность студента. Сегодняшний студент – специалист завтрашнего дня – окажется неустойчивым в жизни, если развитие субъектной личности и раскрытие индивидуальности не станут доминирующим направлением в его обучении и становлении профессионала.

Научно-методологической основой современной концепции высшего образования является синергетическое единство классического и современного психолого-педагогических подходов. Современное высшее образование ориентировано на приобщение молодого человека к фундаментальным знаниям, развитию практических навыков в будущей профессиональной

деятельности и подготовку к обучению на протяжении всей жизни. Однако современное образование не ориентировано на жизненные потребности студента и его профессиональное самоопределение. Комплексное использование лично ориентированных технологий в образовательном процессе стимулирует развитие личностного потенциала, умственную активность, «запускает» развитие когнитивных процессов и способствует формированию компетенций, необходимых будущему специалисту. Как считают исследователи, лично ориентированное обучение в университете поможет безболезненному вхождению молодого специалиста в профессиональную деятельность и профессиональное сообщество [1].

Проанализировав методологические основы гуманитарной педагогики, С. С. Корнеенков выделил четыре основные позиции, на которых базируется гуманистическая парадигма образования [2]:

- человеческие ценности как основа человеческого развития, обучения и образования;
- обоснование личности как целостной системы, признание ее ценности и уникальности;
- сотрудничество как основа всех видов деятельности и общения, участниками которых являются субъекты образовательного процесса;
- идея саморазвития человека, предполагающая максимальную духовную, нравственную и практическую самооборону и самопознание обучающегося [3].

Как видим, в этих подходах четко прослеживаются личностно ориентированные идеи гуманистической педагогики. Однако считаем нужным добавить, что личностно ориентированная практика в высшем учебном заведении актуальна и востребована лишь первые годы обучения студентов. В вузе, вместе с первокурсниками стационара, обучаются достаточно взрослые, уже состоявшиеся личности. Это имеющие жизненный опыт студенты заочного отделения, магистры, аспиранты, докторанты. Ориентация на личность в этом случае весьма условна. На наш взгляд, в концепции высшего образования речь должна идти о развитии субъекта профессиональной деятельности как о субъектности в становлении личности профессионала.

Говоря об образовательном пространстве как в глобальном смысле – в мировом масштабе, так и в масштабах вуза, заметим, что кроме основных, поворотных, среди названных мировых тенденций имеется еще несколько существенных дополнений, которые нельзя назвать глобальными для все стран, континентов и образовательных учреждений, но они играют огромную роль в преобразовательных процессах. Н.В. Тарасова и А.Е. Кулаков, Г.Ф. Ткач называют, и с этим трудно не согласиться, следующие: гуманитаризация (социальные проблемы имеют основной смысл); дифференциация (удовлетворение потребностей всех участников образовательного процесса путем деления их на группы по самым различным признакам); бездействие (отсутствие тесной связи между наукой и практикой); информатизация (введение дистанционных форм обучения, ИКТ и пр.); индивидуализация

(учет индивидуальных способностей обучающихся); стандартизация (ориентация результатов обучения на стандартные требования); диверсификация (развитие образовательных учреждений, программ, органов управления образованием); поливариантность (возможности выбора условий, темпа, направленности, сроков обучения) [4; 5]; фундаментализация (связь теории с практикой в подготовке специалистов); многоуровневость (постепенное, поэтапное образование, которое дает определенный уровень развития).

Преемственность между всеми ступенями системы образования – главное условие ее развития. Анализируя тенденции современного образования, Т.Л. Клячко обращает внимание на востребованность в мире качественного дошкольного образования как основы дальнейшего обучения, увеличение потребности в высококвалифицированных специалистах ДОУ; подчеркивает необходимость развития практико-ориентированного образования в условиях быстро сменяющихся технологий, популяризации высшего образования, его доступности (инклюзивности), что приводит целый ряд стран к переходу на всеобщее высшее образование [6].

Уровень (индекс) образованности во всем мире постоянно растет. По данным ОЭСР на 2021 год, в рейтинге граждан, получивших высшее образование Канада является самой образованной страной в мире, где 56,71% взрослого населения соответствуют критериям ОЭСР. На втором месте по уровню образования Япония - 51,44%, за ней следует Израиль с

50,92%. Однако стоит отметить, что в этом списке сравнивались только 43 страны, являющиеся членами или партнерами ОЭСР, исключая примерно 150 стран, которые не входят в OECD [7]. Ситуация несколько изменилась в 2023 году.

Таблица. – **Рейтинг 10 самых образованных стран мир в 2023 году [8]**

Место	Страна	Процент жителей с оконченным средним и высшим образованием
1	Южная Корея	69.29%
2	Канада	66.36%
3	Япония	64.81%
4	Люксембург	63.12%
5	Ирландия	62.88%
6	Россия	62.09%
7	Литва	57.48%
8	Великобритания	57.47%
9	Нидерланды	55.6%
10	Норвегия	55.03%

Как видим, на первом месте Южная Корея, Канада сместилась на второе, Россия оказалась практически в центре рейтинга – на 6 месте [8].

Все же эти изменения не являются глобальными и за последние восемь-десять лет существенно не меняют образовательный индекс в мире. Как отмечают в своем анализе Н.В. Тарасова и А.Е. Кулаков, в масштабах всего человечества ситуация в сфере образования далеко не самая радужная. Авторы приводят статистические данные, согласно которым «более 100 миллионов детей не заканчивают пятилетний курс образования, а более 800 миллионов взрослых на Земле все еще остаются неграмотными. Из них 70 % проживают в десяти странах, расположенных в Южной Африке и в Восточной и Южной Азии, в частности, в Индии, Китае, Бангладеш и Пакистане. Почти две трети неграмотных взрослых в мире составляют женщины. Несмотря на то, что в течение последнего десятилетия многие страны достигли значительного прогресса в достижении гендерного равенства на уровне начального и среднего образования, все еще существует большой разрыв, особенно в арабских странах, Африке, Южной и Западной Азии. По оценкам ООН, расходы, необходимые только для того, чтобы сделать начальное школьное образование общей на Земле, составляют 7 миллиардов долларов в год в течение 10 лет – сумма несопоставима с расходами на вооружения или на ликвидацию последствий финансовых кризисов. Очевидно, что развитие образования является наименее капиталоемким способом преодоления отставания развивающихся стран и снижения рисков, связанных с этим отставанием» [4, с. 10].

Такое положение свидетельствует о том, что система образования все еще несовершенна и требует постоянного развития, включающего инновационные подходы к разработке учебных программ, пособий, методов и технологий обучения, внедрения их в практику образовательных учреждений, применение нового оборудования, инклюзивных мер доступности для всех, кто в этом нуждается.

В статье Ю.М. Дорожкина и Ю.Ю. Щербины исследуются современные тенденции развития начального, среднего и высшего образования. Авторы связывают кризис профессионализма в различных сферах национальной экономики с кризисом российского образования. Перед профессионально-педагогическим и управленческим персоналом стоит глобальная задача подготовки специалистов, востребованных современной экономикой и способных адаптироваться ко все более меняющейся жизни и информационной среде. Основной акцент делается на способности предвидеть производственные потребности путем анализа промышленного предприятия с социально-технологической точки зрения. Авторы выделяют ключевые факторы, влияющие на вышеуказанные функции, а также вытекающие из этого требования к профессиональному уровню сотрудников. Для подготовки выпускников профессиональных вузов в соответствии с вышеуказанными требованиями авторы предлагают внедрение проектного метода, обеспечивающего накопление методологических, социальных и профессиональных компетенций и способствующего получению междисциплинарных знаний [9].

К инновационным подходам относим такие, которые направляют образовательную деятельность на поиск новых методов и технологий усвоения теоретических знаний, практических умений и навыков. Среди современных ученых инновационными процессами в профессиональном образовании занимаются многие исследователи, назвав лишь некоторых из них, уже можно отразить разнообразную палитру тех граней инновационного развития высшего образования, которые представляет современная наука.

М.Т. Громкова, рассматривая идею компетентного подхода как основу формирования компетенций, обеспечивающих качественное исполнение профессиональных функций, вводит новое измерение результата образования – целостное представление о структуре деятельности, при этом замечает, что «компетенция обусловлена характером образовательного процесса, его целостностью, которая только на первый взгляд кажется очевидной, а на практике зачастую не реализуется». К структурным компонентам компетентности автор относит способность «грамотно и заинтересованно выполнять свои профессиональные функции», называя такие, как [10, с. 95]:

- способности, характеризующие уровень развития, который достигается в процессе обучения при условии использования методов, направленных на овладение профессиональными навыками;
- грамотность, основанную на самостоятельной работе с информацией;

– заинтересованность, которая возникает при совпадении всех факторов образовательного процесса, внешней и внутренней мотивации на достижение цели по самоопределению.

Автор отмечает, что образовательный процесс является системой взаимодействия внешних факторов с внутренней завершенностью и структурой. Для определения сущности образовательного процесса важна методологическая установка о влиянии на состояние системы не только ее частей, но и связей между ними, характеризующихся интеграцией и взаимопроникновением. Внутри они проявляются между потребностями, нормами, способностями; во внешнем – в самоопределении (принятии решений), критериях и методах деятельности; в образовательных процессах, которые соединяют внутреннее и внешнее, это отношения между целями, содержанием и методами.

Образование, по мнению автора, – это процесс управления собственными потребностями субъекта в принятии решений, определяет который уровень духовности и образ жизни. Обучение в педагогическом процессе осуществляется через культивирование целей, их построение с учетом преимуществ; в деятельности образование проявляется как самоопределение при принятии решений в различных ситуациях, которые полезно анализировать вместе со студентами.

Процесс обучения – это когда внутренние нормы субъекта формируются под воздействием внешнего содержания, внешней информации, которую субъект обучения усваивает в соответствии

с собственными потребностями и способностями. В процессе усвоения новых норм, основанных на предоставленной информации в процессе обучения, происходит надстройка в его внутреннем мире как дополнение, которое в деятельности является критериями (нормы, правила, предписания и т.д.) профессиональных действий.

Способности субъекта под влиянием внешнего мира, с которым он взаимодействует, изменяются при выполнении определенных действий в силу его потребностей и внутренних норм – это процесс развития. Развитие в педагогическом процессе осуществляется непосредственно через образовательные методы как взаимодействие между преподавателем и обучающимися, в результате которого проявляется, генерируется и культивируется способность мыслить (мыслетехника), владеть словом (коммуникативная), осознавать действия (рефлексия и проектность).

Процессы образования, обучения и развития дополняют друг друга и образуют единый образовательный процесс. Если эта целостность нарушается, процесс становится внутренне противоречивым и неэффективным. Механизм изменений, происходящих в сознании, представляется следующим образом: связь потребностей, способностей и норм зависит от соответствия, несоответствия, противоречия, проблем, конфликта, столкновения. Изменение сознания в образовательном процессе позволяет нам представить его структуру как изменение потребностей (DP), изменение внутренних норм (DN), изменение способностей (DSP),

которые интегрированы в компетенцию или ее часть. Если процесс изменений происходит в условиях самоуправления (внутреннего управления), самоорганизации (внутренней организации), то проявляются субъектность и независимость, к чему стремится современное профессиональное образование [10, с. 98].

Рассматривая проблемы дистанционного обучения, В.З. Панина устанавливает различия между традиционными и инновационными школами на уровне образовательных технологий, связь между образовательными технологиями и социальным заказом, разрабатывает модель инновационной образовательной деятельности. В результате своего исследования, автор делает вывод, что студент и преподаватель являются основными субъектами образовательной деятельности, профессиональное мышление формируется под воздействием ценностных интересов – духовных, интеллектуальных, культурных. В основе антропоцентризма, являющегося свойством инновационного образования, – высокий уровень самостоятельности студента, что требует от преподавателя «высокого уровня педагогической компетентности, инициативности и технологической функциональной грамотности» [11, с. 320].

А.Ш. Багаутдинова и И.В. Клещева, описывая портрет инновационного образовательного учреждения, дают ему три основные характеристики: конкурентоспособность, лидерство и комфортность. В основе методологии инновационной политики выделяют деятельностный, проектный и компетентностный подходы, из-за отсутствия системы оценивания инновационных

образовательных технологий авторы предлагают накопительную систему портфолио [12].

По мнению С.А. Волковой и Т.А. Волковой, современное высшее образование характеризуется процессами интернационализации, выражающимися в усилении процессов академической мобильности, а также в диверсификации методов обучения за счет трансграничного образования, что позволяет использовать современные технологии обучения. Трансграничное образование выражается в франшизе открытия филиала за рубежом, некоммерческого сотрудничества (выдача двойных или комбинированных степеней), а также в реализации дистанционных программ или курсов для студентов высших учебных заведений, предоставляющих иностранные учебные заведения [13].

По мнению Е.Л. Федотовой, «инновационные технологии – наборы методов и средств, поддерживающих этапы реализации нововведения. Суть инновационной деятельности в педагогике – внедрение в конкретный образовательный процесс научных разработок из различных областей знания и деятельности (психологии, информатики, экономики, кибернетики и т. п.). Таким образом, инновационная образовательная технология – это форма организации учебного процесса, описанная на уровне нормативного документа, гарантирующая воспроизведение сходных результатов в определенных педагогических условиях и включающая некое новшество методического, организационного, технического и т. п. характера. Инновационные технологии обучения применяются только на тех этапах образовательного

процесса, где требуется лишь знакомство с информацией, а не приобретение знаний. Это дистанционное, электронное интерактивное, программированное, контекстное и модульное обучение. Дистанционное образование – это система, в которой реализуется процесс дистанционного обучения для достижения и подтверждения обучаемым определенного образовательного ценза, который становится основой его дальнейшей деятельности. Дистанционное образование полностью или частично осуществляется с помощью компьютеров и телекоммуникационных технологий и средств. Субъект дистанционного образования удален от педагога, и (или) учебных средств, и (или) образовательных ресурсов». Кроме того, автор останавливается на определениях таких понятий, как электронное интерактивное обучение, контекстное обучение, модульное обучение, объясняет сущность системы управления обучением. Правда, в предложенных определениях автора сложно определить суть предполагаемых инноваций [14, с. 129-130].

И.А. Юрловская и Н. В. Кокоева рассматривают инновационные педагогические технологии как средство повышения качества обучения в современном вузе, называют основные направления и объекты инновационных преобразований в педагогике, выделяют задачи и приходят к выводу, что интерактивные технологии развивают идеи самостоятельного и творческого обучения, открывают совершенно новые, но неизведанные возможности технологического обучения, связанные с уникальными возможностями современных компьютеров и

телекоммуникаций. При применении компьютерных технологий в обучении крайне важно знать, какие функции учебной деятельности выполняет учебное устройство. При этом строится модель решения дидактических задач, охватывающих завершен учебный фрагмент, который включает в себя презентацию нового материала, постановку задачи образовательного, контроль правильности его решения и помощь студентам [15].

Е.В. Быстрицкая и К.С. Ядришников настаивают на необходимости и рассматривают возможности использования инновационных технологий в образовательном процессе на примере кейс-метода, анализируют сущность, принципы, его инновационную составляющую, причины и трудности внедрения в образовательную практику, а также разрабатывают рекомендации по внедрению кейс-технологий в систему профессионального обучения. При организации форм самообучения студентов на основе теоретико-методологических основ разработаны способы внедрения технологии диалоговых комментируемых научных ситуаций (DUS) по дисциплинам профессионального образования. Авторы приводят аргументы в пользу использования технологии кейсов с целью формирования профессионально значимых личностных качеств [16].

А.Б. Хуторской разработал дидактическую эвристику-теорию и технологию творческого образования. Автором вводится понятие эвристического типа обучения, что характеризуется реализацией творческого образовательного потенциала обучающихся и педагогов в процессе их совместной продуктивной

общеобразовательной деятельности; определяются закономерности, принципы и технология этой деятельности; разработана модель эвристического обучения, категориальный аппарат которой включает понятие «дидактическая эвристика», «фундаментальный образовательный объект», «метапредметное содержание образования», «образовательный метапредмет», «эвристическая образовательная деятельность» «эвристическая образовательная ситуация», «эвристические способности», «эвристические формы и методы обучения»; разработана структура эвристического содержания образования, которая включает: а) личностный компонент, который создается каждым субъектом образования; б) метапредметный компонент, фиксирует фундаментальные образовательные объекты исследуемой области; в) культурно-исторический компонент, который вводится на основе общепринятых достижений человечества посредством соответствующих образовательных стандартов; г) содержание, которое играет роль образовательной среды для деятельности студента; д) деятельностьный компонент, который определяет виды и методы учебной деятельности, необходимые для обучения, развития их познавательных, творческих, организационных, коммуникативных, рефлексивных качеств обучающихся; разработана эвристическая образовательная технология, которая интегрирует индивидуальную творческую самореализацию обучающихся с коллективным изучением общих образовательных проблем или общеобразовательных областей [17].

В своей монографии А. Д. Король раскрывает инновационную педагогику диалога, в которой рассматривает проблему проектирования и реализации принципа человекообразности в образовании посредством диалога. Автор считает, что содержание образования как педагогически адаптированного социального опыта, переданного обучающемуся, не учитывающее его личностной цели, значения и личностных особенностей, является путем к «потере человека» в воспитании, монологичности его мышления, поведения и общения. Эвристическая система обучения, основанная на диалоге, позволяет студентам сочетать развитие базового содержания образовательных областей с построением собственной индивидуальной образовательной траектории. Методологической основой, содержательной и методической составляющей учебного процесса является вопрос студента. Философский, методологический и теоретический анализ проблемы человекообразности в образовании воплощается в технологию разработки структуры и содержания диалога на занятии. Особое внимание уделено методологическому и методическому подходу к проблеме творческой самореализации обучающегося с помощью телекоммуникаций, а также формированию «эвристического» преподавателя [18].

В.М. Флоря и О.А. Волкова главную роль в развитии интеллектуального потенциала научных исследований отводят университетам, авторами проанализированы основные пути внедрения инновационных процессов в реальность современного

регионального университета, активизация инноваций в вузах. В статье показана взаимозависимость различных аспектов формирования интеллектуального потенциала вузов, сделан вывод о необходимости целенаправленного поощрения субъектов образовательного процесса к развитию инноваций, были изучены и описаны некоторые модели и проблемы инновационного развития университета. [19].

М.Б. Мелехина считает университет методологическим центром инноваций. Автор определяет главные стратегические инициативы университета на пути его движения в процессе развития к обретению статуса «центра создания пространства инноваций» [20]:

- высшее образование должно быть востребовано «завтра»;
- расширение и повышение уровня и охвата исследований и разработок, которые дают университету лидерство в создании и передаче новых технологий для инновационного развития региона и развития территориальных зон России;
- создание и наращивание потенциала инновационной и предпринимательской экосистемы (генерация, синтез и передача знаний, навыков и технологий);
- удовлетворение потребностей и интересов человека в соответствии с ценностями человека и государства;
- развитие системы внешних коммуникаций университета и отношений с основными заинтересованными сторонами в развитии университета;

- позиционирование университета как инновационного центра образовательного, научно-технического и социального развития, в том числе актуальных аспектов развития региона;
- создание современной модели управления университетом, предназначенной для решения академических и стратегических проблем.

Таким образом, современные тенденции образования связаны с развитием научных идей. Сегодняшняя система образования нуждается в совершенствовании за счет внедрения новых подходов, теорий, научно-педагогических концепций, а главное – в инновационном конструировании образовательного процесса.

Литература:

1. Бурлакова, И. и др. Личностно-ориентированное образование как фактор устойчивого развития системы высшего образования / Ирина Бурлакова, Галина Хорошавина и Людмила Анисимова // Веб-конференция E3S 295, 05012 (2021) WFSDI 2021 г. – URL: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202129505012> (дата обращения 10.12.2021)
2. Корнеенков, С.С. Гуманистическая парадигма в системе высшего образования / Сергей Семенович Корнеенков // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – Выпуск. 7. – С. 26-37.
3. Куликова Л. Н. Проблемы саморазвития личности. [Текст] / Л. Н. Куликова. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 1997. – 315 с.

4. Тарасова Н.В. Современные тенденции мировой образовательной системы / Наталья Владимировна Тарасова, Андрей Евгеньевич Кулаков // Школьные технологии. – 2015. – №1. – С. 3-13.
5. Ткач, Г.Ф. Тенденции развития и реформы образования в мире: Учеб. пособие / Ткач Г.Ф., Филиппов В.М., Чистохвалов В.Н. – М.: РУДН, 2008. – 303 с.
6. Клячко, Т.Л. Образование в России и мире: основные тенденции / Т.Л. Клячко // Образовательная политика. – URL: <https://edpolicy.ru/education-trends> DOI: 10.22394/2078–838X–2020–1–26–40 (дата обращения 08.12.2021)
7. Рейтинг стран мира по уровню образования в 2021 году. – URL: <https://gtmarket.ru/ratings/education-index> (дата обращения: 27.12.2023)
8. Рейтинг стран мира по уровню образования в 2023 году. - URL: <https://ultramodern-home.ru/2023/05/rejting-samyx-obrazovannyx-stran-mira-v-2023-godu/?ysclid=lqnsatsuqs399061637> (дата обращения: 27.12.2023)
9. Дорожкин, Ю.М. Тенденции развития профессионального образования в контексте социально-экономических изменений / Ю.М. Дорожкин, Ю.Ю.Щербина // Образование и наука. – 2015. – № 6(105). – С. 64-73. DOI:10.17853/1994-5639-2013-6-65-74

10. Громкова, М.Т. Методология инноваций в профессиональном образовании / М.Т. Громкова // *Агроинженерия*. – 2013. – №4. – С. 95-102.
11. Панина В.З. Инновационные методы и технологии опережающего обучения в высшей школе / В.З. Панина // *Вестн. Казан. технол. ун-та*. – 2014. – № 16. – С. 316–320.
12. Багаутдинова, А.Ш. Инновационные образовательные технологии в высшем образовании / А.Ш. Багаутдинова, И.В. Клещева // *Научный журнал НИУ ИТМО. Серия « Экономика и экологический менеджмент»*. – 2014. – №1. – С. 10.
13. Волкова, С.А. Инновационные методы обучения в системе высшего образования в условиях экономики знаний / С. А. Волкова, Т. А. Волкова // *Эконом-инфо*. – 2015. – № 24. – С. 67–69.
14. Федотова, Е. Л. Инновационные образовательные методы и технологии в условиях информатизации университета / Е. Л. Федотова // *Экон. и соц.-гуманит. исслед.* – 2014. – № 4. – С. 125–132.
15. Юрловская, И. А. Инновационные педагогические технологии как средство повышения качества обучения в современном вузе / И.А. Юрловская, Н. В. Кокоева // *Вектор науки Тольят. гос. ун-та. Сер.: Педагогика, психология*. – 2013. – № 3. – С. 113–114.
16. Быстрицкая, Е. В. Методический инструментарий инновационных технологий в образовании [Электронный ресурс] / Е. В. Быстрицкая, К. С. Ядришников //

Вестн. Минин. унта. – 2015. – №. – URL: [http:// vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view /14/15](http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/14/15)
(дата обращения: 09.12.2021).

17. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Издательство МГУ, 2003. – 416 с.
18. Король, А. Д. Педагогика диалога: от методологии к методам обучения : монография / А. Д. Король. – Гродно : ГрГУ им. Я. Купалы, 2015. – 195 с. – ISBN 978-985-515-892-0
19. Флоря, В.М. Роль вузовского интеллектуального потенциала в инновационной научно-исследовательской деятельности / В.М. Флоря, О. А. Волкова // Вопросы управления. – 2018. – № 1(50). – С. – 74-81.
20. Мелехина, М.Б. Университет как центр инноваций: методологические аспекты / М.Б. Мелехина // Высшее образование в России. – 2017. – № 4 (211). – С. 126-130.

Literatura:

1. Burlakova, I. i dr. Lichnostno-orientirovannoe obrazovanie kak faktor ustojchivogo razvitiya sistemy` vy`sshego obrazovaniya / Irina Burlakova, Galina Xoroshavina i Lyudmila Anisimova // Veb-konferenciya E3S 295, 05012 (2021) WFSDI 2021 g. – URL: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202129505012> (data obrashheniya 10.12.2021)

2. Korneenkov, S.S. Gumanisticheskaya paradigma v sisteme vy'sshego obrazovaniya / Sergej Semenovich Korneenkov // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. – 2011. – Vy`pusk. 7. – S. 26-37.
3. Kulikova L. N. Problemy` samorazvitiya lichnosti. [Tekst] / L. N. Kulikova. – Xabarovsk: Izd-vo XGPU, 1997. – 315 s.
4. Tarasova N.V. Sovremennyy`e tendencii mirovoj obrazovatel`noj sistemy` / Natal`ya Vladimirovna Tarasova, Andrej Evgen`evich Kulakov // Shkol`ny`e tehnologii. – 2015. – №1. – S. 3-13.
5. Tkach, G.F. Tendencii razvitiya i reformy` obrazovaniya v mire: Ucheb. posobie / Tkach G.F., Filippov V.M., Chistoxvalov V.N. – M.: RUDN, 2008. – 303 s.
6. Klyachko, T.L. Obrazovanie v Rossii i mire: osnovny`e tendencii / T.L. Klyachko // Obrazovatel`naya politika. – URL: <https://edpolicy.ru/education-trends> DOI: 10.22394/2078-838X-2020-1-26-40 (data obrashheniya 08.12.2021)
7. Rejting stran mira po urovnyu obrazovaniya v 2021 godu. – URL: <https://gtmarket.ru/ratings/education-index> (data obrashheniya: 27.12.2023)
8. Rejting stran mira po urovnyu obrazovaniya v 2023 godu. - URL: <https://ultramodern-home.ru/2023/05/rejting-samyx-obrazovannyx-stran-mira-v-2023-godu/?ysclid=lqnsatsuqs399061637> (data obrashheniya: 27.12.2023)
9. Dorozhkin, Yu.M. Tendencii razvitiya professional`nogo obrazovaniya v kontekste social`no-e`konomicheskix izmenenij / Yu.M. Dorozhkin, Yu.Yu.Sherbina // Obrazovanie i nauka. –

2015. – № 6(105). – С. 64-73. DOI:10.17853/1994-5639-2013-6-65-74
10. Gromkova, M.T. Metodologiya innovacij v professional`nom obrazovanii / M.T. Gromkova // Agroiuzheneriya. – 2013. – №4. – С. 95-102.
 11. Panina V.Z. Innovacionny`e metody` i texnologii operezhayushhego obucheniya v vy`sshej shkole / V.Z. Panina // Vestn. Kazan. texnol. un-ta. – 2014. – № 16. – С. 316–320.
 12. Bagautdinova, A.Sh. Innovacionny`e obrazovatel`ny`e texnologii v vy`sshem obrazovanii / A.Sh. Bagautdinova, I.V. Kleshheva // Nauchny`j zhurnal NIU ITMO. Seriya « E`konomika i e`kologicheskij menedzhment» . – 2014. – №1. – С. 10.
 13. Volkova, S.A. Innovacionny`e metody` obucheniya v sisteme vy`sshego obrazovaniya v usloviyax e`konomiki znaniy / S. A. Volkova, T. A. Volkova // E`konom-info. – 2015. – № 24. – С. 67–69.
 14. Fedotova, E. L. Innovacionny`e obrazovatel`ny`e metody` i texnologii v usloviyax informatizacii univerciteta / E. L. Fedotova // E`kon. i socz.-gumanit. issled. – 2014. – № 4. – С. 125–132.
 15. Yurlovskaya, I. A. Innovacionny`e pedagogicheskie texnologii kak sredstvo povы`sheniya kachestva obucheniya v sovremennom vuze / I.A. Yurlovskaya, N. V. Kokoeva // Vektor nauki Tol`yat. gos. un-ta. Ser.: Pedagogika, psixologiya. – 2013. – № 3. – С. 113–114.
 16. By`striczskaya, E. V. Metodicheskij instrumentarij innovacionny`x texnologij v obrazovanii [E`lektronny`j resurs] / E. V.

- By`striczskaya, K. S. Yadrishnikov // Vestn. Minin. unta. – 2015. – №. – URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/14/15> (data obrashheniya: 09.12.2021).
17. Xutorskoj, A. B. Didakticheskaya e`vristika. Teoriya i texnologiya kreativnogo obucheniya / A. B. Xutorskoj. – M. : Izdatel`stvo MGU, 2003. – 416 s.
18. Korol`, A. D. Pedagogika dialoga: ot metodologii k metodam obucheniya : monografiya / A. D. Korol`. – Grodno : GrGU im. Ya. Kupaly`, 2015. – 195 s. – ISBN 978-985-515-892-0
19. Florya, V.M. Rol` vuzovskogo intellektual`nogo potenciala v innovacionnoj nauchno-issledovatel`skoj deyatel`nosti / V.M. Florya, O. A. Volkova // Voprosy` upravleniya. – 2018. – № 1(50). – S. – 74-81.
20. Melexina, M.B. Universitet kak centr innovacij: metodologicheskie aspekty` / M.B. Melexina // Vy`ssee obrazovanie v Rossii. – 2017. – № 4 (211). – S. 126-130.

УДК 378

Васюк Андрей Григорьевич,

*кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой социальной работы,*

Луганский государственный педагогический университет,

Луганск, ЛНР

E-mail: vaglutua62@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ФОРМИРОВАНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ В ПОДГОТОВКЕ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

***Аннотация.** Статья посвящена теоретическому анализу технологий формирования личностных качеств, среди которых центральное место занимает стрессоустойчивость и другие личностные качества личности, имеющие особое значение для их будущей профессиональной деятельности, приобретение знаний, навыков, компетенций, обеспечивающих выполнение профессиональных действий по избранной специальности. Автор дает определение стрессоустойчивости как основы психоэмоционального контроля, необходимого в деятельности социального работника, поскольку стресс, по мнению исследователя, не позволяет выполнить задачу клиента наиболее эффективно, называет основные функциональные действия социального работника. Автор в арсенале технологий формирования личностных качеств рассматривает как традиционные технологии, на которых строятся лекции и практические занятия, а также интерактивные – конференции, стажировки, тренинги, так и инновационные: интеллектуальные и имитационные игры, метод диссоциации, аутотренинг, медитация, включая дополнительные приемы: воздействие света и музыки, различные виды производственной гимнастики и др. В результате исследования автор приходит к выводу, что ввиду особой стрессовой деятельности социальных работников следует проблеме формирования и развития стрессоустойчивости уделять особое внимание еще в вузе.*

***Ключевые слова:** стресс; стрессоустойчивость; технологии; функции социальной работы; личностные качества; социальная работа; метод диссоциации; аутотренинг; медитация.*

Vasyuk Andrey Grigoryevich,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,

Head of the Department of Social Work,

Lugansk State Pedagogical University,

Lugansk, LNR

PEDAGOGICAL TOOLS FOR THE FORMATION OF STRESS TOLERANCE IN THE TRAINING OF SOCIAL WORKERS

Annotation. *The article is devoted to the theoretical analysis of technologies for the formation of personal qualities, among which stress tolerance and other personal qualities of a person are of particular importance for their future professional activity, the acquisition of knowledge, skills, competencies that ensure the performance of professional actions in their chosen specialty. The author defines stress tolerance as the basis of psycho-emotional control necessary in the activities of a social worker, since stress, according to the researcher, does not allow the client to perform the task most effectively, and names the main functional actions of a social worker. In the arsenal of technologies for the formation of personal qualities, the author considers both traditional technologies on which lectures and practical classes are based, as well as interactive conferences, internships, trainings, and innovative ones: intellectual and imitation games, dissociation method, auto-training, meditation, including additional techniques: exposure to light and music, various types of industrial gymnastics and others. As a result of the study, the author comes to the conclusion that due to the special stressful activities of social workers, special attention should be paid to the problem of formation and development of stress tolerance even at university.*

Keywords: *stress; stress tolerance; technologies; functions of social work; personal qualities; social work; dissociation method; auto-training; meditation.*

Эффективное решение проблем социальных клиентов требует от социальных работников высокого психоэмоционального напряжения, душевных сил и затрат, профессионального мастерства и контроля над своим эмоциональным состоянием. Эмоциональное состояние социального работника в значительной степени предопределяет результат решения его профессиональных задач. В связи с этим проблема формирования стрессоустойчивости у будущих социальных работников чрезвычайно актуальна уже в вузе.

П.Б. Зильберман определяет стрессоустойчивость как «интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и моти-вационных компонентов психической деятельности индивидуума, которое обеспечивает оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной эмотивной обстановке» [1, с. 5].

Педагоги и ученые всех направлений науки стараются подобрать, разработать новые, адаптировать зарубежные методы и методики формирования стрессоустойчивости социальных работников в вузе. Однако в основе их представлений о механизмах развития стрессоустойчивости лежат классические наработки отечественных и зарубежных ученых.

Так, С.В. Субботин [2], К.В. Судаков [3], О.К. Тихомиров [4], В.А. Файвишевский [5] А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян [6] и др. понятие стрессоустойчивости понимают как умение контролировать свое психоэмоциональное состояние, приводить его в стабильное, находясь под воздействием стрессовой ситуации.

Другие исследователи под стрессоустойчивость понимают другие методы самообладания. В.А. Петровский связывает стрессоустойчивость с надситуативной активностью, В.С. Ротенберг и В.В. Аршавский с поисковой активностью, К.С. Карвер и А. Антоновский с сопротивляемостью, Ф.Е. Василюк видит ее объяснение в смыслопорождении, Ф.Е. Василюк, К. Роджерс, А. Маслоу, Г. Олпорт, В.И. Кабрин и др. – в креативности, не зависящей от биологических факторов,

зарубежные ученые S. Kobasa, M.C. Pucetti, С. Мадди – в резильентности (жизнестойкости).

Игра как психолого-педагогическое средство развития личности, реализации ее потенциалов исследовалась в работах В.И. Андреева, Н.П. Аникеевой, Н.К. Ахметова, Л.С. Выготского, О.С. Газмана, Т.Е. Конниковой, А.С. Макаренко, Ж. Пиаже, П.И. Пидкасистого, А.С. Прутченкова, С.Л. Рубинштейна, В.А. Сухомлинского, Ж.С. Хайдарова, Д.Н. Узнадзе, С.А. Шмакова, Д.Б. Эльконина и многих других.

Стресс сильно влияет на эффективность и качество выполняемой работы. Для поддержания оптимального уровня психического и физического состояния необходимо использовать дополнительные внутренние ресурсы, что впоследствии может способствовать возникновению негативных проявлений профессиональной трансформации специалистов вследствие эмоционального выгорания. В связи с этим поднимаются вопросы о формировании и дальнейшем развитии стрессоустойчивости как важного профессионального качества социального работника [7].

Феномен социальной работы характеризуется стремлением помочь отдельным людям, группам и сообществам, испытывающим определенные трудности в социальном функционировании. Социальная работа фокусируется на реальных людях с их проблемами, трудностями и конкретными жизненными ситуациями. Сфера деятельности социального работника очень широка [8]:

- выявление людей, нуждающихся в социальной, медицинской, юридической, педагогической и/или/ психологической социальной поддержке;
- координация интеграции деятельности различных государственных учреждений;
- помощь в воспитании детей в семье;
- оказание помощи детям-сиротам;
- работа со взрослыми инвалидами и детьми-инвалидами и лицами с ОВЗ;
- оказание помощи лицам без определенного места жительства;
- социальное сопровождение разных групп клиентов (одиноких беспомощных пенсионеров, инвалидов, детей с девиантным поведением, молодых семей, требующих поддержки, усыновленных или взятых под опеку детей сирот и пр.);
- участие в создании центров социальной поддержки, где технологии социальной работы включают в себя: социальную терапию для адаптации и реабилитации отдельных лиц с целью разрешения конфликтных ситуаций; социальные мероприятия с группами (дети разного возраста и часто с различными антиобщественными наклонностями); социальные мероприятия по месту жительства, направленные на создание благоприятного микроклимата, укрепление общественных связей и стимулирование социальных инициатив и т. д.

В профессиональном образовании используется также термин «профессионально-ориентированная технология», то есть технология, способствующая формированию у студентов высшего

учебного заведения качеств личности, значимых для их будущей профессиональной деятельности, приобретению знаний, навыков, компетенций, обеспечивающих выполнение занятий по избранной специальности [8, с. 83].

Среди технологий социальной работы, способствующих формированию стрессоустойчивости И.А. Югфельд называет игру. Поскольку игровые технологии обладают обучающим, воспитывающим, развивающим, коррекционным, психотерапевтическим потенциалом, в подготовке социальных работников акцентируется необходимость и значимость применения игры, а также актуализируется внедрение инновационных здоровьесберегающих технологий в высшие учебные заведения [9].

В формировании стрессоустойчивости помогает использование символов и атрибутов игры, которые способствуют снятию тревоги студентов. Будущие социальные работники с энтузиазмом участвуют в разработке игровых сценариев и выполнении заданий. Ситуации на бумаге можно использовать для развития недостаточно сформированных профессиональных и личностных качеств будущего социального работника: субъектности, уверенности в себе, самовыражения, ответственности, креативности. Роль игры необходима будущим социальным работникам для развития способности к саморегуляции и контролю своего эмоционального и психического состояния. На практических занятиях по педагогике, возрастной психологии, социальной педагогике и теории социальной работы

можно использовать интеллектуальные («Что? Где? Когда?», «Брейн-ринг») и имитационные игры («Крушение корабля», «Робинзон» и т.д.). Демократичность, открытость, ограниченное время для ответов на вопросы – все это вызывает значительный интеллектуальный и эмоциональный стресс у участников игры, в то же время активность, коммуникативность, сдержанность формирует контроль над своими эмоциями, а следовательно, стрессоустойчивость. В интеллектуальных играх студенты могут выступать в роли «мультилитературщиков», «идеологов», «критиков», «скептиков». Интеллектуальные игры позволяют им развивать максимально быструю реакцию в непредсказуемых ситуациях и стимулируют гибкость и разнообразие мышления [10].

Стрессовое состояние, которое выражается в виде небольшого мышечного напряжения, формируется в результате спонтанных усилий (воображение, прогрессирующее мышечное напряжение, автономная тренировка, автоматическое внушение, визуализация, контроль дыхания и т.д.) – это те простые техники, которые помогают устранить состояние стресса. Их можно характеризовать как эффективные методы борьбы со стрессом, которые в сочетании с традиционными методами дают отличные результаты [11].

Существуют определенные закономерности влияния дыхания на уровень умственной активности. В.В. Анисимова, А.А. Петрухин, Л.В. Коваль, О.Н. Савинкова экспериментальным путем установили, что после серии дыхательных упражнений снижаются показатели личностной и ситуативной тревожности, легче

поддаются контролю эмоции и пережитое, повышается выносливость и решительность [12].

Есть еще целый ряд методов, приемов и технологий, которые влияют на развитие стрессоустойчивости у будущих социальных работников. Метод диссоциации является эффективным способом влияния на развитие стрессоустойчивости у социального работника, поскольку он уравнивает чрезмерную чувствительность человека. Суть метода заключается в разделении эмоций. Эффективное упражнение «Марионетка» состоит в представлении «Я» вне тела. «Я» как бы смотрит на тело участника так, как будто оно смотрит со стороны. Эмоции меняются искусственно, как если бы их испытывал другой человек [13]. Надо отметить, что этот метод в какой-то мере заимствован из Гештальт-терапии.

Как утверждают О.Н. Савинкова, В.В. Анисимова, А.А. Голубничая, положительное влияние на психическое состояние человека оказывают методы восстановления эмоционального равновесия, такие как аутотренинг. Профессор Шульц, немецкий психиатр, предложил этот термин и подробно разработал методологию автоматического обучения. Немецкий психотерапевт Ханнес Линдемман внес большой вклад в выявление положительного воздействия аутотренинга на организм [14]. Помимо прочего, на собственном примере они показали, что аутотренинг повышает работоспособность, готовность к тренировкам, концентрацию и память, тренирует самоконтроль, быстро снимает чрезмерное нервно-мышечное напряжение,

развивает творческие способности, является хорошим помощником в работе.

Педагогическая практика свидетельствует, что технология работы над формированием и развитием стрессоустойчивости делится на определенные этапы. О.А. Семиздралова выделяет такие этапы [15]:

- первый этап – предполагает ряд диагностических мероприятий и характеризуется изучением психофизиологических и социально-психологических компонентов. Психофизиологические компоненты – это индивидуально-типологические особенности центральной нервной системы (сила, подвижность, сбалансированность нервных процессов). Социально-психологический компонент стрессоустойчивости включает в себя определение психологических особенностей личности, которые определяют адекватное восприятие стресса. Организационная стрессоустойчивость, самооценка, стратегии преодоления стресса, реактивная и личностная тревожность;
- второй этап состоит из коррекционных мероприятий и включает в себя мероприятия, которые являются важнейшими условиями поддержания психического здоровья и профилактики расстройств адаптации.

Психологическая коррекция предполагает организацию мероприятий, направленных на усиление регулирующих функций психики и улучшение психических процессов, состояний и характеристик.

Личность. Рекомендуется разработать корректирующие мероприятия, направленные на формирование позитивной Я-концепции, укрепление уверенности в себе, выработку активной личностной позиции, мобилизацию внутренних личностных ресурсов, снижение тревожности, усиление регулирующей функции психики, профилактику различных видов зависимого поведения.

Позитивная Я-концепция как психологический феномен представляет собой личностный аспект самосознания и понимания и является основным фактором личностного развития, самосовершенствования и самоуправления.

Исследование и самореализация личности. Развитие самопонимания изучается в совокупности следующих структурных компонентов: самопознание, самоотношение, саморегуляция. Личность обладает важным потенциалом для развития позитивного представления о себе. Этот потенциал может быть актуализирован и использован в процессе обучения, когда создаются психологические условия и используются специальные психологические инструменты. Основным психологическим условием формирования позитивной я-концепции личности является развитие Я-концепции, уверенности в себе и эмоциональной стабильности, которое происходит в специально организованных образовательных мероприятиях. Образование – эффективная форма работы по развитию позитивной Я-концепции личности. Также рекомендуется использовать психотерапию для

повышения уверенности в себе и выработки позитивного отношения к себе [15]

Н. Н. Смирнова, А. Г. Соловьев, М. В. Корехова, И. А. Новикова полагают, что организация специальной психологической подготовки должна осуществляться посредством конференций, стажировок и тренингов. Практическое обучение методам психической саморегуляции необходимо для того, чтобы быстро снять переутомление и эмоциональное напряжение, повысить работоспособность в сложных рабочих условиях и восстановить функциональное состояние при умеренно выраженных нервно-психических симптомах (нарушения сна, повышенная тревожность, раздражительность и т.д.). Широко используемые методы включают психотехнические навыки, самодисциплину, расслабление, стереотипную двигательную тренировку и сенсорное воспроизведение. Внушение (suggestion), медитация, воздействия света и музыки, а также различные виды производственной гимнастики используются в качестве дополнительных приемов для усиления влияния саморегуляции. Принципами успешного овладения навыками саморегуляции является соответствующее систематическое обучение, последовательность и полнота освоения каждого этапа, желание студента контролировать ход занятий квалифицированным специалистом [16].

Таким образом, анализ научной литературы показывает, что стресс является серьезной психологической проблемой социальных работников, так как специфика их работы тесно

связана с решением сложнейших социально-психологических задач. Следовательно, проблеме формирования и развития стрессоустойчивости нужно уделять особое внимание еще в вузе. Для эффективной педагогической деятельности в этом направлении можно использовать психотерапевтические технологии формирования стрессоустойчивости.

Литература:

1. Зильберман П.Б. Эмоциональная устойчивость оператора / П.Б. Зильберман // Очерки психологии труда оператора. – М., 1974.
2. Субботин, С.В. Устойчивость к психическому стрессу как характеристики метаиндивидуальности учителя: Дис... канд. психол. наук. - Пермь, 1992. -152 с.
3. Судаков, К.В. Стресс как проблема выживания человечества: экспериментальные подходы к изучению механизмов устойчивости к стрессу / К.В. Судаков // Тезисы докл. 1 Межд. конф. «Выживание человека: резервные возможности и нетрадиционная медицина». М., 1993. - С.18-20.
4. Тихомиров, О. К. Психология мышления / О.К.Тихомиров. – М., 1984.
5. Файвишевский, В.А. О существовании неосознаваемых негативных мотиваций и их проявлений в поведении человека / В.А.Файвишевский // Бессознательное: природа, функции, методика исследования. - Тбилиси: Мецниерба, 1978. - С. 433-445.

6. Холмогорова, А.Б., Гаранян, Н.Г. Принципы и навыки психогигиены эмоциональной жизни / А.Б.Холмогорова, Н.Г.Гаранян // Психология мотивации и эмоций / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и М.В. Фаликман. – М.: ЧеРо; МПСИ; Омега-Л, 2006. - 752 с.
7. Арутюнян, А. А. Стрессоустойчивость как профессиональная компетенция работника социальной службы / А. А. Арутюнян. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 15.1 (119.1). – С. 56-60. – URL: <https://moluch.ru/archive/119/33099/> (дата обращения: 02.01.2024).
8. Михеева, А.В. Стрессоустойчивость: К проблеме определения / А.В. Михеева // Вестник РУДН. – 2010. – №2. – С.82-87.
9. Югфельд И.А. Подготовка будущих учителей к использованию игровых технологий в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин : Дисс. ... кандидат. пед. наук; 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / И.А. Югфельд. – Тула, 2007
10. Югфельд Л.А. Игра как средство профессионально-личностного развития будущих социальных работников / Л.А. Югфельд // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2009. – №5. – С.195-199.
11. Блинов, В. И. Организационно-педагогическое сопровождение группы (курса) обучающихся: учебное пособие для вузов / В. И. Блинов, И. С. Сергеев; под общей редакцией В. И. Блинова.

- Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 133 с. – (Высшее образование). – ISBN 978–5–534–09146–5. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/492379> (дата обращения: 08.11.2022)
12. Использование дыхательных упражнений при обучении курсантов Военно-воздушной академии основным приёмам саморегуляции / В.В. Анисимова, А.А. Петрухин, Л.В. Коваль, О.Н. Савинкова // Физическая культура, спорт и здоровье в современном обществе. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2014. – С. 287-288.
 13. Рыжова К.А. и др. Управление стрессом как способ улучшения качества жизни студентов / К.А. Рыжова, В.А. Лелюх, Л.В. Коваль // Актуальные вопросы повышения качества жизни населения России: материалы Всерос. науч.-практич. конф. – Воронеж: Воронежский государственный технический университет, 2017. – С. 148.
 14. Савинкова О.Н. и др. Вклад Ханнеса Линдемана в изучение аутогенной тренировки / О.Н. Савинкова, В.В. Анисимова, А.А. Голубничая // Физическая культура, спорт и здоровье в современном обществе. Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2015. – С. 464.
 15. Семиздралова О. А. Развитие стрессоустойчивости: учебное пособие / О. А. Семиздралова. – СПб.: Наукоемкие технологии, 2023. – 82 с.
 16. Профессиональный стресс и стрессоустойчивость специалистов экстремального профиля деятельности: учебное

пособие / Н. Н. Смирнова, А. Г. Соловьев, М. В. Корехова, И. А. Новикова. – Архангельск: Изд-во Северного государственного медицинского университета, 2017. – 161 с.

Literatura:

1. Zil`berman P.B. E`mocional`naya ustojchivost` operatora / P.B. Zil`berman // Oчерki psixologii truda operatora. – М., 1974.
2. Subbotin, S.V. Ustojchivost` k psixicheskomu stressu kak karakteristiki metaindividual`nosti uchitelya: Dis... kand. psixol. nauk. - Perm`, 1992. -152 s.
3. Sudakov, K.V. Stress kak problema vy`zhivaniya chelovechestva: e`ksperimental`ny`e podxody` k izucheniyu mexanizmov ustojchivosti k stressu / K.V. Sudakov // Tezisy` dokl. 1 Mezhd. konf. «Vy`zhivanie cheloveka: rezervny`e vozmozhnosti i netradicionnaya medicina». М., 1993. - S.18-20.
4. Tixomirov, O. K. Psixologiya my`shleniya / O.K.Tixomirov. – М., 1984.
5. Fajvishevskij, V.A. O sushhestvovanii neosoznavaemy`x negativny`x motivacij i ix proyavlenij v povedenii cheloveka / V.A.Fajvishevskij // Bessoznatel`noe: priroda, funkcii, metodika issledovaniya. - Tbilisi: Mecznierba, 1978. - S. 433-445.
6. Xolmogorova, A.B., Garanyan, N.G. Principy` i navy`ki psixogigieny` e`mocional`noj zhizni / A.B.Xolmogorova, N.G.Garanyan // Psixologiya motivacii i e`mocij / Pod red. Yu.B. Gippenrejter i M.V. Falikman. – М.: CheRo; MPSI; Omega-L, 2006. - 752 s.

7. Arutyunyan, A. A. Stressoustojchivost` kak professional`naya kompetenciya rabotnika social`noj sluzhby` / A. A. Arutyunyan. – Tekst : neposredstvenny`j // Molodoj ucheny`j. – 2016. – № 15.1 (119.1). – S. 56-60. – URL: <https://moluch.ru/archive/119/33099/> (data obrashheniya: 02.01.2024).
8. Mixeeva, A.V. Stressoustojchivost`: K probleme opredeleniya / A.V. Mixeeva // Vestnik RUDN. – 2010. – №2. – S.82-87.
9. Yugfel`d I.A. Podgotovka budushhix uchitelej k ispol`zovaniyu igrovy`x texnologij v processe izucheniya psixologo-pedagogicheskix disciplin : Diss. ... kandid. ped. nauk; 13.00.08 – teoriya i metodika professional`nogo obrazovaniya / I.A. Yugfel`d. – Tula, 2007
10. Yugfel`d L.A. Igra kak sredstvo professional`no-lichnostnogo razvitiya budushhix social`ny`x rabotnikov / L.A. Yugfel`d // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psixologiya. Sociokinetika. – 2009. – №5. – S.195-199.
11. Blinov, V. I. Organizacionno-pedagogicheskoe soprovozhdenie gruppy` (kursa) obuchayushhixsya: uchebnoe posobie dlya vuzov / V. I. Blinov, I. S. Sergeev; pod obshej redakciej V. I. Blinova. – Moskva: Izdatel`stvo Yurajt, 2022. – 133 s. – (Vy`shee obrazovanie). – ISBN 978–5-534–09146–5. – Tekst: e`lektronny`j // Obrazovatel`naya platforma Yurajt [sajt]. -URL: <https://urait.ru/bcode/492379> (data obrashheniya: 08.11.2022)
12. Ispol`zovanie dy`xatel`ny`x uprazhnenij pri obuchenii kursantov Voенno-vozdushnoj akademii osnovny`m priyomam

- samoregulyacii / V.V. Anisimova, A.A. Petruhin, L.V. Koval', O.N. Savinkova // Fizicheskaya kul'tura, sport i zdorov'e v sovremennom obshhestve. – Voronezh: Izdatel'sko-poligraficheskij centr «Nauchnaya kniga», 2014. – S. 287-288.
13. Ry`zhova K.A. i dr. Upravlenie stressom kak sposob uluchsheniya kachestva zhizni studentov / K.A. Ry`zhova, V.A. Lelyux, L.V. Koval' // Aktual'ny'e voprosy` povy'sheniya kachestva zhizni naseleniya Rossii: materialy` Vseros. nauch.-praktich. konf. – Voronezh: Voronezhskij gosudarstvenny`j texnicheskij universitet, 2017. – S. 148.
14. Savinkova O.N. i dr. Vklad Xannesa Lindemana v izuchenie autogennoj trenirovki / O.N. Savinkova, V.V. Anisimova, A.A. Golubnichaya // Fizicheskaya kul'tura, sport i zdorov'e v sovremennom obshhestve. Voronezh: Izdatel'sko-poligraficheskij centr «Nauchnaya kniga», 2015. – S. 464.
15. Semizdralova O. A. Razvitie stressoustojchivosti: uchebnoe posobie / O. A. Semizdralova. – SPb.: Naukoemkie tehnologii, 2023. – 82 s.
16. Professional'ny`j stress i stressoustojchivost` specialistov e`kstremal'nogo profilya deyatel'nosti: uchebnoe posobie / N. N. Smirnova, A. G. Solov'ev, M. V. Korexova, I. A. Novikova. – Arxangel'sk: Izd-vo Severnogo gosudarstvennogo medicinskogo universiteta, 2017. – 161 s.

УДК 378: 37.013

Антыкова Екатерина Владимирована,

*старший преподаватель кафедры социальной работы,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск*

E-mail: antykova@mail.ru

Мальцева Татьяна Евгеньевна,

*кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры социальной работы,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск, ЛНР*

E-mail: maltzevate@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье показано теоретическое и результаты эмпирического исследования по проблеме формирования стрессоустойчивости и коммуникативной компетентности в подготовке будущих социальных работников. Авторы утверждают, что волонтерская деятельность является благодатной средой для формирования этих качеств, раскрывают сущностные характеристики стресса, его связь с социальной работой, полагают, что стрессоустойчивость и коммуникативная компетентность способствуют сохранению психического и физического здоровья социальных работников, поэтому их формированию надо уделить внимание еще во время подготовки в вузе.

Ключевые слова: *стресс; стрессоустойчивость; волонтерство; коммуникативность; коммуникативная компетентность; эмоциональные барьеры; коммуникативный контроль; социальная работа.*

Antykova Ekaterina Vladimirovna,
*Senior Lecturer of the Department of Social Work,
Luhansk State Pedagogical University,
Lugansk
E-mail: antykova@mail.ru*

Maltseva Tatyana Evgenievna,
*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Social Work,
Luhansk State Pedagogical University, Lugansk
E-mail: maltzevate@mail.ru*

FORMATION OF STRESS TOLERANCE AND COMMUNICATIVE COMPETENCE IN STUDENTS' VOLUNTEER ACTIVITIES

Annotation. *The article shows the theoretical and empirical results of research on the problem of stress tolerance and communicative competence formation in the training of future social workers. The authors argue that volunteering is a fertile environment for the formation of these qualities, reveal the essential characteristics of stress, its connection with social work, believe that stress tolerance and communicative competence contribute to the preservation of mental and physical health of social workers, therefore, their formation should be given attention even during university training.*

Keywords: *Keywords: stress; stress tolerance; volunteerism; communication skills; communicative competence; emotional barriers; communicative control; social work.*

Стрессовая ситуация сегодня, к сожалению, является нормой существования нашего общества. Кроме того, существуют профессии, деятельность которых дополнительно связана с ежедневным стрессовым воздействием. Среди таких профессий - социальная работа. Решение сложнейших жизненных ситуаций, в которые попадают клиенты социальной работы, требует от социального работника особых профессиональных качеств. Без развитой стрессоустойчивости и высокопрофессиональных коммуникативных навыков, общение с социальными клиентами разного социального, эмоционального, нравственного и ценностно ориентированного статуса будет не просто очень затруднено, а может вызывать у социальных работников серьезные стрессовые состояния.

В период подготовки социальных работников следует сформировать и развить эти качества настолько, насколько позволяют их внутренние резервы, защитные механизмы, мотивация, а также внешнее воздействие образовательной среды, созданной в вузе.

Безусловно, стрессоустойчивость и коммуникативность - это те профессиональные качества, которые формируются и развиваются во время усвоения теоретического материала и практических работ во внеаудиторной деятельности, но главенствующую роль в этом процессе играют внеаудиторные

активные и интерактивные мероприятия. Особое место в профессиональном становлении занимает волонтерская деятельность студентов, которая, как никакая другая, отражает реальные профессиональные задачи и формирует опыт студентов в достижении определенных профессиональных целей в условиях личностного взаимодействия с клиентом.

Волонтерская работа - это благоприятная среда для проявления наилучших человеческих качеств. Благотворительность, которая лежит в ее основе, уже сама по себе выбирает тех людей, которые способны всем, без остатка, пожертвовать ради благополучия других людей, попавших в беду. Однако как бы ни нацеливали себя студенты-волонтеры на решение сложнейших проблем клиентов, эта работа требует больших усилий, психологической готовности, природной или сформированной стрессоустойчивости.

Стресс - это неблагоприятное состояние, которое испытывают волонтеры, сталкиваясь с разными клиентами в решении их непростых проблем. Понятие «стресс» впервые было употреблено канадским эндокринологом Хансом Чели австро-венгерского происхождения. Именно он сформировал концепцию стресса, рассматривал физиологический стресс как неспецифическую реакцию организма на все давления и воздействия, направленные извне. Каждый человек имеет внутренние и внешние факторы стрессового воздействия. Сила воздействия зависит от врожденных защитных механизмов, поддерживающих психоэмоциональное состояние человека, и внешних раздражителей, нарушающих

спокойствие нервной системы. Постоянное стрессовое воздействие приводит к постепенному развитию тревожного состояния, которое поглощает внутренние резервы и приводит организм к полному нервному истощению. В результате снижается сопротивляемость организма, который обладает ограниченным количеством ресурсов и адаптационных возможностей, и их истощение необратимо, что, в свою очередь, приводит к снижению здоровья. Под психологическим стрессом принято понимать высокую степень психологического напряжения, вызванного большим количеством других стрессовых факторов [1].

Формирование стрессоустойчивости - это создание таких условий, которые способствуют развитию внутренних резервов человека, способствующих защите организма от стрессовых факторов.

Исследования воздействия стресса на организм Г. Селье и его последователей, показывают, что взятие под контроль стрессовых ситуаций - самое эффективное средство защиты. Предсказуемость событий, изучение ситуаций, способствующих развитию стресса, значительно снижает его пагубное воздействие на организм [2].

В процессе подготовки социальных работников образовательная деятельность сама по себе является стрессовым фактором. Практическое изучение, разбор сложных жизненных ситуаций клиентов поможет студентам избежать неопределенность, тем самым смягчит негативное воздействие на психику молодых людей.

На примере волонтерства было доказано, что этот вид деятельности значительно снижает стресс, стабилизирует психическое здоровье студентов, поскольку оказывает сильное воздействие на их внутреннее состояние. Забота о других отвлекает от тревожных мыслей, от собственных проблем, поскольку студенты сосредотачиваются на решении задач других людей. В результате они чувствуют себя лучше, повышается стрессоустойчивость [3; 4].

Студенты, участвующие в волонтерских организациях, неосознанно учатся развивать уровень стрессоустойчивости. Это развитие можно отнести к одному из факторов, влияющих на позитивную борьбу с различными стрессорами. Формирование личностного самосознания, потребность помогать другим, альтруистическая ориентация в рамках волонтерства также являются факторами, повышающими стрессоустойчивость студентов за счет хороших результатов в работе. Помощь другим может облегчить последствия ежедневного стресса для физического и психического здоровья студентов. Альтруизм может повысить удовлетворенность жизнью. В ходе исследования также было установлено, что студенты, принимающие участие в волонтерском движении, имеют более высокую успеваемость и более благоприятную окружающую среду.

Уровень стрессоустойчивости зависит, прежде всего, от того, насколько хорошо студент владеет навыками эффективного преодоления новых трудностей. Исследования показали, что большинство студентов не обладают достаточными знаниями и не

знают, как избежать стресса. По этой причине обучающиеся, которые не участвуют во внеаудиторных мероприятиях, должны быть осведомлены об этом виде профилактики стресса. Ведь, как уже упоминалось, волонтерство, активистские организации и т.д., - это прекрасный способ справиться со стрессом, а также эффективно предотвратить его возникновение, отвлекая тревожные мысли и делясь положительными эмоциями и переживаниями с другими [5].

Не менее важным качеством в социальной работе является коммуникативная компетентность. На первый взгляд, стрессоустойчивость и коммуникативность - качества, совершенно не связанные между собой. Однако будет ли это общение результативным, демократичным, психологически грамотным свидетельствует о наличии стрессоустойчивости у социального работника, если же нет, то оно вызовет конфликтную ситуацию, стресс и не будет эффективным с профессиональной точки зрения.

Такого же мнения придерживаются и зарубежные исследователи. Эмма Рейт-Холл и Пол Мотгомери утверждают, что положительное общение имеет неопределимую пользу для эффективной практики социальной работы, помогая развивать конструктивные субъектные отношения и улучшать жизнь людей, получающих услуги социального работника [6].

В научных кругах существует твердая уверенность в том, что усвоение коммуникативных навыков студентов происходит в процессе решения сложных задач клиентов, попавших в трудную жизненную ситуацию. Как полагают авторы А.Н. Аверин,

О.В. Солодянкина, Г.Е. Соловьев: «Социальный работник, обладающий коммуникативной толерантностью, способен сохранять эмоциональную стабильность в ситуациях взаимодействия с людьми, находящимися в сложной жизненной ситуации» [7].

Общение с людьми разного социального статуса в волонтерском движении вынуждает социального работника приспосабливаться к особенностям каждого из них. Этот профессиональный навык должен быть ориентирован на ассертивное поведение по отношению к клиенту. Дэвид Трембат, Сьюзан Баландин, Лиэнн Роджер и Роджер Дж. Стэнклифф провели исследование, целью которого было изучить опыт формирования коммуникативных навыков волонтеров со сложными коммуникативными потребностями (CCN). В ходе исследования были проведены углубленные интервью с 24 волонтерами. Стенограммы интервью были проанализированы в соответствии с теоретико-методологическим обоснованием исследования. «Контроль» стал наиболее важным фактором, определяющим характер волонтерского опыта участников. Каждый участник исследования должен был научиться контролировать свои эмоции под воздействием стрессовых ситуаций. Две ключевые стратегии усиления контроля заключались в предоставлении систем дополняющей и альтернативной коммуникации (AAC) и соответствующей психологической поддержки волонтеров. В ходе исследования была представлена теоретическая модель анализа опыта

волонтеров с CCN. В результате были сделаны выводы о том, что студенты с CCN, желающие стать успешными волонтерами на благо себя и других, должны иметь потребность в развитии позитивной коммуникативности и находиться в системе соответствующей психологической поддержки, которая поможет сформировать стрессоустойчивость [8].

Общение с клиентом, утверждает. Н. Яковлева, является самой распространенной формой делового общения [9]. Как отмечает автор, социальный работник должен:

- знать речевой этикет и уметь его использовать;
 - уметь формулировать цели и задачи делового общения;
 - организовывать общение и управлять им;
 - анализировать предмет общения, разбирать жалобу, заявление, ставить вопросы и конкретно отвечать на них;
 - владеть навыками и приемами делового общения, его тактикой и стратегией;
 - уметь вести беседу, собеседование, деловой разговор, спор, полемику, дискуссию, диалог, дебаты, прения, диспут, круглый стол, деловое совещание, деловую игру, переговоры, торги;
 - иметь навык доказывать и обосновывать, аргументировать и убеждать, критиковать и опровергать, достигать соглашений и решений, компромиссов и конвенций, делать оценки и предложения;

- владеть техникой речи, риторическими приемами и фигурами, уметь правильно строить речь и другие публичные выступления;
- уметь с помощью слова проводить психотерапию, снимать стресс, страх, адаптировать клиента к соответствующим условиям, корректировать его поведение и оценки.

Основной задачей социального работника во время коммуникации с клиентом – помочь ему обрести себя, найти свое место в динамично меняющемся мире, сориентироваться в новых социальных отношениях. От того, как будет построено общение, будет зависеть результат. Следовательно коммуникативные способности социального работника являются инструментом, открывающим путь к взаимопониманию, открытому доверительному профессиональному взаимодействию.

В целом, необходимым условием успешного ведения каждой из форм делового общения является владение социальным работником языком невербального общения, умением слушать собеседника (клиента), проявлять внимания и уважения к нему как к личности. Необходим эмоциональный самоконтроль, профессиональная компетентность, умение лаконично и понятно предоставлять информацию, применять обратную связь, использовать в зависимости от ситуации общения разные группы вопросов, замечания и доказательства.

Как отмечают психологи, «плохая подготовка, неумение выделять главное, четко и грамотно выражать свои мысли

приводит к значительным потерям рабочего времени (до 20-30%)» [10].

Как отмечают в предисловии к книге «Язык разговора» А. Гарнер и А. Пиз: «... вы за неделю имеете гораздо больше возможностей вступить в контакт с ... людьми ... и коллегами по работе, чем ваши средневековые предки имели за всю жизнь. Однако ваше умение общаться находится практически на том же уровне, что и в них, то есть равна нулю» [11, с.12].

То есть сформированность коммуникативной готовности для осуществления делового общения в социальной работе зависит от коммуникативных особенностей и возможностей социальных работников и характеризуются тем, что не всегда соответствуют требованиям, однако они могут развиваться в процессе профессиональной деятельности за счет приобретения опыта и благодаря целенаправленной работе. Насколько существенно происходит развитие коммуникативной деятельности социальных работников в волонтерской деятельности показывают эмпирические оценки действительного состояния ее сформированности и соответствующие принципы ее целенаправленного улучшения и инструментального обеспечения.

Как того требует теория экспериментальной психодиагностики в социальной работе [12; 13] для исследования особенностей развития коммуникативных компетенций у социальных работников использовалась следующая группа методик, предложенных отечественными исследователями [14]:

- методика исследования общих эмпатийных тенденций;

- методика исследования ценностных ориентаций личности (модификация Е. Фанталовой);
- методика диагностики коммуникативной социальной компетентности (КСК);
- методика диагностики коммуникативного контроля М. Шнайдера;
- методика диагностики эмоциональных барьеров в межличностном общении В. Бойко.

Диагностика тестовыми методиками была проведена на кафедре социальной работы ЛГПУ. В исследовании приняли участие 80 человек. Респондентами этого исследования стали две группы студентов 2-4 курсов:

1 группа: экспериментальная (ЭГ) - 40 чел. - 24 девушки и 16 юношей от 20 до 22,5 лет, студенты, которые принимают активное участие в волонтерской работе;

2 группа: контрольная (КГ) - 40 чел. - 22 девушки и 18 юношей от 20 до 22 лет, студенты, которые не занимаются волонтерской деятельностью.

Общий итоговый показатель степени выразительности эмоциональной эмпатии определяется суммой всех ответов и располагается в диапазоне от 0 до 33 баллов. При анализе данных количество совпадений с ключом в пределах 28-33 баллов оценивается как высокий уровень эмоциональной эмпатии, в пределах 21-27 баллов – как средний, в пределах 14-20 баллов – как низкий.

Результатом исследования выразительности эмоциональной эмпатии показывает, в ЭГ этот критерий имеет более высокие и устойчивые показатели, чем в КГ. Так, общий итоговый показатель констатирует, что высокий уровень эмоциональной эмпатии выявлен у 40% (8 чел.) респондентов, средний - у 40% (16 чел.) респондентов и низкий уровень был показан у 20% респондентов (8 чел.). Контрольная группа показала другие результаты, которые были гораздо ниже: высокий уровень у 20% (8 чел), средний - 50% (40 чел.) и низкий - 15% (6 чел.). То есть, можно констатировать, что участие в волонтерской деятельности формирует стрессоустойчивость, что значительно повышает эмоциональную устойчивость социальных работников.

Очередным этапом исследования было проведение методики диагностики коммуникативной социальной компетентности (КСК). Проведение этой методики позволило нам получить более полное представление о личности и уровень развития его социальных и коммуникативных компетенций.

Шкала Л определяет правдивость ответов испытуемого. Поскольку респонденты набирали не более семи баллов по этому показателю, это свидетельствует о том, что уровень ложных ответов – очень низкий, результаты опроса можно считать достоверными.

Также, ни один опрошиваемый не набрал более 20 баллов по шкале П – склонность к асоциальному поведению. Следовательно, у них не выявлено проблем в любой сфере жизнедеятельности, которые могли бы спровоцировать проявления

асоциального поведения. Результаты исследования представлены в табл. 1.

Таблица 1. – Сводная таблица результатов методике диагностики коммуникативной социальной компетентности (КСК)

Доминирование качеств, соответствующих		Равновесие между двумя противоположными		Доминирование качеств, соответствующих	
ЭГ (n = 40)	КГ (n = 40)	ЭГ (n = 40)	КГ (n = 40)	ЭГ (n = 40)	КГ (n = 40)
Фактор А 60% респонд.	Фактор А 40% респонд.	Фактор В 50% респонд.	40%	Фактор С 40% респонд.	Фактор С 50% респонд.
		Фактор Д 40%	50%	Фактор Н 50% респонд.	Фактор Н 50% респонд.
		Фактор К 10% респонд.	10%		

Анализируя сводную таблицу результатов, можно сделать вывод, что по факторам В, Д и К большинство респондентов имеют средний балл. Это свидетельствует о приблизительном равновесии между двумя противоположными личностными качествами.

Средний показатель по шкале В означает, что у респондента достаточно развито логическое мышление и он достаточно внимателен.

Средние показатели по шкале Д свидетельствуют о реалистичном взгляде на мир. Респонденты с таким результатом сочетают в себе жизнерадостность и трезвый взгляд на вещи, беззаботность и серьезность.

Средние баллы по шкале К свидетельствуют о приблизительном равновесии между рациональным и художественным взглядами на мир, рациональностью и чувствительностью.

Согласно данным сводной таблицы можно сделать вывод, что большинство опрошенных имеют высокие баллы по шкалам А и М.

Высокие баллы по шкале А свидетельствуют о высокой коммуникабельности и общительности респондентов. Обычно, это открытые люди, которые имеют способность к общению, к установке и наладке связей, контактов. Они способны к конструктивному общению с другими людьми.

Высокие баллы по шкале М свидетельствуют о независимости и ориентированности на себя. Это самостоятельные люди, которые способны принимать самостоятельные решения, которые подчиняются собственному желанию и интересам и не требуют внешних указаний и приказов. Обычно, таким людям трудно работать в команде и распределять обязанности. Согласно этим данным, можно сделать следующие выводы о том, что большинство опрошенных имеют низкие баллы по шкалам С и Н. Шкала С – это шкала эмоциональной устойчивости. Низкие баллы по этой шкале свидетельствуют об эмоциональную неустойчивость,

изменчивость. Обычно, это - эмоциональные люди, легко поддающиеся чувством. Респонденты с такими результатами имеют тенденцию проявлять резко и непредсказуемо сильные эмоции. Они легко и быстро меняют чувства и настроения.

Низкие баллы по фактору Н указывают на низкий уровень самоконтроля. Респонденты с такими баллами импульсивные и неорганизованные, имеют склонность действовать без достаточного сознательного контроля, под влиянием внешних обстоятельств или в силу эмоциональных переживаний. Для таких людей трудно контролировать себя или следовать правилам.

Вторым этапом исследования было проведение методики диагностики коммуникативного контроля М. Шнайдера. На основе полученных данных мы выявили уровень коммуникативного контроля респондентов. Результаты исследования представлены в табл. 2.

Таблица 2. – Сводная таблица результатов методике диагностики коммуникативного контроля М. Шнайдера

низкий коммуникативный контроль		средний коммуникативный контроль		высокий коммуникативный контроль	
ЭГ (n = 40)	КГ (n = 40)	ЭГ (n = 40)	КГ (n = 40)	ЭГ (n = 40)	КГ (n = 40)
10%	40%	50%	40%	40%	20%

Анализ сводной таблицы результатов и сегментограммы показывает, что 10% опрошенных ЭГ и 40% респондентов КГ

имеют низкий уровень коммуникативного контроля. Это свидетельствует о высокой импульсивности в общении, открытости, раскрепощенности. Поведение этих студентов характеризуется, как неустойчивое. Они не склонны менять модель поведения даже по требованию ситуации. Можно отметить, как положительный факт, что лица с низким коммуникативным контролем способны к искреннему самораскрытию в общении, имеют устойчивую «Я-концепцию», неизменное в различных ситуациях. Однако однозначно констатировать социальную адаптированность таких людей сложно из-за их чрезмерной прямолинейности и бескомпромиссности. Для них желательным является социальная гибкость. В качестве психокоррекции – возможен эффект от беседы о социальных нормах, культуре поведения и психологического консультирования.

Средний уровень коммуникативного контроля имеют 50% опрошенных ЭГ и 40% - КГ. Личности со средним коммуникативным контролем в большей степени социальноадаптивны, поскольку не склонны игнорировать окружающих. В поведении они ориентированны на социальные нормы. Для них характерна искренность, но и достаточный контроль и сдержанность в эмоциональных реакциях. Часто они соотносят свои реакции с поведением окружающих людей(клиентов), с ситуацией в целом, с социальным контекстом, в котором происходит процесс общения.

Высокий уровень коммуникативного контроля имеют 40% опрошенных ЭГ и 20% - КГ. При обнаруженном высоком коммуникативном контроле – личность гибко реагирует на изменение ситуации, адекватна при включении в различные социальные роли, способна прогнозировать впечатление, которое производит на окружающих, управляет выражением собственных эмоций. Высокая социальная адаптивность положительна, однако у таких личностей затруднена спонтанность самовыражения, им необходимо учесть данный факт и позволять себе самораскрытие в ситуациях личностного доверительного общения.

Анализ результатов исследования по данной методике позволяет сделать вывод о том, что коммуникативный контроль характеризуется более высокими результатами у волонтеров, т. е. у студентов ЭГ. Это можно объяснить тем, что они имеют больший опыт общения с разными группами клиентов и учатся владеть своим внутренним состоянием.

Следующим этапом исследования было проведение диагностики эмоциональных барьеров в межличностном общении по методике В. Бойко. Данная методика позволяет выявить такие барьеры в общении как неумение управлять эмоциями; неадекватное проявление эмоций; негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций; доминирование негативных эмоций; нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе.

Результаты исследования представлены в таблице 3.

Таблица 3. – Сводная таблица результатов методике диагностики эмоциональных барьеров в межличностном общении В. Бойко

Эмоции не мешают в процессе коммуникации		Некоторые эмоциональные осложнения в процессе общения		Эмоции значительно затрудняют процесс коммуникации		Эмоции мешают устанавливать контакты	
ЭГ (n = 40)	КГ (n = 40)	ЭГ (n = 40)	КГ (n = 40)	ЭГ (n = 40)	КГ (n = 40)	ЭГ (n = 40)	КГ (n = 40)
4%	2%	40%	10%	20%	40%	36%	48%

Из сводной таблицы результатов, можно сделать вывод о том, что только 4% респондентов ЭГ и 2% КГ эмоции не мешают в процессе коммуникации. 40% испытуемых из ЭГ и 10% - из КГ имеют некоторые эмоциональные проблемы в повседневном общении. 20% респондентов из ЭГ и 40% из КГ набрали 9-12 баллов по методике, это свидетельство того, что их эмоции «на каждый день» в значительной степени затрудняют взаимодействие с партнерами. Большинство испытуемых (48%) КГ набрали 13 баллов и более. Поэтому можно констатировать, что эмоции явно мешают им устанавливать контакты с людьми, возможно, они подвержены дезорганизующих реакций или состояний.

Методика диагностики эмоциональных барьеров в межличностном общении В. Бойко позволяет установить причины возникновения проблем в общении. Согласно автору, пункты, по

которым испытуемые набрали 3 балла, указывают на то, в какой именно сфере респонденты в них имеют затруднения [15].

Согласно полученным данным для большинства респондентов проблемы были обнаружены в пунктах 1, 2 и 5, что свидетельствует о неумении управлять эмоциями, дозировать их. Это может приводить к недоразумениям и конфликтам в работе с клиентами. С другой стороны неумение управлять эмоциями, утолять негативные эмоциональные реакции лежит в основе всех психоэмоциональных болезней современного человека - депрессий, стрессов, состояния хронической усталости и др. и , что в свою очередь приводит к проблемам в общении уже вызванными данными «болезнями».

Второй пункт – неадекватное эмоциональное выражение. Это несоответствие между теми эмоциями, которые возникают и реально, в данный момент времени испытывает человек, и их внешним выражением в его поведении.

Высокие баллы по пятому пункту свидетельствуют о нежелании сближаться с людьми на эмоциональной основе. Причиной чего могут быть, недоверие к людям, страхи, чрезмерная критичность, повсеместная замена живого общения на общение с помощью технических средств.

Следовательно, на основе проведенного исследования мы можем сделать следующие выводы об особенностях развития коммуникативных компетенций у социальных работников ГУ ЛНР «Республиканский центр социальной поддержки семей, детей и молодежи».

Согласно данным методики диагностики коммуникативной социальной компетентности 90% (36 чел.) опрошенных, имеют высокие и средние баллы по шкале коммуникабельности. Это свидетельствует о том, что они открыты и общительны.

Большинство испытуемых имеют реалистичный взгляд на мир. Респонденты с таким результатом сочетают в себе жизнерадостность и трезвый взгляд на вещи, беззаботность и серьезность. Также у этих испытуемых выявлено приблизительное равновесие между рациональным и художественным взглядами на мир, рациональностью и чувствительностью. Это свидетельствует о реалистичности их взгляда на жизнь, способность достаточно объективно оценивать себя и окружающих. Результаты исследования уровня эмпатии показали, что высокого уровня эмпатии не выявил никто, средний уровень – 45% (18 чел.), низкий – 55% (22 чел.).

Согласно данным КСК, большинство испытуемых имеют проблемы с эмоциональной устойчивостью (60% опрошенных) и низкий уровень самоконтроля (55 % опрошенных). Они имеют тенденцию резко проявлять непредсказуемо сильные эмоции. Полученные данные подтвердила методика диагностики коммуникативного контроля М. Шнайдера. У этих респондентов выявлен низкий уровень коммуникативного контроля, что свидетельствует об их высокой импульсивности в общении. Они чрезмерно прямолинейны. Желаемым качеством для них развитие социальной гибкости.

У большинства испытуемых выявлены барьеры в общении. Опрашиваемые имеют осложнения в общении и установлении социальных контактов. Наиболее распространенными барьерами у испытуемых является неумение управлять эмоциями, дозировать и неадекватно выражать их.

Сопоставляя все полученные результаты, можно сделать вывод, что социальные работники, которые имеют низкий уровень самоконтроля как следствие имеют, и низкий уровень коммуникативного контроля, что может приводить к недоразумениям во время общения и барьерам в общении.

С целью оценки соответствия коммуникативной готовности работников выше доказанным, как необходимым профессиональным качествам и получения информации по субъективной оценки роли делового общения в профессиональной деятельности социальных работников предложена анкета и проведено анкетирование

Итак, исследование показало, что подавляющее большинство из числа испытуемых считает, что владение своим эмоциональным состоянием (стрессоустойчивость), коммуникативность как компетентность занимает важное место в их профессиональной деятельности. Экспериментальная группа студентов - участников волонтерской работы обладает более высоким уровнем коммуникативной компетентности и стрессоустойчивости, так как показывает высокий результат социального коммуникативного контроля и эмоционального

контроля. В то же время студенты, не занимающиеся волонтерской деятельностью, показывают более низкие результаты.

Таким образом, анализ результатов исследования в экспериментальной и контрольной группах убеждают в том, что волонтерская деятельность способствует формированию как коммуникативного контроля, помогая преодолевать эмоциональные барьеры в межличностном общении, так и развивает стрессоустойчивость, что помогает избежать психических напряжений и потери здоровья. Именно поэтому следует уделить развитию этих качеств во время подготовки будущих социальных работников в вузе. Волонтерское движение в вузе является наиболее благоприятной средой для их формирования и развития.

Литература:

1. Варданян, Б.Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости / Б.Х. Варданян // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы . - М., -1983. - С. 542—543.
2. Селье Г. А Синдром вызванный различными вредными агентами / Г.А. Селье // Nature С. 32—33.
3. Саенко, В.Н. Волонтерская деятельность как фактор повышения стрессоустойчивости молодежи в высших учебных заведениях / В. Н. Саенко, А. И. Ячменникова // Телескоп: журнал социологических и маркетинговых исследований. - 2022. - №1(5). - С.156-164.

4. Азарова, Е. С. Психологические детерминанты и эффекты добровольческой деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Е.С. Азарова. - Хабаровск, 2008. - С. 192—193.
5. Саенко, В.Н., Изменение поведенческих установок участников общественных движений в результате манипуляции сознанием / В.Н. Саенко // Russian Economic Bulletin. - 2021. - Том 4. - №3. - С. 22-30.
6. Emma Reiht-Hall. Communication skills training to improve the communication abilities of social worker students / Emma-Reith-Hall, Paul Montgomery // Campbell's Systematic Reviews. - February 2023. - №19(1). - URL: https://www.researchgate.net/publication/368762868_Communication_skills_training_for_improving_the_communicative_abilities_of_student_social_workers
7. Аверин А.Н. и др. Формирование коммуникативной толерантности у студентов специальности «Социальная работа» / Александр Николаевич Аверин, Ольга Владимировна Солодянкина, Геннадий Евгеньевич Соловьев // Концепт. Научно-методический электронный журнал. - 2022, №11(ноябрь). - URL: <https://e-koncept.ru/en/2022/221076.htm?ysclid=lqpbuwkf87755486817> (дата обращения: 28.12.2023); Куницына, В.Н. Межличностное общение / В.Н. Куницына. – СПб. : Питер, 2011. – 246 с.
8. David Trembath (Griffith University), Susan Balandin (Deakin University), Leanne Rodger (University of Sydney), Roger J. Stancliff (University of Sydney) Volunteering amongst persons who

- use augmentative and alternative communication // Journal of Intellectual & Developmental Disability. - April 2009. - №34(1). - Pp. 87-88 DOI:10.1080/13668250802688330
9. Яковлева, Н.Ф. Деловое общение : учеб. пособ. / Н.Ф. Яковлева. – 2-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2014. – 269 с.
 10. Психология делового общения : учеб.-методич. пособие / Михайленко О.И., Кагермазова Л.Ц., Багова Р.Х. – Нальчик, 2013, 171 с. - URL: <https://gigabaza.ru/doc/21013-pall.html> (дата обращения: 30.12.2023)
 11. Пиз, А. Язык разговора / А. Пиз, А. Гарнер. – М. : ЭКСМО-Пресс, ЭКСМО-МАРКЕТ, 2000. – 224 с.
 12. Зимбардо, Ф. Социальное влияние : учебное пособие / Ф. Зимбардо, М. Ляйппе. ; пер. с англ. под ред. А. Свенцицкого. – СПб. : Питер, 2011. – 448 с.
 13. Свенцицкий, А.Л. Социальная психология общения : монография / под общ. ред. А.Л. Свенцицкого. – М. : ИНФРА-М, 2018. – 256 с.
 14. Бурлачук Л. Психодиагностика / Л. Бурлачук. – СПб. : Питер, 2002. – 352 с.
 15. Методика диагностики «помех» в установлении эмоциональных контактов В.В. Бойко. / Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении (В.В.Бойко). - URL: <https://psycabi.net/testy/278-metodika-dagnostiki-pomekh-v-ustanovlenii-emotsionalnykh-kontaktov-dagnostika-emotsionalnykh-barerov-v-mezhlichnostnom-obshchenii-v-v-bojko> (дата обращения 30.12.2023)

Literatura:

1. Vardanyan, B.X. Mexanizmy` regulyacii e`mocional`noj ustojchivosti / B.X. Vardanyan // Kategorii, principy` i metody` psixologii. Psixicheskie processy` . - M., -1983. - S. 542—543.
2. Sel`e G. A Sindrom vy`zvanny`j razlichny`mi vredny`mi agentami / G.A. Sel`e // Nature C. 32—33.
3. Saenko, V.N. Volonterskaya deyatel`nost` kak faktor povы`sheniya stressoustojchivosti molodezhi v vy`sshix uchebny`x zavedeniyax / V. N. Saenko, A. I. Yachmennikova // Teleskop: zhurnal sociologicheskix i marketingovy`x issledovanij. - 2022. - №1(5). - S.156-164.
4. Azarova, E. S. Psixologicheskie determinanty` i e`ffekty` dobrovol`cheskoj deyatel`nosti: dis. ... kand. psixol. nauk: 19.00.01 / E.S. Azarova. - Xabarovsk, 2008. - C. 192—193.
5. Saenko, V.N., Izmenenie povedencheskix ustanovok uchastnikov obshhestvenny`x dvizhenij v rezul`tate manipulyacii soznaniem / V.N. Saenko // Russian Economic Bulletin. - 2021. - Tom 4. - №3. - S. 22-30.
6. Emma Reih-Hall. Communication skills training to improve the communication abilities of social worker students / Emma-Reith-Hall, Paul Montgomery // Campbell's Systematic Reviews. - February 2023. - №19(1). - URL: https://www.researchgate.net/publication/368762868_Communication_skills_training_for_improving_the_communicative_abilities_of_student_social_workers

7. Averin A.N. i dr. Formirovanie kommunikativnoj tolerantnosti u studentov special`nosti «Social`naya rabota» / Aleksandr Nikolaevich Averin, Ol`ga Vladimirovna Solodyankina, Gennadij Evgen`evich Solov`ev // *Koncept. Nauchno-metodicheskij e`lektronny`j zhurnal*. - 2022, №11(noyabr`). - URL: <https://e-koncept.ru/en/2022/221076.htm?ysclid=lqpbuwkf87755486817> (data obrashheniya: 28.12.2023); Kunicyna, V.N. *Mezhlichnostnoe obshhenie* / V.N. Kunicyna. – SPb. : Piter, 2011. – 246 c.
8. David Trembath (Griffith University), Susan Balandin (Deakin University), Leanne Rodger (University of Sydney), Roger J. Stancliff (University of Sydney) *Volunteering amongst persons who use augmentative and alternative communication* // *Journal of Intellectual & Developmental Disability*. - April 2009. - №34(1). - Pp. 87-88 DOI:10.1080/13668250802688330
9. Yakovleva, N.F. *Delovoe obshhenie : ucheb. posob.* / N.F. Yakovleva. – 2-e izd., ster. – M. : FLINTA, 2014. – 269 s.
10. *Psixologiya delovogo obshheniya : ucheb.-metodich. posobie* / Mixajlenko O.I., Kagermazova L.Cz., Bagova R.X. – Nal`chik, 2013, 171 s. - URL: <https://gigabaza.ru/doc/21013-pall.html> (data obrashheniya: 30.12.2023)
11. Piz, A. *Yazy`k razgovora* / A. Piz, A. Garner. – M. : E`KSMO-Press, E`KSMO-MARKET, 2000. – 224 s.
12. Zimbardo, F. *Social`noe vliyanie : uchebnoe posobie* / F. Zimbardo, M. Lyajppe. ; per. s angl. pod red. A. Svenciczko. – SPb. : Piter, 2011. – 448 s.

13. Svenciczkiy, A.L. Social'naya psixologiya obshheniya : monografiya / pod obshh. red. A.L. Svenciczkiego. – M. : INFRA-M, 2018. – 256 s.
14. Burlachuk L. Psixodiagnostika / L. Burlachuk. – SPb. : Piter, 2002. – 352 s.
15. Metodika diagnostiki «pomex» v ustanovlenii e'mocional'ny`x kontaktov V.V. Bojko. / Diagnostika e'mocional'ny`x bar`erov v mezhlichnostnom obshchenii (V.V.Bojko). - URL: <https://psycabi.net/testy/278-metodika-diagnostiki-pomekh-v-ustanovlenii-emotsionalnykh-kontaktov-diagnostika-emotsionalnykh-barerov-v-mezhlichnostnom-obshchenii-v-v-bojko> (data obrashheniya 30.12.2023).

УДК 159.9.019 +159.98

Барышева Елена Ивановна,

кандидат психологических наук, доцент,

зав.кафедрой психологии, профессор,

ФГБОУ ВО «Луганский государственный

педагогический университет»,

г.Луганск

E-mail: helenbar2008@rambler.ru

**ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ
КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ И ПСИХОТЕРАПИЯ:
СТРУКТУРИРОВАНИЕ КОНСУЛЬТАТИВНОГО
ПРОЦЕССА**

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению особенностей и возможностей проблемно-ориентированного консультирования и терапии как интегративного подхода. В статье использованы выводы и опыт автора, использующего данный подход в собственной консультативной практике. Представлена структура и содержание консультативного процесса.

Ключевые слова: психологическое консультирование, психотерапия, проблемно-ориентированный подход, эклектический подход, краткосрочные методы психотерапии, психолог-консультант, клиент.

Barysheva Elena Ivanovna,
*candidate of psychological sciences,
associate professor, head of the department of psychology,
Federal state budgetary educational institution
of higher education «Lugansk State Pedagogical University»,
Lugansk, Russian Federation,
E-mail: helenbar2008@rambler.ru
<https://orcid.org/0009-0005-6496-1729>*

**PROBLEM-ORIENTED COUNSELING AND
PSYCHOTHERAPY: STRUCTURING THE COUNSELING
PROCESS**

Annotation. The article is devoted to the consideration of the features and possibilities of problem-oriented counseling and therapy as an integrative approach. The article uses the conclusions and experience of the author, who uses this approach

in his own counseling and psychotherapy practice. The structure and content of the consultative process is presented.

Key words: *psychological counseling, psychotherapy, problem-oriented approach, eclectic approach, short-term methods of psychotherapy, counseling psychologist, client.*

За годы развития психологической научной мысли значительных высот достигли не только теоретические подходы и базис, но и практические, прикладные аспекты. Психологическое консультирование (и психотерапия) – важнейшая сфера практической деятельности профессионального психолога, в какой бы сфере он не работал.

На данный момент существует множество направлений психологического консультирования и немедицинской психотерапии, интегрированных в единый процесс психологической помощи. В современном мире наблюдается четкая тенденция к эклектичности в психологическом консультировании, поскольку эклектический подход – интегративный подход, использующий концепции, методы и идеи из различных теорий и моделей, наиболее соответствующих консультативной или терапевтической задаче и наиболее подходящих для работы с данным конкретным клиентом, учитывая его состояние, понимание проблемы и его индивидуально-личностные особенности. [6; 8; 10].

В психологической науке ведутся активные дискуссии по поводу «плюсов» и «минусов» эклектического подхода. Не останавливаясь на подробностях многочисленных обсуждений этой темы, отметим, однако, что появление в 60-е годы XX века

первых приверженцев интегративного подхода основывалось на позиции о том, что ни одна модель не является единственно возможной, единственно «правильной» и универсальной, не может быть «пригодна» «на все случаи жизни». Индивидуальный, личностно-центрированный подход к человеку, нуждающемуся в помощи, мотивирует психолога-консультанта использовать те методы и технологические приемы, которые подходят клиенту наиболее всего и приводят к положительному результату в кратчайшие сроки.

Наша насыщенная и стремительная жизнь сподвигла психологов-практиков искать варианты краткосрочной и эффективной психологической помощи. Вести психоаналитические приемы в течение десятилетий, как это было во времена З. Фрейда, у современного человека нет никакой возможности. Да и скорость появления и разрешения клиентом психологических проблем созвучна современному темпу жизни.

Еще одним аргументом в пользу эклектического подхода является требование высокого профессионализма и академической психологической грамотности психолога-консультанта. На наш взгляд, это очень важно для психологической профессиональной среды, и для клиентов, получающих помощь. По нашему глубокому убеждению, не может быть экспресс-подготовки или переподготовки других специальностей и «превращение» их в психологов за 250 или 500 часов обучения. Слишком многое в работе психолога с внутренним миром человека ставится на карту

в благополучии клиента, а психика, как известно, не терпит небрежного к себе отношения.

В данной статье мы рассмотрим особенности и возможности одного из вариантов интегративного подхода в консультировании и психотерапии – проблемно-ориентированного подхода. В статье использованы выводы и опыт автора, использующего данный подход в собственной консультативной практике.

Проблемно-ориентированное консультирование и психотерапия – направление, недостаточно хорошо изученное в отечественной консультативной психологии. Многим специалистам-психологам известна проблемно-ориентированная психотерапия Андреаса Блазера, Эдгара Хайма, Кристофа Рингера и Мартина Томмена, швейцарских ученых, предложивших интегрировать в едином психотерапевтическом процессе многочисленные разновидности методов и приемов психологической помощи. Если сделать запрос в поисковой системе интернет о проблемно-ориентированном подходе, то мы, скорее всего, не получим ясного представления об этом, и наиболее часто встречаемая ссылка будет как раз на исследование А.Блазера и его коллег. [1].

Проблемно-ориентированная психотерапия определяется ими как «индивидуальный краткосрочный интегративный метод психотерапии» [9, с. 531-532]. Подход интегрирует в себе знания психодинамического направления, гештальт-терапии, когнитивно-поведенческой и рационально-эмотивной психотерапии, транзактного анализа, психосинтеза, нейро-лингвистического

программирования, позитивной психотерапии, терапии, фокусированной на решении. Какие-то школы и парадигмы, используемые изначально в психотерапевтической работе данного направления, дополнились новыми современными направлениями. В объединении методов и приемов работы отнюдь не только концепции основателей данных направлений, но и наработки современных авторов, чей опыт продуцирует все новые формы и методы психолого-консультативной и психотерапевтической работы.

Создание и развитие проблемно-ориентированной психотерапии было сопряжено с необходимостью работы с различными категориями клиентов (разного уровня обеспеченности и социального статуса), сформировало краткосрочность работы, высокую эффективность. В основе взаимодействия психотерапевта и клиента ориентация на личностные особенности клиента, психологические причины возникновения проблемных ситуаций, внутренняя картина ситуации, определение, описание и прояснение проблемы.

Изначально это была в чистом виде психотерапевтическая модель со всеми присущими характеристиками (например, работа с пациентами медицинских учреждений, применение фармакологических средств), но со временем развивался проблемно-ориентированный подход в психологическом консультировании, который сохранял интегративность и структурированность данного направления психотерапии, однако расширял возможности его использования в консультировании,

привносил новые методы и особенности аналитической работы консультанта и клиента.

П.П. Горностай и С.В. Васьковская впервые в 1994-1995 гг. предложили использовать проблемно-ориентированный подход в практике психологического консультирования и немедицинской психотерапии. [4].

«Проблемно-ориентированный подход, предлагаемый авторами в качестве основы для работы и обучения психолога-консультанта, строится на положении, что всесторонний анализ психологических проблем клиента является существенным моментом в процессе поиска путей их решения и предложения психологических затруднений» (С.В. Васьковская, 1996). [3, с. 5]. То есть не только работа с непосредственными симптомами и переживаниями, о которых говорит клиент (что является по сути «вершиной айсберга» его проблем, следствием), а именно работа с причинами случившихся трудных ситуаций, их предпосылками и определенными противоречиями, которые и привели к психическому напряжению и страданиям клиента. По сути, любая проблема человека имеет свою «историю», то есть причины и предпосылки возникновения. Чтобы решить проблему, необходимо разобраться в причинах ее возникновения – это даст возможность клиенту в будущем не попадать в аналогичные сценарии.

Как видим, в таком подходе к консультированию большое значение имеет совместная аналитическая работа консультанта и клиента. Проблемный анализ как основной метод проблемно-

ориентированного консультирования предполагает определение генезиса каждой психологической проблемы, который связан с неопределенностью, непредсказуемостью современного мира, но в еще большей степени – с детерминантами проблемы клиента, ее причинами возникновения и закономерностями развития. И успешное решение проблемы клиента будет зависеть от установления ее причин, волевых усилий по преодолению трудностей ситуации и принятия ответственности клиентом за события собственной жизни. Способность принять то, что невозможно изменить в ситуации, и приложить усилия к тому, что зависит от самого человека, – важное свойство, которому клиент учится, в том числе и в ходе консультации.

Здесь, безусловно, основополагающую роль играет профессионализм и уровень навыков консультирующего психолога, его умения четко структурировать консультативный процесс, его знания.

Многолетнее использование проблемно-ориентированного подхода в консультировании и психотерапии дает нам возможность рекомендовать к использованию в консультативной деятельности психологов следующую *структуру консультативного процесса*:

1. *Мотивация обращения клиента.*

Начальный этап психологической консультации начинается с установления консультативного контакта – комфортных, психологически безопасных, по возможности, доверительных отношений между консультантом и клиентом. Клиент озвучивает

суть проблемы, как он ее понимает и переживает. У В.В. Столина это называется «определить локус жалобы»: что не устраивает клиента, что доставляет ему страдания и чего он хочет от консультации, работы с психологом. Здесь как раз и отражается мотивация обращения клиента. Часто становится понятно, собирается ли клиент решать проблему, работать над ее трансформацией или его запрос – это жалоба на кого-то или на что-то с явным преобладанием экстернальности.

Важным моментом в работе на этом этапе является изучение того, как клиент интерпретирует и объясняет причины появления и разворачивания проблемной ситуации, которая приносит ему страдания и переживания. При этом психологу-консультанту стоит помнить, что это отнюдь не объективная реальность ситуации, а субъективное отражение ситуации в восприятии клиента. Безусловно, вы работаете с субъективной реальностью человека, но если в этот момент у вас была бы возможность спросить, как выглядит ситуация в глазах других участников ситуации, то вы услышали бы несколько разных историй.

Часто в описании клиента присутствуют искажения, откровенные заблуждения, проекции, защитные механизмы, желание казаться лучше, попытка интерпретировать происходящее так, чтобы сам клиент «выглядел» более презентабельно, порядочно.

Бывает, что клиент не формулирует запрос – его нет или он весьма нечеткий. В такой ситуации процесс оказания психологической помощи представляется проблематичным,

поэтому запрос уточняется и проясняется, для чего могут использоваться как вербализируемые техники, так и проективные методики.

2. *Анализ психологической ситуации.*

В описании сложившейся ситуации в рассказе клиента присутствует также подтекст. Есть некоторая недосказанность или неявная отсылка к определению «виноватых» в ситуации, но о чем клиент не готов говорить прямо. Почувствовать подтекст консультант может через возможность задать точные вопросы и лучше понять проблему.

Анализ психологической ситуации помогает, и клиенту в том числе, понять тот событийный фон, на котором развивалась ситуация, обстоятельства и условия, которые привели к сложившейся ситуации. Как правило, в проблемной ситуации есть другие участники (возможно, они тоже нуждаются в психологической помощи), но работаем мы только с теми, кто непосредственно обратился за помощью.

В анализе присутствует также временной аспект, то есть вместе с клиентом определяются предпосылки возникших событий, их детерминанты (прошлое), в какой-то степени моделируется, как ситуация может развиваться, к чему может привести, к каким последствиям для разных участников процесса (будущее), осуществляется работа с актуальным состоянием клиента, его эмоциями, самочувствием, состоянием (настоящее).

3. *Анализ причин психологических проблем.*

На этом этапе совместной работы по анализу ситуации консультанту важно помнить, что то, что и как рассказывает и интерпретирует клиент, может совершенно не отражать реальные причины проблем клиента. Чтобы выяснить, почему ситуация сложилась именно так и в чем причины такого реагирования и понимания ситуации, что повлияло на такое отражение действительности, консультанту важно подключить все свои знания закономерностей развития человеческой психики и субъективного жизненного пути личности.

4. *Идентификация психологических проблем.*

Важнейший этап психолого-консультативной работы, необходимо связан с предыдущим, является фактическим его продолжением. На данном этапе происходит определение действительного содержания проблем клиента. От консультанта требуется гибкость и дивергентность мышления, адекватность рассуждений (недопущение включения собственных проекций и впечатлений) и здравый смысл.

Определение содержания проблем клиента начинается с самого начала консультативного взаимодействия, но интеграция всей полученной информации обобщается и подытоживается именно на этом этапе. По сути, в результате этой работы (совместно с клиентом) консультант может идентифицировать (назвать, сформулировать), над какими проблемами они будут работать в ближайшие консультативные встречи. Здесь будет уместна обратная связь и осознанность клиента, насколько он

согласен с озвученными формулировками, с направлением дальнейших психолого-коррекционных усилий.

Как пишет П.П. Горностай, «работа консультанта по идентификации психологической проблемы представляет собой довольно сложное искусство, в котором существенную роль играет практический опыт и творческая интуиция психолога». [4, с. 31]. На наш взгляд, основой таких навыков являются профессиональные знания и интеллектуальный уровень психолога. В результате такой работы формируется представление об истинных причинах происходящих сложностей. Клиент подводится к осознанию истинных причин проблем и осмыслению направления дальнейшей работы по разрешению проблемной ситуации. Это важно еще и потому, что от клиента потребуются активная внутренняя работа и принятие ответственности в ситуации приложения усилий по ее изменению.

Также в консультативном процессе на этом этапе будет иметь значение психологическая интерпретация. Суть психологической интерпретации как психологического инструмента в «разъяснении и коррекции неконструктивной позиции клиента относительно своих проблем и трудностей» [4, с. 33]. Эффективно проведенная интерпретация является стимулом для внутренней работы клиента над своими проблемами.

5. *Формулирование психотерапевтической задачи.*

Данный этап, по сути, – переход к коррекционной или психотерапевтической работе по разрешению проблем клиента. Хотя психологический анализ ситуации клиента на

предшествующих этапах уже дал возможность клиенту осознать многие нюансы ситуации, причины проблем, посмотреть на происходящее с различных ракурсов, что часто дает человеку не только понимание истоков проблем, но и направление усилий по их разрешению.

На данном этапе предпринимаются следующие шаги:

– определение, в чем, прежде всего, нуждается клиент, т.е. что мы хотим получить в результате консультативного процесса;

– определение способов, методов, технологий психокоррекционной и психотерапевтической работы, это, как правило, «внутренняя кухня» работы консультанта, но это важная часть его работы – четкое структурирование и технологическая реализация процесса оказания помощи;

– определение и постановка реалистичных задач, т.е. таких, которые имеют решение, которые реально достижимы. Адекватная постановка целей придает силы и мотивацию клиенту, формирует у него опыт успеха, обучает эффективному поведению и формирует навык справляться с проблемами в будущем.

6. *Решение психотерапевтической задачи.*

Этап связан с выбором методов психокоррекционных и психотерапевтических воздействий. У консультанта должна быть четкая структура предполагаемой работы, но в то же время он должен быть способен гибко реагировать на изменение ситуации в психотерапевтическом процессе.

Именно на этом этапе происходит выбор целесообразных для данной ситуации и данного конкретного человека способов и

техник психологического воздействия. Избранные тактики могут принадлежать к различным психотерапевтическим подходам, поскольку целесообразность их использования обуславливается уместностью для решения данной проблемы, комфортным состоянием клиента и уровнем профессионализма психолога-консультанта.

На этом этапе происходит подкрепление тенденций к личностным преобразованиям и трансформациям клиента, поиск новых способов реагирования, взаимодействия, создание условий для снижения тревожности и ощущения психологической безопасности, убеждение клиента в его эффективности и способности справиться с жизненными трудностями.

7. Завершающая стадия работы. Вхождение в жизненную повседневность обогащенным новым опытом.

Происходит переосмысление проблемной ситуации и рефлексия внутренних изменений в результате проделанной психологической работы. В дальнейшем (после завершения психологической работы) клиент оказывается в условиях повседневной жизни, где происходит проверка «на практике» сформированных навыков самостоятельного решения проблем, адаптации к изменяющимся обстоятельствам жизни. [2; 7].

Поддержка клиента будет заключаться также и в убеждении, что в ситуации его неуверенности и сомнений в своих действиях он может рассчитывать на поддерживающие консультации.

Так выглядит структура консультативного процесса в рамках интегративного проблемно-ориентированного подхода.

Рассматривая проблему клиента не как препятствие, а как возможность, как движущую силу его развития, психолог получает широкие возможности в оказании психологической помощи личности.

Литература:

1. Проблемно-ориентированная психотерапия. Интегративный подход. / А. Блазер, Э. Хайм, К. Рингер, М. Томмен. / Пер. с нем. – М.: Независимая фирма «Класс», 1998. – 158 с.
2. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика. / А.Ф. Бондаренко. – М.: Независимая фирма «Класс», 2001. – 336 с.
3. Васьковская С.В. Психологическое консультирование: Ситуационные задачи. / С.В. Васьковская, П.П. Горностай. – К.: Вища школа, 1996. – 192 с.
4. Горностай П.П. Теория и практика психологического консультирования: проблемный подход. / П.П. Горностай, С.В. Васьковская. – Киев: Наукова думка, 1995. – 128 с.
5. Горностай П.П. Консультативная психология: теория и практика проблемного подхода. / П.П. Горностай. – Киев: Ника-Центр, 2018. – 400 с.
6. Доморацкий В.А. Краткосрочные методы психотерапии. / В.А. Доморацкий. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2007. – 221 с.

7. Ильин Е.П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия. / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2013. – 304 с.
8. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. / Р. Кочюнас. – М.: Академический проект, 1999. – 240 с.
9. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб.: Питер, 2005. – 944 с.
10. Чепмен А. Проблемно-ориентированная психотерапия. / А. Чепмен, М. Чепмен-Сантана. – СПб.: Питер, 2001. – 240 с. – (Серия «Практикум по психотерапии»).

Literatura:

1. Problemno-orientirovannaya psixoterapiya. Integrativny`j podxod. / A. Blazer, E`. Xajm, K. Ringer, M. Tommen. / Per. s nem. – М.: Nezavisimaya firma «Klass», 1998. – 158 s.
2. Bondarenko A.F. Psixologicheskaya pomoshh`: teoriya i praktika. / A.F. Bondarenko. – М.: Nezavisimaya firma «Klass», 2001. – 336 s.
3. Vas`kovskaya S.V. Psixologicheskoe konsul`tirovanie: Situacionny`e zadachi. / S.V. Vas`kovskaya, P.P. Gornostaj. – К.: Vishha shkola, 1996. – 192 s.
4. Gornostaj P.P. Teoriya i praktika psixologicheskogo konsul`tirovaniya: problemny`j podxod. / P.P. Gornostaj, S.V. Vas`kovskaya. – Kiev: Naukova dumka, 1995. – 128 s.
5. Gornostaj P.P. Konsul`tativnaya psixologiya: teoriya i praktika problemnogo podxoda. / P.P. Gornostaj. – Kiev: Nika-Centr, 2018. – 400 s.

6. Domoraczkiy V.A. Kratkosrochny`e metody` psixoterapii. / V.A. Domoraczkiy. – M.: Izd-vo Instituta psixoterapii, 2007. – 221 s.
7. Il`in E.P. Psixologiya pomoshhi. Al`truizm, e`goizm, e`mpatiya. / E.P. Il`in. – SPb.: Piter, 2013. – 304 s.
8. Kochyunas R. Osnovy` psixologicheskogo konsul`tirovaniya. / R. Kochyunas. – M.: Akademicheskij proekt, 1999. – 240 s.
9. Psixoterapevticheskaya e`nciklopediya / Pod red. B.D. Karvasarskogo. – SPb: Piter, 2005. – 944 s.
10. Chepmen A. Problemno-orientirovannaya psixoterapiya. / A. Chepmen, M. Chepmen-Santana. – SPb.: Piter, 2001. – 240 s. – (Seriya «Praktikum po psixoterapii»).

УДК 378. 090. 33–044. 339

Богданова Елена Виталиевна,
*кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедры теории и методики физического
воспитания, заведующий отделом
инклюзивного образования и реабилитации,
Луганск, ФГБОУ ВО «Луганский государственный
педагогический университет»
E-mail: bogdanova-elena-70@rambler.ru*

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

***Аннотация.** В статье рассматриваются созданные социально-педагогические условия реализации инклюзивного образования в Луганском государственном педагогическом университете, опыт организации сопровождения студентов с инвалидностью и ОВЗ. Автором раскрываются особенности создания в университете системы психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ и инвалидностью, описываются условия организации инклюзивного образования выделенные как социально-педагогические условия организации инклюзивного образования в ФГБОУ ВО «ЛГПУ», описываются три их вида: функционально-организационные, функционально-средовые, психолого-педагогические. Автор актуализирует внимание на потенциале созданного в вузе отдела инклюзивного образования и реабилитации.*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, высшая школа, студенты, специальные условия, реабилитационное оборудование, образовательные потребности, педагогические условия.*

Bogdanova Elena Vitalievna,

Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Head of the Department of Theory and Methodology of Physical

Education, Head of the Department

of Inclusive Education and Rehabilitation,

Lugansk, Luhansk State

Pedagogical University

E-mail: bogdanova-elena-70@rambler.ru

SOCIO-PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN HIGHER EDUCATION

***Annotation.** The article examines the created socio-pedagogical conditions for the implementation of inclusive education at Luhansk State Pedagogical University, the experience of organizing support for students with disabilities and HIA. The author reveals the features of creating a system of psychological and pedagogical support for students with disabilities at the university, describes the conditions for organizing inclusive education, highlighted as socio-pedagogical conditions for organizing inclusive education in the FGBI VO "LSPU", describes three of their types: functional-organizational, functional-environmental, psychological-pedagogical. The author focuses on the potential of the department of inclusive education and rehabilitation created at the university.*

***Keywords:** inclusive education, higher school, students, special conditions, rehabilitation equipment, educational needs, pedagogical conditions.*

Отечественная инклюзивная высшая школа, тенденции ее развития и становления отличаются многообразием. Однако механизмы, позволяющие конструктивно развивать инклюзивные процессы в вузах, недостаточно разработаны и распространены в деятельности высшей школы [2].

В нашем вузе создана и активно развивается социальная модель реализации и организации инклюзивного образования.

Нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования реализуется в рамках основных документов: «Конвенция ООН о правах инвалидов» (принята резолюцией Генеральной ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 года); Конституция РФ (12 декабря 1993г.) [4]. Статья 43 Конституции РФ провозглашает право каждого на образование; Федеральный

закон «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» от 3 мая 2012 года № 46-ФЗ; Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ [8]; Постановление Правительства РФ от 04.10.2000 «О национальной доктрине образования в РФ» до 2025 г.; Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ [9]. Для реализации процесса инклюзивного образования в нашем Вузe были разработаны такие нормативные документы, как «Положение об инклюзивном обучении».

Содержание образования в ФГБОУ ВО «ЛГПУ» осуществляется по образовательным программам высшего образования и при реализации условия организации обучения для лиц с инвалидностью определяются в том числе в соответствии с индивидуальной программой реабилитации (при наличии), для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья – на основе образовательных программ, адаптированных при необходимости для обучения данной категории обучающихся [5].

Образование обучающихся с ОВЗ в ФГБОУ ВО «ЛГПУ» организовано совместно с другими обучающимися, что соответствует одному из принципов инклюзивного образования.

В вузе созданы специальные условия для получения высшего образования.

Для организации инклюзивного обучения в вузе необходим целый ряд организационно-педагогических условий, при которых станет возможна реализации данной формы обучения. А именно,

необходимы безбарьерная образовательная среда, разработанные адаптивные образовательные программы, система психолого-педагогического, медицинского и реабилитационного сопровождения, система электронного и дистанционного обучения, подготовка педагогических кадров в рамках повышения уровня инклюзивной компетентности [6; 7].

Мы считаем такие условия организации инклюзивного образования социально-педагогическими условиями организации инклюзивного образования в ФГБОУ ВО «ЛГПУ», и в их структуре мы выделяем три: функционально-организационные, функционально-средовые, психолого-педагогические.

Функционально-организационные условия организации процесса инклюзивного образования в ФГБОУ ВО «ЛГПУ»:

1) внедрение в вузе целостной системы инклюзивного образования, которая учитывает его материально техническое, кадровое, учебно-методическое, медико-реабилитационное и ресурсное обеспечение (в вузе создана такая система с учетом всех критериев);

2) обеспечение эффективной деятельности образовательно-реабилитационного структурного подразделения по сопровождению студентов с ограниченными возможностями и инвалидностью, который кардинально отличается от традиционной системы работы в вузе со студентами данной категории (создан отдел инклюзивного образования и реабилитации, где студенты с инвалидностью и ОВЗ проходят этап физической реабилитации согласно их ИПР);

3) реализация механизма социального взаимодействия вуза с общественностью (идет активное взаимодействие со всеми общественными организациями Луганской Народной Республики).

Функционально-средовые условия организации инклюзивного образования ФГБОУ ВО «ЛГПУ» в:

1) совершенствование архитектурно-средовой инфраструктуры вуза, общежитий, а также образовательных и иных учреждений, являющихся базами практик (в том числе и рассредоточенной), способствующей обеспечению равных возможностей в процессе адаптации студентов с особыми потребностями к условиям обучения в вузе: существует рассредоточенная практика для студентов с инвалидностью и ОВЗ, архитектурно-средовая инфраструктура вуза доступно частично;

2) развитие социальных и коммуникативных связей студентов с особыми потребностями, направленных на их интеграцию в коллектив сверстников, включение в активную студенческую среду (реализуется полностью через включение студентов с инвалидностью и ОВЗ в социокультурные мероприятия в вузе);

3) адаптация рабочих программ в соответствии с потребностями и возможностями студентов с инвалидностью, внедрение адаптированных образовательных программ (при необходимости).

Психолого-педагогические условия организации инклюзивного образования в ФГБОУ ВО «ЛГПУ»:

1) учебная нагрузка должна соответствовать возможностям и способностям, психофизическому состоянию студентов с инвалидностью, способствовать повышению эффективности процесса реализации инклюзивного образования и качеству усвоения учебного материала;

2) реализация инновационных технологий и методик инклюзивного образования, позволяющих оптимизировать учебно-образовательный процесс в академических группах (реализовано частично на разных программах подготовки, разработаны тесты на профпригодность (планируется проведение тестирования на моменте поступления для лиц с ОВЗ и инвалидностью, разработана анкета «Инклюзивная образовательная среда и социальное окружение», разработан проект «Индивидуальная карта сопровождения студента с ОВЗ и инвалидностью»);

3) повышение уровня инклюзивной компетентности профессорско-преподавательского и обслуживающего персонала вуза, направленной на оптимизацию процесса организации инклюзивного образования студентов с инвалидностью: разработана программа подготовки профессорско-преподавательского состава в Институте профессионального развития «Инклюзивное образование в вузе» 24 часа; издано учебное пособие «Инклюзивное образование в вузе», разработана программа Инструктажей для профессорско-преподавательского состава, для технического персонала; преподаватели проходят курсы повышения по различным программам на базе РУМЦ ЮФУ.

В вузе обучаются студенты в количестве 92 студентов с ОВЗ и инвалидностью различных нозологий. Для качественного процесса обучения такой категории студентов необходимо еще и создание специальных условий. Для решения этого вопроса в Университете создан и функционирует «Отдел инклюзивного образования и реабилитации», который входит в структуру Центра социально-гуманитарной работы ФГБОУ ВО «ЛГПУ». Цель – создание условий для обучения студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Задачи: организация довузовской подготовки и профориентационной работы, комплексное сопровождение образовательного процесса и здоровьесбережения, развитие и обслуживание информационно-технологической базы инклюзивного обучения; социокультурная и физическая реабилитация, создание безбарьерной архитектурной среды; разработка учебно-методического обеспечения для реализации инклюзивного обучения.

В Отделе осуществляется деятельность по таким направлениям: первое направление – социально-гуманитарное, направленное на: сопровождение абитуриентов на период довузовской подготовки; сопровождение на период вступительных экзаменов; консультация о необходимых документах для поступления в университет, о времени и месте приема документов и обеспечение сопровождения на период подачи документов в приемную комиссию вуза; информирование абитуриентов о видах документов, необходимых для подачи в социальную службу университета; сопровождение на период адаптации абитуриентов с

ограниченными возможностями в студенческую среду; установление контактов и взаимосвязей с организациями, которые работают в сфере социализации людей с ограниченными возможностями; обеспечение социального сопровождения на весь период обучения в вузе; содействие комфортному проживанию студентов в студенческом общежитии и курирование их проживания; создание комфортных условий обучения для студентов с нарушениями слуха и зрения; содействие участию студентов в социокультурных мероприятиях университета; оказание необходимой помощи по адаптации в инклюзивно-образовательную среду; разработка индивидуальной карты сопровождения обучения; содействие личностному росту и развитию студентов с особыми образовательными потребностями; при необходимости обеспечение студентов с особыми образовательными потребностями консультативной помощью психологов.

Социокультурное сопровождение студентов с инвалидностью осуществляется в течении всего периода обучения их в вузе. В отделе реабилитации накоплен большой опыт по работе со студентами с инвалидностью. Мероприятия, проводимые регулярно отделом реабилитации направлены на популяризацию идей инклюзии в обществе, на информирование студентов в нормативно-правовом обеспечении, обучение волонтерских отрядов сопровождению данной категории, на выстраивание взаимодействия кураторов академических групп с данной категорией студентов: семинар для студентов волонтерских

отрядов приуроченный Международному дню белой трости «Мы через сердце видим мир», участие в конкурсе «Профессиональное завтра» с социальным проектом «Школа инклюзивного волонтерства» – вошли в полуфинал, для волонтеров сотрудниками отдела инклюзивного образования и реабилитации и отдела студенческой социально-психологической службы был проведен обучающий семинар «Сделай мир добрее», информационный семинар для волонтеров, студентов с инвалидностью и ОВЗ приуроченный Международному дню людей с инвалидностью «Жизнь после...», информационный семинар для студентов волонтерских отрядов на тему «Доступная среда в организациях высшего образования», семинар-лекция на тему «Особенности волонтерского взаимодействия с людьми с инвалидностью», мастер-класс для волонтерских отрядов на тему «Сопровождение человека с нарушением слуха и речи».

Для решения социально направленных проблем студентов с инвалидностью (и не только их) в вузе работает социально-гуманитарная комиссия. Комиссия Университета по СГР является постоянно действующим совещательным коллегиальным органом, координирующим основные вопросы деятельности Университета по социально-гуманитарному и воспитательному направлениям. Деятельность комиссии является неотъемлемой составляющей социально-гуманитарной работы университета, обеспечивающей интеграцию обучения и воспитания студентов.

Основные задачи Комиссии: коллегиальное рассмотрение и принятие решений по вопросам социально-гуманитарной работы в

Университете; проведение мониторинга качества социально-гуманитарной деятельности в структурных и обособленных подразделениях Университета; анализ результатов проведённой социально-гуманитарной работы в структурных и обособленных подразделениях Университета.

Содействует: организации социально-гуманитарной работы в структурных и обособленных подразделениях Университета; развитию и совершенствованию системы студенческого самоуправления; деятельности Совета кураторов; процессу гражданско-патриотического, морально-нравственного, духовного воспитания студентов; всестороннему развитию студентов с особыми образовательными потребностями, получению ими качественных образовательных услуг, организации оптимальных условий их быта и досуга; созданию жилищно-бытовых условий в общежитиях; анализирует, координирует и контролирует социально-гуманитарную работу структурных и обособленных подразделений Университета;

Студенческая социальная служба ведет работу по содействию в беспрепятственном доступе студентов с ограниченными возможностями (особенными потребностями) качественному образованию, быту и досугу, помогает социально незащищенным категориям студенчества (помощь оформлению документов, социальное сопровождение, предоставление социальной помощи студентам, которые оказались в тяжелых жизненных обстоятельствах), оказывает консультативную помощь. Направления деятельности студенческой социальной службы:

реализация программ в сфере социальной работы со студенческой молодежью с целью улучшения ее положения, решение социальных проблем; сотрудничество с местными органами исполнительной власти, органами местного самоуправления, предприятиями, учреждениями и организациями независимо от их форм собственности, общественными организациями, физическими лицами в решении вопросов социального становления и социальной поддержки студенческой молодежи; предоставление социальной, правовой, психологической и информационной помощи студенческой молодежи; содействие успешной адаптации студентов 1-го курса; сотрудничество со студенческой молодежью по вопросам решения жилищных проблем студентов (поселение в общежитии и т.д); социальная работа со студентами из числа детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки, с людьми которые имеют ограниченные физические возможности и инвалидность, студенческими семьями, студентами с малообеспеченных и многодетных семей, студентами, которые являются детьми шахтеров или пострадали от аварии на ЧАЭС; социальная работа с одаренной молодежью и др.; помощь в организации культурно-досуговой деятельности; просветительско-профилактическая работа в студенческой среде.

В Вузе действует 8 волонтерских отрядов, в которых работают студенты всех специальностей. Проводится «Школа волонтера», на которой студенты обучаются технологиям сопровождения различных категорий, правилам этикета при общении с людьми с ограниченными возможностями здоровья,

техникам перемещения людей с инвалидностью (колясочников). Студенты с первого курса вовлечены в волонтерские отряды, посещают реабилитационные центры, детей, обучающихся на дому, и не понаслышке знают проблемы человека с ограниченными возможностями здоровья, связанные с адаптацией к жизненным условиям, с доступом к получению желаемого образования, трудоустройству.

Также в вузе созданы условия по формированию духовно-нравственной среды. Функционирует Центр святого преподобного имени Нестора летописца. Основными направлениями деятельности центра являются повышение образовательно-культурного и духовного уровня студентов, воспитание в них духовности и уважения к мировым культурам и религиям; проведение научных исследований в сфере православной религии, культуры и внедрение их результатов в педагогическую практику.

Комфортному психологическому климату в Вузе способствует психологическая служба, в задачи которой входит: консультативная работа со студентами, педагогами и родителями студентов; психодиагностические динамические процедуры на всех этапах психологической работы; психопрофилактику и коррекцию личностных искажений у студентов с ОВЗ; повышение мотивации к процессу обучения в вузе. Основная цель психологического сопровождения – интегративное включение студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду вуза. Эффективность оказания

психологической поддержки развития личности студентов с ограниченными возможностями связана с реализацией следующих условий: целенаправленность, системность и комплексность психологической поддержки; личностная ориентированность психологической поддержки; эмоциональное принятие личности субъекта, нуждающегося в психологической поддержке со стороны лиц, оказывающих поддержку; направленность на формирование ситуации развития личности и ее параметров, значимых для профессионального и личностного развития: позитивное самоотношение; эмоциональная стабильность; социально-психологическая компетентность [3].

Важную роль в обеспечении фазы адаптации играет институт кураторства. Кураторами групп, где обучаются студенты с инвалидностью, являются педагоги, которые сопровождают ребят во всех сферах их жизнедеятельности: учебной, вневедиторной, бытовой, творческой и т.п.

Осуществляется работа по организации реабилитации студентов с ограниченными возможностями здоровья в реабилитационном отделении. Сотрудники проводят обследования с определением функционального состояния и уровня физического развития студента; реабилитационное обследование студентов для установления реабилитационного диагноза, определения нарушения и составления реабилитационной программы; консультации для родственников и опекунов по вопросам выявленных нарушений и путей достижения студентами с особыми потребностями максимального уровня

здоровья; физическую реабилитацию студентов с образовательными потребностями в соответствии с их индивидуальной программой реабилитации с использованием современного реабилитационного оборудования, а также сеансов лечебного массажа, занятий ЛФК, механотерапии. В отделе проходят реабилитацию студенты с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Современное реабилитационное оборудование позволяет в полном объеме осуществлять реабилитационные мероприятия. Осуществляется средствами и методами физической реабилитации (ЛФК, массаж, механотерапия, сухое умывание и др.). Активно ведется работа по оздоровлению студентов специальной медицинской группы. Согласно их заболеваний и состоянию здоровья (студенты распределены в группы по нозологиям) разработаны комплексы лечебно-оздоровительной гимнастики, которые проводятся специалистом отдела с данной категорией студентов.

Физкультурно-спортивное сопровождение направлено на привлечение студентов с особыми образовательными потребностями к активным занятиям физкультурой и отдельным видам паралимпийского и дефлимпийского спорта; физкультурно-спортивное сопровождение студентов с особыми образовательными потребностями во время занятий в доступном спорткомплексе университета и тренажерном зале, участие студентов в городских республиканских мероприятиях. Физкультурно-спортивное направление реализуется через участие студентов физкультурно-оздоровительных мероприятиях,

проводимых как в вузе, так и республиканского уровня. Особый интерес у студентов вызывает игра «Бочче». В вузе создана команда из числа студентов с ОВЗ и инвалидностью.

Научно-методическое и исследовательское направление реализуется через формирование банка диагностических психологических методик, программ, ведение фундаментальных и прикладных научно-исследовательских работ по проблемам доступности высшего образования для лиц с инвалидностью и ОВЗ, внедрения активных методов, технических средств обучения и современных информационных и специальных образовательных технологий; разработка и реализация реабилитационных программ, участие в подготовке, переподготовке и повышении квалификации сотрудников вуза в области доступности высшего образования для лиц с инвалидностью: персонала, профессорско-преподавательского состава, социальных работников и т.д., а также разработка и создание локальной нормативно-правовой базы функционирования системы инклюзивного образования.

Сотрудники отдела реабилитации регулярно участвуют в различных вебинарах, которые способствуют повышению уровня их компетенции, расширяют их профессиональные знания и навыки, способствуют обмену опытом с российскими коллегами.

Специалиста как отдела, так и всего вуза принимают участие в проведение социологических опросов, мероприятий, в том числе конференций и семинаров; в публикациях изданий научно-методического, информационного и образовательного характера; сотрудничают со средствами массовой информации с

целью формирования общественного мнения по проблемам профессионального образования лиц с инвалидностью, их социализации и интеграции в общество; в обмене опытом и участие в международных, российских, республиканских научных и научно-методических конференциях по проблемам доступности высшего образования для лиц с инвалидностью.

Особое внимание в университете уделяется созданию безбарьерной архитектурной среды, которая поможет обеспечить доступность территории, и организации информационно-образовательного пространства для студентов с ОВЗ. Вход в один из учебных корпусов доступен, оборудован пандусом, кнопкой вызова помощников. В учебных корпусах вуза обустроены санитарные комнаты, учитывающими физиологические особенности студентов. Для создания архитектурной доступности вузу необходимо пройти процедуру мониторинга доступности и разработать Паспорт доступности, который должен быть выложен на сайт вуза, а также необходимо разработать Видео-паспорт доступности.

В вузе функционирует Отдел трудоустройства, заключен договор о сотрудничестве с Республиканским Центром занятости. Для содействия трудоустройству выпускников с инвалидностью и лиц с ограниченными возможностями здоровья в университете осуществляется широкий спектр мероприятий: презентации и встречи работодателей со студентами с инвалидностью старших курсов, индивидуальные консультации студентов и выпускников по вопросам трудоустройства, мастер-классы и тренинги.

На наш взгляд, описанные выше педагогические условия реализации инклюзивного обучения в ФГБОУ ВО «ЛГПУ» достаточно эффективно способствуют реализации социальной модели организации инклюзивного образования, и дают возможность студентам с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью полностью реализовать свое конституционное право на получение высшего образования.

Литература:

1. Айсмонтас Б. Б. Психолого-педагогические основы обучения студентов с ОВЗ в вузе: учеб. пособие для преподавателей сферы высшего профессионального образования, работающих со студентами с ОВЗ / под ред. Б. Б. Айсмонтаса. – М.: МГППУ, 2013. – 196 с.
2. Борозинец Н. М. Инклюзивная политика и инклюзивная практика в вузе: учебное пособие / Н. М. Борозинец, Г. Ю. Козловская. – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2020. – 198 с.
3. Борисова Н. В. Инклюзивное образование: право, принципы, практика / Н. В. Борисова, С. А. Конвенция ООН о правах инвалидов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml/.
4. Кондратьева С. И. Механизмы управления инновационным проектом по внедрению инклюзивной модели образования в вузе: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М. : 2010. – 40 с.

5. Мартынова Е. А. Социальные и педагогические основы построения и функционирования системы доступности высшего образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья: моногр. / Е. А. Мартынова. – Челябинск, 2002. – 383 с.
6. Микляева Ю. В., Юганова И. В. Психолого-педагогические основы интегрированного и инклюзивного образования. – М.: МГПИ, 2009. – 132 с.
7. Ярская-Смирнова Е. Р. Проблема доступности высшего образования для инвалидов / Е. Р. Ярская-Смирнова, В. П. Романов // Соц. исслед. 2005. – № 10. – С. 48–56.
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174
9. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 N 181-ФЗ – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/.
10. Мальцева Т.Е. Инновационные особенности развития высшего инклюзивного образования: монография / Т.Е. Мальцева. - М.: Русайн. - 2018. - 240 с.

Literatura:

1. Aјcmontac B. B. Pcxologo-pedagogičeckie osnovy` obučeniya ctudentov c OVZ v vuze: ucheb. pocobie dlya ppepodavatelej

- cfepy` vy`cshego pprofessional`nogo obpazovaniya, pabotayushhix co studentami c OVZ / pod ped. B. B. Ajcmontaca. – M.: MGPPU, 2013. – 196 c.
2. Bopozinecz N. M. Inklyuzivnaya politika i inklyuzivnaya ppaktika v vuze: uchebnoe pocobie / N. M. Bopozinecz, G. Yu. Kozlovckaya. – Stavropol` : Izd-vo CKFU, 2020. – 198 c.
 3. Bopicova N. V. Inklyuzivnoe obpazovanie: ppavo, ppincipy`, ppaktika / N. V. Bopicova, C. A. Konvenciya OON o ppavax invalidov [E`lektronny`j resurs]. – Rezhim dostupa: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml/.
 4. Kondrat`eva S. I. Mexanizmy` upravleniya innovacionny`m proektom po vnedreniyu inklyuzivnoj modeli obrazovaniya v vuze: avtoref. diss. ... kand. ped. nauk . – M. : 2010. – 40 s.
 5. Marty`nova E. A. Social`ny`e i pedagogicheskie osnovy` postroeniya i funkcionirovaniya sistemy` dostupnosti vy`sshego obrazovaniya dlya licz s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya: monogr. / E. A. Marty`nova. – Chelyabinsk, 2002. – 383 s.
 6. Miklyaeva Yu. V., Yuganova I. V. Pcxologo-pedagogicheckie osnovy` integpipovannogo i inklyuzivnogo obpazovaniya. – M.: MGPI, 2009. – 132 c.
 7. Yapckaya-Cmipnova E. P. Ppoblema doctupnosti vy`cshego obpazovaniya dlya invalidov / E. P. Yapckaya-Cmipnova, V. P. Pomanov // Cocz. icclcd. 2005. – № 10. – C. 48–56.

8. Federal'ny`j zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29.12.2012 N 273-FZ – [E`lektronny`j resurs]. – Rezhim dostupa: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174
9. Federal'ny`j zakon «O social`noj zashhite invalidov v Rossijskoj Federacii» ot 24.11.1995 N 181-FZ – [E`lektronny`j resurs]. – Rezhim dostupa: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/.
10. Mal`ceva T.E. Innovacionny`e osobennosti razvitiya vy`shego inklyuzivnogo obrazovaniya: monografiya / T.E. Mal`ceva. - M.: Rusajn. - 2018. - 240 s.

УДК 378

Василенко Ярослав Сергеевич,

аспирант II курса,

направление подготовки «Образование и педагогические науки»,

программа подготовки «Методология и технология

профессионального образования»,

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

E-mail: yaroslav.vasilenko.se@mail.ru

Научный руководитель:

Ротерс Татьяна Тихоновна,

доктор педагогических наук,

профессор кафедры теории и методики физического

воспитания

Института физического воспитания и спорта,

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ И НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНФОРМАТИКИ

Аннотация. В статье автор рассматривает традиционные и инновационные методы оценки знаний и навыков студентов, фокусируясь на последних, анализирует роль технологий, проектного подхода и интерактивных форм тестирования в оценке компетенций будущих преподавателей информатики.

Ключевые слова: методы оценки знаний; инновационные методы; традиционные методы; оценочные процедуры; проектный метод; интерактивные методы тестирования; электронные портфолио; мотивация.

Vasilenko Yaroslav Sergeevich,

PhD student of the second year,

*the direction of training «Education and pedagogical sciences»,
the training program «Methodology and technology of vocational
education»,*

GOU IN THE LPR «LSPU»

E-mail: yaroslav.vasilenko.se@mail.ru

Scientific supervisor:

Roters Tatyana Tikhonovna,

Doctor of Pedagogical Sciences,

*Professor of the Department of Theory and Methodology of
Physical Education*

Institute of Physical Education and Sports,

GOU IN THE LPR «LSPU»

INNOVATIVE METHODS OF ASSESSING STUDENTS' KNOWLEDGE AND SKILLS IN THE PROCESS OF TRAINING PERSONNEL FOR TEACHING COMPUTER SCIENCE

***Annotation.** In the article, the author examines traditional and innovative methods of assessing students' knowledge and skills, focusing on the latter, analyzes the role of technology, project approach and interactive forms of testing in assessing the competencies of future computer science teachers.*

***Keywords:** knowledge assessment methods; innovative methods; traditional methods; evaluation procedures; project method; interactive testing methods; electronic portfolios; motivation.*

В современном мире, насыщенном стремительными изменениями в сфере информационных технологий, обеспечение эффективного процесса обучения в области информатики становится неотъемлемой частью подготовки будущих кадров. Оценка знаний и навыков студентов приобретает особое значение, и в этом контексте на передний план выходят инновационные методы, которые способны более точно и сбалансированно оценивать их готовность к преподавательской деятельности.

Проблема контроля знаний, умений и навыков студентов не является новой для дидактики средней и высшей школы и педагогической психологии. Различные ее аспекты освещены в работах педагогов и психологов С. И. Архангельского, Ю. К. Бабанского, В. П. Беспалько, П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной. Различные аспекты организации контроля представлены в работах В. С. Аванесова, Н. Ф. Ефремовой, В. А. Якунина. Однако,

стремление к улучшению уровня подготовки специалистов обуславливает необходимость поиска новаторских подходов и соответствующих им форм контроля знаний, умений и навыков студентов.

Актуальность данной проблемы обусловлена не только динамичным развитием информационных технологий, но и необходимостью адаптации образовательных подходов к современным требованиям. Традиционные методы оценки, хотя и служат важным инструментом, часто не отражают всей сложности и многогранности компетенций, необходимых будущим преподавателям информатики.

Основные подходы к оценке знаний и навыков студентов

Традиционные методы оценки в образовании долгое время играли ключевую роль в измерении успеваемости и готовности студентов к преподавательской деятельности. Они базируются на стандартизированных подходах, которые обычно включают в себя следующие основные методы:

1. Экзамены: Один из наиболее распространенных методов, который предполагает письменное или устное тестирование студентов по определенным темам. Экзамены могут быть формализованными и структурированными, что обеспечивает относительно объективную оценку знаний.

2. Контрольные работы: Регулярные тесты и контрольные работы, которые проверяют усвоение конкретных тем и материалов. Они позволяют оценивать активность и регулярность занятий студентов.

3. Рефераты и эссе: Задания, требующие написания студентами научных работ, позволяют оценить их умение анализировать информацию и формулировать собственные мысли.

4. Практические занятия: Оценка студентов в ходе выполнения практических заданий и лабораторных работ, что предоставляет возможность проверить их навыки в применении теоретических знаний на практике.

5. Устные зачеты: Метод, основанный на устных вопросах и ответах, направленный на проверку глубины понимания материала и умения выражать свои мысли.

Эти традиционные методы имеют свои преимущества, такие как стабильность и относительная простота в проведении, но часто они недостаточно точно отражают индивидуальные способности и потребности студентов. В свете современных вызовов в образовании возникает необходимость в поиске более инновационных и адаптивных подходов к оценке знаний и навыков студентов.

Преимущества и недостатки традиционных методов

Традиционные методы оценки, описанные ранее, имеют свои сильные и слабые стороны, которые важно учитывать при анализе и выборе подходящих способов оценки.

Преимущества традиционных методов оценки:

1. **Объективность:** Стандартизированные тесты и экзамены обеспечивают относительно объективную оценку, так как они основаны на четких критериях и оценочных шкалах.

2. Простота в проведении: Традиционные методы, такие как экзамены и контрольные работы, легки в организации и позволяют проводить массовую оценку множества студентов.

3. Возможность стандартизации: Традиционные методы обеспечивают возможность стандартизации оценочных процедур, что упрощает сравнение успеваемости студентов в рамках одного курса или между разными группами.

Недостатки традиционных методов оценки:

1. Ограниченность в измерении навыков: Традиционные методы могут оценивать преимущественно когнитивные аспекты, оставляя в тени оценку практических навыков, творческого мышления и проблемного решения.

2. Стресс и давление: Экзамены и тесты часто вызывают стресс у студентов, что может отрицательно сказываться на их реальных способностях в процессе оценки.

3. Неспособность измерения процесса обучения: Традиционные методы могут быть менее эффективными в оценке динамических изменений в процессе обучения и в развитии навыков на протяжении времени.

Исходя из вышеперечисленных преимуществ и недостатков традиционных методов, становится ясной необходимость в разработке и внедрении инновационных методов оценки, которые могли бы более полноценно учитывать множество аспектов учебного процесса и потребностей студентов [9, с. 123 - 130].

Использование технологий в оценочных процедурах

С развитием информационных технологий образовательные учреждения сталкиваются с возможностью внедрения инновационных методов оценки, которые эффективно сочетают в себе современные технологии и педагогические принципы. Использование технологий в оценочных процедурах приносит значительные преимущества, среди которых:

1. **Адаптивность и персонализация:** Технологические платформы позволяют создавать адаптивные тесты и задания, которые подстраиваются под индивидуальные потребности студентов, обеспечивая более точную оценку их уровня знаний.

2. **Обратная связь в реальном времени:** Электронные средства оценки предоставляют возможность немедленной обратной связи, что способствует более оперативной коррекции ошибок и лучшему пониманию студентами своих слабых мест.

3. **Интерактивные формы тестирования:** Возможность использования мультимедийных элементов, симуляций и интерактивных задач позволяет более глубоко оценить уровень понимания материала и практических навыков студентов.

4. **Цифровые портфолио:** Создание электронных портфолио позволяет студентам демонстрировать свои достижения, проекты и лучшие работы, предоставляя преподавателям более полную картину их обучения.

5. **Использование искусственного интеллекта:** Технологии машинного обучения и искусственного интеллекта могут обеспечить более точную аналитику оценок, предсказывая

потенциальные трудности студентов и предлагая персонализированные рекомендации.

Однако, несмотря на вышеперечисленные преимущества, использование технологий в оценочных процедурах также вносит свои вызовы, такие как необходимость подготовки преподавателей к новым технологиям и вопросы безопасности данных. В целом, внедрение технологических решений в оценку студентов представляет собой важный шаг в направлении создания более эффективной, адаптивной и справедливой системы оценки в образовании [9, 130-135].

Применение проектного метода в оценке практических навыков

Проектный метод в оценке студенческих знаний и навыков представляет собой инновационный подход, ориентированный на практическое применение теоретических знаний. Этот метод позволяет студентам не только усваивать теоретический материал, но и активно применять его в реальных ситуациях. Применение проектного метода в оценке практических навыков обладает следующими ключевыми чертами:

1. Реальные сценарии: Проектный метод оценки создает условия, максимально приближенные к реальным сценариям профессиональной деятельности. Студенты сталкиваются с задачами, которые они будут решать на практике, что способствует лучшему усвоению материала.

2. Комплексное тестирование: Студенты в рамках проектов решают не только технические задачи, но и развивают навыки

коммуникации, работы в команде, аналитического мышления и управления временем, что делает оценку более комплексной.

3. Индивидуализация подхода: Проектный метод позволяет адаптировать оценку под индивидуальные потребности студентов. Каждый проект может быть уникальным и отвечать уровню подготовки и интересам конкретного студента.

4. Развитие критического мышления: Студенты, решая практические задачи в рамках проектов, вынуждены принимать обоснованные решения, что способствует развитию критического мышления и самостоятельности.

5. Обратная связь и рефлексия: Проектный метод включает в себя этапы обратной связи и рефлексии, позволяя студентам осознавать свой прогресс, выявлять ошибки и совершенствовать свои навыки.

Вместе с тем, внедрение проектного метода в оценочные практики требует дополнительных усилий со стороны преподавателей в подготовке заданий и анализе результатов. Однако его преимущества в виде более глубокого понимания материала и развития практических навыков делают его важным компонентом инновационных методов оценки.

Интерактивные формы тестирования

В эпоху современных технологий интерактивные формы тестирования становятся важным инструментом для инновационной оценки знаний и навыков студентов. Они предоставляют возможность более динамичного и вовлекающего тестирования, что способствует лучшему охвату материала и более

точной оценке уровня подготовки студентов. Рассмотрим ключевые аспекты интерактивных форм тестирования:

1. Многообразие форматов вопросов: Интерактивные тесты могут включать различные форматы вопросов, такие как множественный выбор, заполнение пропусков, сопоставление, а также вопросы с открытым ответом. Это позволяет оценивать различные аспекты знаний и умений студентов.

2. Визуализация и мультимедийные элементы: Использование графики, анимации и видео в тестах делает процесс более интересным и позволяет более точно проверить визуальное понимание материала.

3. Адаптивность к уровню знаний: Интерактивные тесты могут быть настроены на адаптивное тестирование, реагируя на ответы студента и предлагая более сложные вопросы при высоком уровне подготовки или наоборот.

4. Мгновенная обратная связь: Системы интерактивного тестирования предоставляют мгновенную обратную связь после ответа на вопрос, что помогает студентам немедленно исправлять ошибки и учиться на них.

5. Использование онлайн-платформ: Интерактивные тесты легко интегрируются в онлайн-платформы, что облегчает проведение тестирования и управление данными.

6. Индивидуализация тестирования: Возможность настройки тестов под индивидуальные потребности студентов, предоставление различных вариантов вопросов или порядка их следования.

Интерактивные формы тестирования обогащают традиционные методы оценки, предоставляя более динамичные и адаптивные средства для измерения знаний и навыков студентов. Они активно поддерживают принципы современного обучения и создают более гибкую и привлекательную среду для проведения оценочных процедур.

Электронные портфолио и их значение в оценке

Электронные портфолио представляют собой мощный инструмент в сфере технологических решений для оценки знаний и навыков студентов. Их внедрение в образовательный процесс обеспечивает более глубокий и полный взгляд на академические достижения студентов. Рассмотрим значимость электронных портфолио в оценочной практике:

1. Документирование личного и профессионального роста: Электронные портфолио позволяют студентам создавать цифровые досье, включающие в себя примеры работ, проектов, и достижений. Это способствует систематическому отслеживанию и документированию их личного и профессионального роста.

2. Индивидуализация оценки: Электронные портфолио предоставляют возможность индивидуализированной оценки, учитывая не только результаты тестов, но и широкий спектр дополнительных критериев, таких как креативность, коммуникационные навыки и способность к сотрудничеству.

3. Демонстрация практических навыков: Студенты могут использовать электронные портфолио для демонстрации

практических навыков, приобретенных в ходе учебы, включая проекты, лабораторные работы и практику.

4. Более глубокая рефлексия: Студенты имеют возможность включать в свои портфолио рефлексивные записи, описывающие их опыт, достижения и уроки, извлеченные из учебы. Это способствует более глубокому пониманию учебного процесса.

5. Интеграция мультимедийных элементов: Электронные портфолио могут включать в себя мультимедийные элементы, такие как изображения, видео, и ссылки на веб-ресурсы, что позволяет более качественно демонстрировать их достижения и проекты.

6. Обратная связь и взаимодействие: Преподаватели могут предоставлять обратную связь непосредственно в электронном портфолио, обеспечивая более непосредственную и интерактивную коммуникацию.

7. Использование в карьерном развитии: Электронные портфолио могут служить мощным инструментом при поиске работы, обучении и дальнейшем карьерном развитии, предоставляя потенциальным работодателям конкретные примеры работы и достижений.

В целом, электронные портфолио открывают перед образовательной средой возможность создания более полного, динамичного и персонализированного метода оценки, стимулируя развитие у студентов не только знаний, но и навыков, востребованных в современном обществе.

Повышение мотивации студентов

Инновационные методы оценки и обучения играют ключевую роль в повышении мотивации студентов, предоставляя им новые и интересные способы освоения учебного материала. Рассмотрим основные преимущества этих методов в контексте мотивации:

1. **Интерактивность и привлекательность:** Инновационные методы, такие как использование технологий и электронных портфолио, делают учебный процесс более интересным и интерактивным. Студенты вовлекаются в обучение, так как они видят его в контексте реальных задач и сценариев.

2. **Адаптивность к стилям обучения:** Инновационные методы оценки учитывают разнообразие стилей обучения студентов. Они предоставляют различные подходы к материалу, позволяя каждому студенту выбрать оптимальный способ усвоения знаний.

3. **Игровые элементы и награды:** Игровые методики в оценке компетенций создают систему мотивации через использование элементов соревнования, достижений и наград. Студенты стремятся к успешному выполнению задач, так как это ассоциируется с положительным опытом и возможностью получения признаний.

4. **Развитие критического мышления:** Инновационные методы оценки, такие как проектный метод, стимулируют развитие критического мышления и творческого подхода к решению проблем. Это создает дополнительные мотивационные факторы, так как студенты видят смысл и применение своих усилий в реальных сценариях.

5. Обратная связь и видимость прогресса: Инновационные технологии предоставляют мгновенную обратную связь и возможность отслеживать прогресс студентов. Это важно для поддержания высокой мотивации, так как студенты видят результаты своих усилий и имеют возможность корректировать свой путь обучения.

6. Связь с реальным миром: Инновационные методы оценки ориентированы на применение знаний в реальных ситуациях. Это помогает студентам осознавать важность своего обучения и мотивирует их, видя перспективы использования усвоенных знаний в будущей профессиональной деятельности.

В целом, инновационные методы оценки создают стимулирующую образовательную среду, где студенты видят смысл и цель своего обучения, что положительно влияет на их мотивацию и усвоение учебного материала [6].

Объективность оценки и сбор данных для дальнейшего анализа

Инновационные методы оценки обеспечивают более объективный и точный процесс оценивания студентов, а также предоставляют ценные данные для дальнейшего анализа и совершенствования образовательного процесса. Рассмотрим основные преимущества в этом контексте:

1. Автоматизированная проверка: Использование технологий позволяет автоматизировать процесс проверки заданий и тестов, исключая человеческий фактор. Это снижает вероятность субъективного влияния преподавателей на оценку.

2. Стандартизация оценок: Инновационные методы позволяют установить четкие стандарты оценки, что способствует более справедливому сравнению успеваемости студентов и соблюдению общих критериев.

3. Анализ больших данных: Современные технологии позволяют собирать и анализировать большие объемы данных об успеваемости студентов. Это позволяет выявлять тенденции, анализировать эффективность методик обучения и принимать информированные решения в учебном процессе.

4. Персонализированный подход: Инновационные методы позволяют собирать данные о каждом студенте, что позволяет применять персонализированный подход к обучению и оценке. Это особенно важно для учета индивидуальных потребностей и развития каждого студента.

5. Объективность при адаптивном тестировании: Адаптивные тесты, встроенные в инновационные методы, автоматически регулируют уровень сложности вопросов в зависимости от ответов студента. Это обеспечивает более точное измерение их уровня знаний.

6. Оценка практических навыков: Инновационные методы, такие как использование электронных портфолио и проектные методики, предоставляют возможность оценки практических навыков студентов с использованием конкретных примеров и демонстраций.

7. Обратная связь на основе данных: Системы, использующие инновационные методы, позволяют предоставлять обратную связь

на основе данных. Это позволяет студентам получать более конкретные рекомендации и инструкции по улучшению своих результатов.

8. Сокращение времени оценивания: Автоматизированные методы оценки сокращают время, необходимое для проведения оценивания, что позволяет преподавателям более эффективно использовать свое время и сконцентрироваться на обучении.

Использование инновационных методов оценки не только повышает объективность оценивания, но также предоставляет обширные данные, которые могут быть использованы для разработки более эффективных стратегий обучения и улучшения образовательной среды.

Исходя из этого можно сделать вывод, развитие и внедрение инновационных методов оценки студентов в обучении информатике представляет собой динамичный процесс, требующий совместных усилий образовательных учреждений, преподавателей, студентов и индустрии. Эти перспективы не только обогатят образовательный опыт, но и подготовят студентов к успешной карьере в области информационных технологий, способствуя формированию квалифицированных преподавателей и специалистов в данной области. Открытость к инновациям и постоянное внимание к потребностям студенческого сообщества будут ключевыми факторами успешного внедрения и развития инновационных методов оценки в образовательных практиках.

Литература:

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы/С.И. Архангельский.- М.: Высшая школа, 1980. -368с.
2. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной образовательной школе-ле/Ю.К. Бабанский. М.: Просвещение, 1985. - 208с.
3. Беспалько В.П. Общее среднее образование педагогическая система/ В.П. Беспалько//Советская педагогика. -1988. -№6. - С.56-60.
4. Галицких Е. Экзамен в педагогическом университете/ Е.Галицких //Высшее образование в России. -1999. -№2. -С.82-86.
5. Загвязинский В.И. Теория обучения. Современная интерпретация: Учебное пособия для студентов высших педагогических учебных заведений/ В.И. Загвязинский. М.: Академия, 2001. -192с.
6. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. - СПб.: Питер, 2002 — 512 с.
7. Иващенко О.Н. Дидактическая система контроля знаний [Электронный ресурс]. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/103295> (дата обращения 08.12.2023).
8. Маматова, О. Г. Формы контроля знаний студентов педагогических вузов. – Молодой ученый. – 2012. – №8.
9. Охременко И.В. Психология и педагогика высшей школы: учебное пособие для вузов / И. В. Охременко [и др.]; под редакцией И. В. Охременко. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва:

Издательство Юрайт, 2018. — 189 с. [Электронный ресурс].
URL:

https://studme.org/126927/pedagogika/psihologiya_i_pedagogika_vysshey_shkoly (дата обращения 08.12.2023).

10. Шарифов И. Активизация познавательной деятельности студентов: Учеб. пособие для преподавателей вузов. /Под ред. Т.А. Шукурзод. -Курган-Тюбе, 2007. 145с.
11. Шушарин, Д.А., Сетевые технологии контроля знаний у студентов. – Новые образовательные технологии в вузе: сборник докладов пятой международной научно-методической конференции, 4-6 февраля 2008 года. В 2-х частях. Часть 1. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ. – 2008.

Literatura:

1. Arxangel'skij S.I. Uchebny`j process v vy`sšej shkole, ego zakonomerny`e osnovy` i metody`/S.I. Arxangel'skij.- M.: Vy`sšhaya shkola, 1980. -368s.
2. Babanskij Yu.K. Metody` obucheniya v sovremennoj obrazovatel`noj shko-le/Yu.K. Babanskij. M.: Prosveshhenie, 1985. - 208s.
3. Bepal`ko V.P. Obshhee srednee obrazovanie pedagogicheskaya sistema/ V.P. Bepal`ko//Sovetskaya pedagogika. -1988. -№6. - S.56-60.

4. Galiczki E. E`kzamen v pedagogicheskom universitete/ E.Galiczkix //Vy`sshee obrazovanie v Rossii. -1999. -№2. -S.82-86.
5. Zagvyazinskij V.I. Teoriya obucheniya. Sovremennaya interpretaciya: Uchebnoe posobiya dlya studentov vy`sshix pedagogicheskix uchebny`x zavedenij/ V.I. Zagvyazinskij. M.: Akademiya, 2001. -192s.
6. Il`in E. P. Motivaciya i motivy` / E. P. Il`in. - SPb.: Piter, 2002 — 512 s.
7. Ivashhenko O.N. Didakticheskaya sistema kontrolya znaniy [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/103295> (data obrashheniya 08.12.2023).
8. Mamatova, O. G. Formy` kontrolya znaniy studentov pedagogicheskix vuzov. – Molodoj ucheny`j. – 2012. – №8.
9. Oxremenko I.V. Psixologiya i pedagogika vy`sshej shkoly`: uchebnoe posobie dlya vuzov / I. V. Oxremenko [i dr.]; pod redakciej I. V. Oxremenko. — 2-e izd., ispr. i dop. — Moskva: Izdatel`stvo Yurajt, 2018. — 189 s. [E`lektronny`j resurs]. URL: https://studme.org/126927/pedagogika/psihologiya_i_pedagogika_vysshey_shkoly (data obrashheniya 08.12.2023).
10. Sharifov I. Aktivizaciya poznavatel`noj deyatel`nosti studentov: Ucheb. posobie dlya prepodavatelej vuzov. /Pod red. T.A. Shukurzod. -Kurgan-Tyube, 2007. 145s.
11. Shusharin, D.A., Setevy`e texnologii kontrolya znaniy u studentov. – Novy`e obrazovatel`ny`e texnologii v vuze: sbornik dokladov pyatoy mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii, 4-6

fevralya 2008 goda. V 2-x chastyax. Chast' 1. Ekaterinburg: GOU VPO UGTU-UI. – 2008.

УДК 378: 37.013

Черкашин Олег Александрович,

*старший преподаватель кафедры социальной работы,
Луганский государственный педагогический университет,*

г. Луганск, ЛНР

E-mail: ledja74@yandex.ua

Васюк Андрей Григорьевич,

*кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой социальной работы,
Луганский государственный педагогический университет,*

Луганск, ЛНР

E-mail: vaglutua62@mail.ru

Антыкова Екатерина Владимирована,

*старший преподаватель кафедры социальной работы,
Луганский государственный педагогический университет,*

г. Луганск

E-mail: antykova@mail.ru

**СОЦИАЛЬНО--ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК
МЕТОД ГРУППОВОГО АНАЛИЗА В ФОРМИРОВАНИИ
РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ**

***Аннотация.** В статье показано использование метода группового анализа в в социально-психологическом тренинге, направленном на снятие стрессовых ситуаций, нередко порождающих у молодежи агрессию. Авторы рассматривают характер взаимоотношений с окружающими людьми в виде матрицы, в основе которой первородная матрица - стереотип реагирования в родной семье каждого человека. Перенос этих стереотипов на других людей может вызывать у них совсем другую, неожиданную, иногда обратную реакцию, что нередко приводит к конфликту. Решение проблемы лежит в плоскости анализа и осознания этих реакций. Наиболее приемлемой формой для метода группового анализа является тренинг, поскольку он насыщен самыми разными упражнениями, но с одним условием - групповым обсуждением. Это позволяет создавать новые реакции и паттерны поведения, включать в свое поведение новые репертуары, формирующие стрессоустойчивость и резильентность. Авторы раскрывают сущность тренинговой работы, направленной на формирование резильентности.*

***Ключевые слова:** резильентность; жизненные ситуации; стрессоустойчивость; метод группового анализа; паттерн поведения; стереотип поведения; новый репертуар поведения.*

Vasyuk Andrey Grigoryevich,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,

Head of the Department of Social Work,

Luhansk State Pedagogical University,

Lugansk, LNR

Email: vaglutua62@mail.ru

Cherkashin Oleg Alexandrovich,

Senior Lecturer at the Department of Social Work,

Lugansk State Pedagogical University,

Lugansk, LNR

Email: ledja74@yandex.ua

Antykova Ekaterina Vladimirovna,
*Senior Lecturer at the Department of Social Work,
Lugansk State Pedagogical University,
Lugansk
E-mail: antykova@mail.ru*

SOCIO-PSYCHOLOGICAL TRAINING AS A METHOD OF GROUP ANALYSIS IN THE FORMATION OF RESISTANCE OF SOCIAL WORKERS

***Annotation.** The article shows the use of the group analysis method in socio-psychological training aimed at relieving stress situations, which often generate aggression among young people. The authors consider the nature of relationships with other people in the form of a matrix, based on which the primordial matrix is a stereotype of reaction in each person's native family. Transferring these stereotypes to other people can cause them to have a completely different, unexpected, sometimes backlash, which often leads to conflict. The solution to the problem lies in the plane of analysis and awareness of these reactions. The most acceptable form for the group analysis method is training, since it is saturated with a variety of exercises, but with one condition - group discussion. This allows you to create new reactions and patterns of behavior, to include in your behavior new repertoires that form stress resistance and resilience. The authors reveal the essence of the training work aimed at the formation of resistance.*

***Keywords:** resilience; life situations; stress tolerance; group analysis method; pattern of behavior; stereotype of behavior; new repertoire of behavior.*

Резильентность – это способность людей гибко и адекватно реагировать на меняющиеся жизненные ситуации и требования в изменяющихся ситуациях, а также справляться со стрессовыми, фрустрирующими, трудными и напряженными ситуациями без

переживания психологического ущерба, то есть выдерживать чрезмерное напряжение без негативных последствий.

Формирование и развитие резильентности у социальных работников – проблема, занимающая умы ученых разных направлений науки, но педагоги и психологи явно преуспевают в этом процессе. Среди наиболее методов эффективного формирования резильентности можно назвать метод группового анализа.

Метод группового анализа – это метод, пришедший в педагогику высшей школы из психоаналитической практики психотерапии, разработан был Г.З. Фулксом в середине прошлого века [1].

Идеей его создания было желание Г.З. Фулкса показать клиентам, как вокруг себя создать сеть бесконфликтных социальных отношений. В основе этой сети – семейные связи, паттерны, стереотипы которых всю жизнь сопровождает человека как способ основного реагирования на все остальные связи в общественной и профессиональной жизни. Несовпадение ожиданий от этих взаимоотношений с новыми людьми воспринимается человеком как внутренний, переходящий во внешнюю конфронтацию, конфликт. Анализ первородных связей в семье направлен на снятие конфликтных, а, следовательно, стрессовых ситуаций. Главная задача такой психотерапии – найти новые возможности выхода из конфликтных ситуаций, без стресса и эмоционального ущерба.

Создание групповой матрицы рассматривалось Фулксом как матрица, которую он делил на базовую, состоящую из общественных связей, динамическую- созданную в ходе психотерапии, и личную, которая состоит из тех самых паттернов семейных связей, которые так мешают человеку строить новые позитивные отношения [2].

Наиболее приемлемой формой проведения такой групповой терапии, основанной на методе группового анализа, является социально-психологический тренинг. В ходе тренинга с помощью обратных связей создается эффект зеркального отражения взаимоотношений между его участниками. Такой прием позволяет увидеть себя другими глазами, понять и почувствовать на себе собственные ошибки и провалы и найти новые, наиболее приемлемые способы общения, чтобы выработать паттерны бесконфликтного взаимодействия.

Метод группового анализа основан на создании глубинных процессов осознания и тренировки создания новых социально-психологических репертуаров поведения, являющихся основой формирования резильентности.

Отталкиваясь от того, что резильентность является необходимым интегральным профессионально-компетентностным качеством социальных работников, рассмотрим социально-психологический тренинг как наиболее успешный инструментальный его формирования в процессе их подготовке.

Многие психологи и педагоги пытаются определить сущность такой технологии социальной работы, как тренинг, однако

наиболее популярными являются несколько из них. Определение С.И. Макшанова, который говорит о социально-психологическом тренинге как о «... многофункциональном методе преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы и организации с целью гармонизации профессионального и личностного бытия человека» [3, с. 26]. Вачков И.В. дает такое определение: «Групповой психологический тренинг представляет собой совокупность активных методов практической психологии, которые используются с целью формирования навыков самопознания и саморазвития» [4, с. 21]. Более широкое определение психологического тренинга дает В.В. Никандров: «Психологический тренинг – это метод игрового моделирования психогенных ситуаций в целях развития психологической компетентности и формирования и совершенствования различных психологических качеств, умений и навыков у людей, включенных в эти ситуации в роли участников или зрителей. В конечном итоге психотренинг направлен на повышение адекватности самосознания и поведения людей и групп» [5, с. 6].

В словаре А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского дается такое определение социально-психологического тренинга (СПТ): это «область практической психологии, ориентированная на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении» [6, с. 410].

А.А. Осипова определяет социально-психологический тренинг как «один из методов активного обучения и психологического воздействия, осуществляемого в процессе интенсивного

группового взаимодействия и направленного на повышение компетентности в сфере общения, в котором общий принцип активности обучаемого дополняется принципом рефлексии над собственным поведением и поведением других участников группы» [7, с. 338].

С.Ю. Вепренцова, Д.А. Донцов, М.В. Донцова и Е.О. Пятаков в своих работах показывают понятийную и деятельностную сущность социально-психологического тренинга, его научно-методологические основы, методы и методики, применяемых в СПТ [8].

Метод группового анализа для участников социально-психологического тренинга – это возможность:

- чувствовать и выражать эмоции – положительные и отрицательные;
- слушать, слышать и понимать других;
- понимать собственные бессознательные мотивации и других людей;
- научиться контролировать эмоции, спокойно слушать информацию о себе и других;
- понимание того, как наше прошлое влияет на настоящее;
- изменить неэффективное поведение, взаимоотношения и, следовательно, развить новые навыки;
- создать новые паттерны поведения, отработать их как новый положительный поведенческий репертуар.

Таким образом, обратная связь в работе тренинга – это основное условие его эффективности [9]. Методы достижения

обратной связи разнообразны, а тренинг является универсальной формой их использования. Среди них игра, мозговой штурм, арт-терапия, психодрама, гештальт-терапия и другие. Сочетание этих методов создает эффект быстрой смены действий участников, что держит их в постоянном напряжении, помогая сосредоточиться на выполнении упражнений и заданий. Безусловно, такой подход способствует формированию у участников тренинга личностных качеств резильентности.

Преодоление конфликтов – взятие под контроль собственных эмоций, формирование стрессоустойчивости. Конфликты могут возникать по разным причинам, поэтому необходимо, вовремя понять эту причину и устранить ее. Но лучше всего принять превентивные меры, чтобы избежать возникновения конфликтной ситуации на работе и в семье.

В целях предупреждения возникновения конфликтов рассмотрим примерную программу тренинга. Техники и упражнения, использованные в нем, подходят как для предупреждения конфликтных ситуаций в повседневной жизни, так и для общения с любой социальной группой (в трудовом коллективе, среди коллег, друзей, в студенческой группе и т.д.). Также тренинг направлен на совершенствование понимания своего Я, своих собственных эмоций, для развития коммуникативных способностей, умения слушать и понимать собеседника.

Примерная программа социально-психологического тренинга, направленного на предупреждение возникновения конфликтов.

Цели:

- ознакомление со способами управления конфликтами;
- формирование умений эффективного поведения в конфликтных ситуациях;
- обучение выбору эффективных стратегий разрешения межличностных конфликтов, позволяющих не только конструктивно решать возникающие проблемы, но и сохранять отношения людей;
- умения понимать свое эмоциональное состояние, распознавать чувства других людей.

Задачи:

1. Формирование умения конструктивно действовать в конфликтных ситуациях.
2. Способствовать осознанию собственных эмоциональных состояний;
3. Обучение методам нахождения решения в конфликтных ситуациях;
4. Снизить конфликтность в личностно-эмоциональной сфере;
5. Сплочение коллектива;
6. Развитие умений и навыков командного взаимодействия.
7. Развить способность к выработке собственных способов эффективной коммуникации.

Методы работы: упражнения, игры, сюжетно-ролевые игры, творческая деятельность.

Материалы: цветные карандаши, фломастеры, бумага А4, игровой мяч.

Форма работы: групповая.

Место проведения: Зал для проведения тренингов.

Время проведения: Тренинг рассчитан на 3 занятия (3 дня) по 1,5 часа (общая продолжительность 4,5 часа).

Содержание тренинга:

Обсуждение

Основное отличие социально-психологических тренингов от других видов обучения заключается в том, что их содержание всегда включает дискуссии, целью которых является интенсивное и продуктивное решение групповых задач [10; 11]. Во время дебатов участники:

- используют аргументы и логику, чтобы влиять на мнения, позиции и установки других участников;
- сравнивая разные или даже противоположные точки зрения, учатся понимать и уважать других и себя;
- учатся смотреть на проблему с разных сторон;
- учатся предотвращать и разрешать конфликты;
- развивают стрессоустойчивость, резильентность;
- удовлетворяют потребность в осознанности и самореализации.

Дискуссии могут строиться на фоне проблем, историй, реальных кейсов из жизни участников [12]. Обсуждение проходит в три этапа: подготовительный (организационный), основной (свободное или запланированное действие или форма обязательства) и заключительный.

Эффективность и успех обсуждения во многом зависят от модератора:

- умение общаться в формальном и неформальном контекстах;

- лидерство;
- функции навигации и разрешения конфликтов;
- аналитические способности: сбор и анализ, извлечение, оценка и сравнение информации;
- способность планировать и эффективно тратить время;
- способность оценивать и анализировать решения;
- способность находить выход из нестандартных ситуаций.

Игры

В дополнение к обсуждению, тренинг включает в себя ролевые игры. Признаки ролевых игр: модели управления, роли с разными целями и взаимодействиями, общие цели игры, альтернативные сценарии различных решений и роспуска, коллективная или индивидуальная оценка игры, эмоциональное напряжение (контроль) [13].

У игр есть несколько функций [14]:

- снятие с участников многих ограничений (чаще всего роль далека от реальной жизни);
- условность;
- поощрение раскованности;
- развитие креативности;
- позволяют пробовать разные паттерны поведения без последствий;
- расширяют индивидуальный опыт и поведенческие стратегии и учат более успешным образцам для подражания.

Использование ролевых игр позволяет участникам социально-психологического тренинга увидеть свои ошибки в

общении и поведении и помогают их проанализировать. В этом случае корректируется эмоциональное состояние участников и накапливается опыт конструктивного диалога. Кроме того, выявляются неэффективные и тормозящие поведенческие стереотипы в отношении личностного развития [15].

Существует два типа ролевых игр: спонтанные (импровизированные) и сюжетные (по сценарию). Спонтанные игры не требуют подготовки, они развивают творческий потенциал участников, фокусируясь на текущих проблемах (их можно придумать сразу во время обучения).

Сюжетная игра решает распространенные проблемы и задачи, которые ведущий ставит перед тренингом. В целом, это более сложная игра. Они не подходят для обучения новому поведению, однако способствуют внутреннему развитию резильентности.

Упражнения

Используется несколько видов упражнений [16]:

Развлекательные. Они снимают напряжение и разрядку эмоций, не требуют предварительной разминки, не несут смысловой нагрузки, сокращают коммуникативную дистанцию между участниками, способствуют комфортному общению и подходят для всех типов аудиторий.

Разминочные. Они устраняют стереотипы и привычки повседневного общения, создают непринужденную атмосферу, меняют стереотипы окружающей среды об общении и поведении.

Танцы и пение. Они снимают скованность и чопорность, устраняют страх заявить о себе и привлечь внимание, объединяют группы и повышают активность, выявляют лидеров и показывают структуру группы, индивидуальные и личностные особенности участников.

Развитие эмпатии. Способствуют развитию эмпатийного взаимодействия между участниками тренинга, поскольку без эмпатии продуктивное и здоровое общение невозможно.

Релаксация. Это делается для того, чтобы группа чувствовала себя непринужденно, снять усталость со всех участников группы, позволить успокоиться, забыть о своих проблемах, расслабиться. Эти упражнения создают доверительную атмосферу, позволяют участникам лучше узнать друг друга. В конце упражнения подойдет любая практика анализа собственных эмоций и расслабления.

Развитие невербального общения, без которого социальный контакт невозможен. Упражнения включают зрительный контакт, тактильное взаимодействие, общение с помощью мимики и пантомимы. Участники знакомятся с языком невербального общения и учатся правильно его использовать при любых обстоятельствах.

Сценарии тренингов разрабатываются заранее и обычно включают в себя несколько занятий. Каждое занятие – это опыт для участников. Занятия организуются примерно по следующему плану:

Тренинг начинается с ознакомления участников. Для этого подойдут игры или упражнения на самовыражение с элементами «снежного кома». Если участники уже знакомы, имя записывается модератором. Вариант самовыражения может быть разным, например, назвать три глагола предыдущему участнику, самому себе и о себе самом.

За этим следует разминка с коммуникативной направленностью, эмоциональными и поведенческими упражнениями. Затем проводятся групповые обсуждения и определение цели занятия. В дополнение к общим целям, существуют отдельные задачи для занятий. Для обсуждения и ролевых игр выбираются некоторые ситуации (участники сами «болеют» и предлагают что-то в текущей сфере). В конце каждой игры или упражнения проводится групповое обсуждение, в ходе которого участники оценивают свою деятельность и свое состояние.

После этого следуют узконаправленные упражнения для развития определенных навыков и умений.

Игровые упражнения создают непринужденную атмосферу.

Рефлексия, касающаяся всего занятия.

Таким образом, формирование резильентности с помощью социально-психологических тренингов является интерактивным, заслуживающим внимания педагогов и ученых методом группового анализа в подготовке социальных работников. Грамотная разработка и использование в социальной работе

социально-психологического тренинга требует профессиональной подготовки социальных работников в вузе.

Литература:

1. Foulkes S.H. Therapeutic Group Analysis / Foulkes S.H. – London: Maresfield Reprints, 1964. – 320 p.
2. Foulkes S.H. Group Psychotherapy the psychoanalytic approach / Foulkes S.H., Anthony E.J. -London: Maresfield Library, 1957. – 281 p.
3. Макшанов С.И. Психология тренинга / С.И. Макшанов. – СПб.: Образование, 1997. – 238 с.
4. Вачков И.В. Психология тренинговой работы. Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / И.В. Вачков. – М.: Эксмо, 2007. – 416 с.
5. Никандров В.В. Антитренинг, или контуры нравственных и теоретических основ психотренинга / В.В. Никандров. – СПб.: Речь, 2003. – 176 с.
6. Краткий психологический словарь. / Под общей редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. / Редактор-составитель Л.А. Карпенко. – СПб., Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 528 с.
7. Осипова А.А. Общая психокоррекция / А.А. Осипова. – М.: ТЦ «Сфера», 2008. – 512 с.
8. Социально-психологический тренинг как метод воздействия на личностные и поведенческие характеристики людей / С.Ю. Вепренцова, Д.А. Донцов, М.В. Донцова, Е.О. Пятаков. –

Текст : электронный // NovaInfo, 2013. – № 13 – URL: <https://novainfo.ru/article/1598> (дата обращения: 04.01.2024).

9. Ярунина С.А. Дискуссия как один из методов активизации процесса обучения в высшем профессиональном учебном заведении // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2017. – № 1. – С. 91-96.
10. Линчевский, Э.Э. Проблемы, связанные с использованием активных форм обучения. Попытка классификации / Э.Э. Линчевский // Современные проблемы экономической психологии и этики делового общения в трудовой, управленческой и предпринимательской деятельности: материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. – СПб., 2001. – С. 110-112.
11. Макаров, Ю.В. Социально-психологическая технологизация тренингов / Ю.В. Макаров // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2014. – № 3-4. – С. 147-156.
12. Терехова, Е.А. Возможности социально-психологического тренинга в профессиональной подготовке / Е.А. Терехова // Вестник магистратуры. – 2018. – № 4-3 (79). – С. 99-101.
13. Цырендоржиев, А.Э. Социально-психологический тренинг как метод интерактивного обучения / А.Э. Цырендоржиев // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. – 2018. – № 2. -С. 61-64.
14. Ясвин, В.А. Тренинг общения: 30-летний опыт проектирования и проведения / В.А. Ясвин // Сборник научных

трудов «Общение в эпоху конвергенции технологий». – 2022. – С. 446449.

15. Kirkpatrick, D.L. Techniques for evaluating training programmers / D. L. Kirkpatrick // Journal of the American Society of Training Directors, 1959. – Vol. 13. – Pp. 90-99.
16. Макшанов, С.И. Психогимнастика в тренинге. Каталог / С.И. Макшанов, Н.Ю. Хрящева, Е.В. Сидоренко. – СПб.: Образование, 1996. – 102 с.

Literatura:

1. Foulkes S.H. Therapeutic Group Analysis / Foulkes S.H. – London: Maresfield Reprints, 1964. – 320 p.
2. Foulkes S.H. Group Psychotherapy the psychoanalytic approach / Foulkes S.H., Anthony E.J. -London: Maresfield Library, 1957. – 281 p.
3. Makshanov S.I. Psixologiya treninga / S.I. Makshanov. – SPb.: Obrazovanie, 1997. – 238 s.
4. Vachkov I.V. Psixologiya treningovoj raboty`. Soderzhatel`ny`e, organizacionny`e i metodicheskie aspekty` vedeniya treningovoj gruppy` / I.V. Vachkov. – M.: E`ksmo, 2007. – 416 s.
5. Nikandrov V.V. Antitrening, ili kontury` npravstvenny`x i teoreticheskix osnov psixotreninga / V.V. Nikandrov. – SPb.: Rech`, 2003. – 176 s.
6. Kratkij psixologicheskij slovar`. / Pod obshhej redakciej A.V. Petrovskogo i M.G. Yaroshevskogo. / Redaktor-sostavitel` L.A. Karpenko. – SPb., Prajm-EVROZNAK, 2006. – 528 s.

7. Osipova A.A. Obshhaya psixokorreksiya / A.A. Osipova. – M.: TCz «Sfera», 2008. – 512 s.
8. Social'no-psixologicheskij trening kak metod vozdejstviya na lichnostny'e i povedencheskie karakteristiki lyudej / S.Yu. Veprenczova, D.A. Donczov, M.V. Donczova, E.O. Pyatakov. – Tekst : e`lektronny`j // NovaInfo, 2013. – № 13 – URL: <https://novainfo.ru/article/1598> (data obrashheniya: 04.01.2024).
9. Yarunina S.A. Diskussiya kak odin iz metodov aktivizacii processa obucheniya v vy`sshem professional`nom uchebnom zavedenii // Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo texnologicheskogo universiteta. – 2017. – № 1. – S. 91-96.
10. Linchevskij, E`.E`. Problemy`, svyazanny`e s ispol`zovaniem aktivny`x form obucheniya. Popy`tka klassifikacii / E`.E`. Linchevskij // Sovremennyye problemy` e`konomicheskoy psixologii i e`tiki delovogo obshheniya v trudovoj, upravlencheskoj i predprinimatel`skoj deyatel`nosti: materialy` IV Vseros. nauch.-prakt. konf. – SPb., 2001. – S. 110-112.
11. Makarov, Yu.V. Social'no-psixologicheskaya texnologizaciya treningov / Yu.V. Makarov // Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta. – 2014. – № 3-4. – S. 147-156.
12. Terexova, E.A. Vozmozhnosti social'no-psixologicheskogo treninga v professional`noj podgotovke / E.A. Terexova // Vestnik magistratury`. – 2018. – № 4-3 (79). – S. 99-101.
13. Cyrendorzhev, A.E`. Social'no-psixologicheskij trening kak metod interaktivnogo obucheniya / A.E`. Cyrendorzhev // Vestnik BGU. Obrazovanie. Lichnost`. Obshhestvo. – 2018. – № 2. -S. 61-64.

14. Yasvin, V.A. Trening obshheniya: 30-letnij opy`t proektirovaniya i provedeniya / V.A. Yasvin // Sbornik nauchny`x trudov «Obshhenie v e`poxu konvergencii texnologij». – 2022. – S. 446449.
15. Kirkpatrick, D.L. Techniques for evaluating training programmers / D. L. Kirkpatrick // Journal of the American Society of Training Directors, 1959. -Vol. 13. – Rr. 90-99.
1. Makshanov, S.I. Psixogimnastika v treninge. Katalog / S.I. Makshanov, N.Yu. Xryashheva, E.V. Sidorenko. – SPb.: Obrazovanie, 1996. -102 s.

УДК 376.2

Ильина Леся Олеговна,

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры психолого-педагогического

и специального образования

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет»

им. В. И. Вернадского в г. Ялте

Проботюк Людмила Олеговна,

ассистент кафедры психолого-педагогического

и специального образования

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет»

им. В. И. Вернадского в г. Ялте

Тьюторинг как технология сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной среде

Аннотация. В статье дана содержательная характеристика технологии тьюторинга в инклюзивной образовательной среде с учетом особых образовательных потребностей обучающихся с инвалидностью. Технология является инновационной и вариативной, позволяющей оптимально использовать образовательную среду для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья по индивидуальной образовательной траектории и повышать эффективность образовательного процесса.

Ключевые слова: тьюторинг, инклюзивное образование, сопровождение, инвалидность, ограниченные возможности здоровья (ОВЗ).

Piina Lesya Olegovna,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Psychological, Pedagogical and Special Education
V.I. Vernadsky Crimean Federal University (CUH)
Lesea-19.05@inbox.ru*

Probotiuk Ludmila Olegovna,

*assistant of the Department of Psychological, Pedagogical and
Special Education
V.I. Vernadsky Crimean Federal University (CUH)
Kupkomila@gmail.com*

TUTORING AS A TECHNOLOGY FOR ACCOMPANYING STUDENTS WITH DISABILITIES IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

***Annotation.** The article provides a meaningful description of the technology of tutoring in an inclusive gradually educational environment, taking into account the special educational needs of students with disabilities. The technology is an innovative and variable model for students, which allows them to optimally use their educational environment for teaching people with disabilities on an individual educational trajectory and to increase the effectiveness of the competence of the educational process. collectively*

***Keywords:** tutoring, inclusive education, support, disability, limited health opportunities (LHO).*

Тьюторинг как технология представляет собой совокупность психолого–педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств сопровождения индивидуальной образовательной траектории обучающегося.

Тьюторинг реализуется в рамках гуманизации образования как одного из направлений модернизации образовательного процесса; рассматривается как технология разработки и сопровождения индивидуальной образовательной траектории обучающихся с ОВЗ, обеспечивая эффективность взаимодействия обучающегося, образовательного пространства и преподавателя, повышая внутреннюю мотивацию обучающегося, создавая комфортную индифферентную среду для обучения, социализации

лиц с ОВЗ, оптимизирует процесс освоения программы обучения и ведет к результативности процесса обучения.

Отметим, что отдельные аспекты тьюторинга, как одного из элементов комплексного сопровождения и поддержки представлены как предмет исследования в ряде научных работ. Так, в исследовании Глузман Ю.В. представлена модель социально-педагогической поддержки, в которой тьюторское сопровождение является одним из важных компонентов в комплексной психолого-педагогической работе обучающимися с инвалидностью [1; 3].

В научных трудах Бородиной Н.В., Рокотянской Л.О., представлены содержательные аспекты организации сопровождения процесса профориентации и трудоустройства лиц с инвалидностью, где тьюторинг представлен, как одно из основных направлений работы [2; 6].

В практических наработках Мартыновой Е.А., Романенковой Д.Ф., Романович Н.А. представлены структура и направления деятельности специалистов сопровождения в инклюзивной образовательной среде, включая и тьюторское сопровождения [7].

Проблемным полем исследования в работах Ярой Т.А. является психологическое сопровождение инклюзивного образования, в котором тьюторинг представлен как помощь и поддержка в социализации и интеграции молодежи с инвалидностью в образовательную и социальную среду [8].

В то же время технология тьюторинга с учетом особых образовательных потребностей обучающихся различных нозологических групп еще не является в полной мере предметом

научного исследования и требует разработки процессуальной индивидуальной характеристики, а также определения программно-методического обеспечения для различных категорий обучающихся с инвалидностью.

Так, технологию тьюторинга можно рассматривать как базовую в организации работы с обучающимися имеющими отклонения в состоянии здоровья.

Основные идеи оказания и принципы технологии тьюторинга:

– целевые установки – заключаются в построении, сопровождении и реализации индивидуальной образовательной траектории обучающегося с ОВЗ в условиях образовательной среды ВУЗа;

– основные идеи и принципы (научная концепция);

– индивидуализации образовательного процесса – организация учебного процесса, при котором выбор способов, приемов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия обучающихся с ОВЗ, уровень развития их способностей к учению. Также под индивидуализацией понимается система управления учебно–познавательной деятельностью обучающихся с ОВЗ с учетом индивидуальных психологических особенностей и нозологии.

– дифференциации обучения – организации учебно–воспитательного процесса, при которой педагог работает с группой обучающихся с ОВЗ, составленной с учётом наличия у них каких–либо значимых для учебного процесса общих качеств

– доступности образовательного пространства – создание эффективного информационного пространства, с вариативными источниками и способами получения информации в зависимости от потребности обучающегося и ограничения в состоянии здоровья;

– вариативности – содержание и методы обучения и воспитания (образования) должны варьироваться в зависимости от возраста, индивидуальных способностей, уровня развития обучающихся с ОВЗ, состояния здоровья, а также – выбранного профиля (специализации) обучения;

– результативности – реализация процесса обучения должна обеспечивать получение результата, соответствующего целевой ориентации. Результат обладает определенными количественными и качественными характеристиками и должен быть позитивен для субъекта, управляющего процессом обучения и осуществляющего его целевую ориентацию.

– рефлексивности – осмысление обучающимся результатов реализации индивидуальной образовательной траектории. Опора на собственный опыт как чувственно-эмпирическую, смысловую основу является исходной точкой в становлении позиции субъекта в достижении ситуации успеха.

– позиция обучающегося в образовательном процессе – определяется в технологии тьюторинга самостоятельного субъекта, погруженного в образовательное пространство ВУЗа, реализующего собственную индивидуальную образовательную траекторию;

– определение содержания образования: ориентация на личностные структуры – содержание образования лиц с ОВЗ проектируется исходя из индивидуальных образовательных потребностей и возможностей обучающегося, и предполагает реализацию индивидуальной образовательной траектории, направленной на комплексное освоение общекультурных, профессиональных компетенций, адаптацию к образовательному процессу ВУЗа, по средством использования наиболее эффективных способов получения информации и освоения системы знаний, умений и навыков.

В реализации технология тьюторинга для лиц с ОВЗ используется следующие группы методов:

– общепедагогические, применимые для образовательного процесса вне зависимости от категории обучающихся с ОВЗ;

– специфические, применимые к обучению обучающихся с различными формами ОВЗ, которые можно подразделить по источнику восприятия на: моносенсорные и полисенсорные методы обучения;

– моносенсорные: аудиальные (лекция-беседа, объяснение, рассказ и т.д.); визуальные (демонстрации, методы, предполагающие работу со всеми видами печатной или письменной информации т.д.); кинестетические (чтение брайлевского текста, методы, основанные на осязательном восприятии: определение веса, температуры, фактуры и т. п.);

– полисенсорные: аудио-визуальные, основанные на представлении учебной информации, при которых задействовано

зрительное и слуховое восприятие. Данная группа методов подходит обучающимся с нарушениями опорно-двигательного аппарата, для слабовидящих они могут быть использованы при условии, что визуальная информация будет адаптирована. Аудиально-кинестетические, предусматривающие поступление учебной информации посредством слуха и осязания. Данные методы подходят для обучения слепых обучающихся с ОВЗ, а также слабовидящих и с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Для слабослышащих они могут быть использованы при условии, что аудиальная информация будет адаптирована; аудио-визуально-кинестетические, базирующиеся на представлении информации, которая поступает по зрительному, слуховому и осязательному каналам восприятия. Эти методы подходят для обучения лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Цель технологии тьюторинга заключается в построении, сопровождении и реализации индивидуальной образовательной траектории обучающегося с ОВЗ в условиях образовательной среды ВУЗа.

Научно-методологической основой технологии тьюторинга является антропологический подход; концепция методологического и позиционного самоопределения; процессуально-деятельностный и индивидуально-ориентированный подход.

Организационные формы образовательного процесса:

– образовательный процесс при реализации технологии тьюторинга в инклюзивной образовательной среде осуществляется

с использованием целого комплекса форм: индивидуальные и групповые консультации, тренинг, деловая игра, контроль и самоконтроль;

– управление образовательным процессом (диагностика, планирование, регламент, проекция) – осуществляется посредством технологического и деятельностного подходов к построению и реализации индивидуальной образовательной траектории обучающегося, с учетом его индивидуальных особенностей и способностей. Управление индивидуальной образовательной траектории обучающегося происходит по схеме: Определение исходного уровня (нозология, индивидуальные особенности, уровень ЗУН, выбранный профиль и т. д.)

– проектирование будущего результат (постановка цели, задач, проектирование результата) – построение индивидуальной образовательной траектории (разработка индивидуальной программы обучения, подбор необходимых методов, приемов и средств обучения) – сопровождение индивидуальной образовательной траектории (реализация разработанной программы, осуществление промежуточного контроля успешности выбранной программы, корректировка индивидуальной образовательной программы либо методов, приемов и средств используемых при реализации) – рефлексивный (оценка эффективности)

Использование технологии тьюторинга предполагает применение дидактических материалов в зависимости от нозологических особенностей лиц с ОВЗ. Так, для лиц с

нарушением зрения предпочтительным является ориентация на акустический канал восприятия информации, с нарушением слуха – оптико-кинестизический канал.

Наглядные и технические средства обучения при реализации данной образовательной технологии предполагают использование средств обучения общего и специального назначения:

– для лиц с нарушением зрения: Тифлофлэшплеер Victor Reader Stratus 12H; Устройство для сканирования и чтения печатных материалов «SARA CE»; ЭРВУ Snow 7 HD. Электронный ручной видеоувеличитель; Стационарный видеоувеличитель с функцией читающей машины Аура с встроенным экраном (обеспечивает прослушивание текстов через встроенные динамики и через наушники); Принтер для печати шрифтом Брайля Romeo Attache Pro; Ультра-портативный Дисплей Брайля Focus 14 blue с Bluetooth; Устройство для печати тактильной графики PIAF (печатает осязаемые на ощупь рисунки на бумаге.

– для лиц с нарушением слуха: специализированный комплект для слабослышащих «Инфракрасный динамик-усилитель DigitalSoundfield»; портативная информационная индукционная система для слабослышащих.

– для всех нозологий: информационный терминал Круст

Проектирование индивидуальной образовательной траектории

1. Диагностика.

На первом этапе необходимо определить так называемые стартовые возможности обучающегося с ОВЗ, т.е. выявить его

личностные особенности, в том числе стиль интеллектуально-творческой деятельности, индивидуальные познавательные стратегии, а также уровень обученности, предметной подготовки. Поможет в этом комплексное исследование, включающее в себя изучение данных:

- текущего, промежуточного и итогового контроля по изучаемым дисциплинам;
 - экспертизы продуктов деятельности обучающегося, созданных им самостоятельно по внутренней мотивации;
 - анкетирования однокурсников;
 - интервьюирования родителей;
 - психологического тестирования обучающегося;
- собеседования с ним самим.

2. Целеполагание.

После диагностических процедур, позволяющих выявить своеобразие личности обучающегося с ОВЗ, осуществляется согласование общих и лично значимых для него целей образования, формирование на их основе индивидуальной цели обучения. В качестве цели может выступать и решение какой-либо научной проблемы или личностное изменение. Следует помнить, что индивидуальная образовательная траектория разрабатывается только в сотрудничестве и диалоге с обучающимся. При этом педагог выступает в роли тьютора, наставника, который может что-то советовать, рекомендовать, консультировать, оказывать помощь, но не навязывать и, тем более, принуждать.

3. Проектирование

При проектировании *многопредметной* индивидуальной образовательной траектории обучающийся знакомится с инвариантной частью программы, в которой указаны обязательные для изучения дисциплины и их объём. Обучающийся выбирает с помощью тьютора уровень изучения обязательных дисциплин (базовый или углублённый). Затем обучающийся совместно с тьютором определяет содержание и объём вариативной части, в которую могут входить по желанию обучающегося элективные курсы, кружки, а также исследовательская и проектная деятельность, занятия самообразованием и т.п.

При проектировании *монопредметной* индивидуальной образовательной траектории обучающийся определяет в качестве образовательных объектов какую-либо информацию, конкретные знания, умения, технологии, приёмы работы, компетенции и т.п., которыми он должен овладеть, чтобы достичь поставленной цели.

4. Формирование индивидуального плана обучения.

На четвёртом этапе происходит определение личностных отношений обучающегося с различными образовательными объектами, что находит своё отражение в индивидуальном плане обучения. Процесс формирования последнего состоит в следующем: обучающийся с помощью тьютора выбирает форму организации учебного процесса (обучающийся вправе использовать наряду с традиционными формами дистанционное обучение, экстернат, индивидуальный режим посещения занятий и др.), темп прохождения обучения, формы отчётности – творческие или аналитические, устные или письменные.

Далее рассмотрим виды тьюторского сопровождения обучающихся с ОВЗ в инклюзивной образовательной среде.

Тьюторское сопровождение самостоятельной работы обучающихся с ОВЗ

Задачи данного вида тьюторского сопровождения заключаются в следующем:

1. Анализ поставленного задания (консультационная помощь тьютора в выборе возможного решения поставленного задания, прогнозирование итогового результата)

2. Индивидуальный способ поиска доступных источников информации в зависимости от нозологии заболевания обучающегося (аудиальные, визуальные, кинестетические)

3. Выбор стратегии выполнения задания для самостоятельной работы.

4. Коррекция стратегии выполнения задания для самостоятельной работы

5. Оценка выполнения самостоятельной работы, формирование портфолио обучающегося.

Совместная деятельность может быть реализована только в процессе общения. Действительно, общению принадлежит решающая роль в процессе формирования «совокупного субъекта» деятельности. Одна из особенностей данной формы обучения заключается в равнопартнерском общении с тьютором. Именно на этом основании строится их деятельность на тьюториале. Общение (по А.А. Леонтьеву) представляет собой совокупность коммуникации, т.е. обмена информацией, социальной перцепции,

или восприятия и понимания человека человеком, и интеракции как деятельности, имеющей место между субъектами общения.

Вовлекая обучающихся с ОВЗ в совместную деятельность и общение, тьютор оказывает на них определенные воздействия. Прямо или косвенно тьютор воздействует на их личностные установки, ценностные ориентации, учебные мотивы, профессиональные потребности и др. Каждый обучающийся также оказывает осознанное (или неосознанное) воздействие на тьютора и других членов группы, и этим не следует пренебрегать.

Взаимодействие тьютора с обучающимися включает в себя несколько компонентов: совместную деятельность, общение и целенаправленное (или неосознанное) взаимное воздействие, приводящее к изменениям

В системе дистанционного обучения, заочного обучения деятельность обучающихся с ОВЗ происходит в рамках таких организационных форм, как тьюториалы, выездные школы, интернет-конференции, группы взаимопомощи, самостоятельная работа.

Взаимодействие на этапе учебно-профессиональной деятельности

Цель – профессиональное применение полученных знаний в решении практических задач профессиональной деятельности. Обучающиеся должны достичь автономности в принятии решений, способности к системному анализу и инновационным видам деятельности, а также совершенствованию навыков рефлексии и эффективного общения. Деятельность обучающихся с ОВЗ как

погружение в профессиональное применение полученных знаний способствует развитию их независимого теоретического мышления применительно к индивидуальной практике.

В данной модели особенно ярко высвечивается связь профессиональной и учебной деятельности обучающихся с ОВЗ, которая проявляется в повышенном внимании к их профессиональным проблемам и профессиональным потребностям. Обучающиеся максимально независимы, их взаимодействие с преподавателем аналогично работе специалиста с профессиональным консультантом.

Совместная деятельность членов группы посвящена решению реальной задачи их индивидуальной профессиональной деятельности. Последнее письменное задание является самостоятельной, независимой подготовкой профессионального учебного проекта. Тьюториалы связаны как с методикой разработки индивидуальных проектов, так и с рассмотрением проблем из сферы профессиональной деятельности обучающихся с ОВЗ.

Преимущества самостоятельной работы обучающихся с ОВЗ над индивидуальным учебным проектом заключаются в том, что в процессе данной деятельности они приобретают практический опыт творческого применения изученных концепций для решения профессиональных проблем. Полученные знания и умения, находя применение в практической профессиональной деятельности, приобретают реальную ценность. Познавательная самостоятельность, находящая воплощение в реальных

результатах, становится личностно ценной для обучающихся с ОВЗ, Это означает, что у обучающихся с ОВЗ сформировалась естественная внутренняя мотивация, при этом необходимость в дополнительной внешней мотивации отпадает.

Совместная деятельность разворачивается на фоне слаженной командной работы. Общение с тьютором, и особенно между собой, можно считать профессиональным и одновременно неформальным, дружеским. Общение личностное, либо посредством телекоммуникаций, и помимо тьюториалов. Как вместе с тьютором, так и без него, обучающиеся обсуждают различные проблемы своей профессиональной практики, оценивая при этом попытку решения проблем с помощью изученных ранее концепций, рекомендуя друг другу тот или иной подход. '

Регулируемая, организуемая тьютором деятельность и партнерское общение постепенно переходят в саморегулируемую, самоорганизуемую деятельность и равнопартнерское общение субъектов взаимодействия. Достижение такой формы взаимодействия означает фактический переход к качественно новым взаимоотношениям обучающихся с ОВЗ друг с другом и с тьютором на основе саморегуляции всех компонентов учебно-профессиональной творческой деятельности: интеллектуального, коммуникативного, мотивационного и смыслового.

Поскольку взаимоотношения между обучающимися и тьютором представляют собой отношения коллег или сотрудников, то вести совещание (быть фасилитатором) может любой из

присутствующих. По сути, обучающийся может принять на себя определенную функцию преподавателя.

Карьерный тьюторинг

Карьерный тьюторинг, психологическое и организационное сопровождение профессиональной карьеры специалиста на ее ранних этапах (уже в ходе обучения в вузе). В ходе карьерного тьюторинга студенты старших курсов с ОВЗ получают рекомендации по трудоустройству, ведется профессиональное консультирование в ходе реализации ими рабочих заданий, полученных от работодателя. Также уточняются направления курсовых работ и дипломных исследований в соответствии с реальной практической деятельностью обучающегося. В результате проведения карьерного тьюторинга на момент завершения обучения в вузе студент с ОВЗ имеет трудовой опыт и стаж в выбранной им сфере деятельности.

Преодолевать несоответствие действующей системы профориентации современным реалиям возможно путем создания системы сопровождения карьеры, важным элементом которой является успешная работа карьерных тьюторов.

Карьерный тьютор (от англ. tutor – учитель, наставник) в нашем понимании – не просто квалифицированный преподаватель, формально передающий студентам некую сумму знаний и представлений о будущей деятельности в рамках своей учебной дисциплины в объеме, предусмотренном госстандартом, а заинтересованный в их развитии специалист-наставник,

состоявшийся профессионал, обладающий авторитетом в определенной сфере и реализующий собственные проекты.

Карьерный тьютор активно содействует профессиональному самоопределению и личностному росту обучающихся, оказывая им помощь в прохождении производственной и преддипломной практик, в выборе темы и проведении дипломного исследования, подготовке рекомендаций работодателю вплоть до включения в собственные проекты.

Подобная система *карьерного тьюторинга (психологического сопровождения профессиональной карьеры специалиста на ее ранних этапах)* дает положительные результаты. В ходе карьерного тьюторинга студенты старших курсов получают рекомендации по трудоустройству уже в период обучения, ведется профессиональное консультирование в ходе осуществления ими рабочих заданий, полученных от работодателя, уточняются направления дипломных исследований в соответствии с реальной практической деятельностью обучающегося, а по сути – уже молодого специалиста. Таким образом, на момент завершения обучения в вузе студент имеет трудовой опыт и стаж в выбранной им сфере деятельности и перед ним, как правило, уже не стоит вопрос трудоустройства и начала профессиональной карьеры: он уже реализует индивидуальную стратегию собственной деловой карьеры.

Следует отметить, что и сам карьерный тьютор благодаря эффективной деятельности подобной системы существенно расширяет сферу своей профессиональной деятельности,

приобретает новые заказы от заинтересованных компаний: студенты, работающие в различных предприятиях, организациях и фирмах, в случае особо сложного или трудоемкого проекта привлекают тьютора в качестве консультанта или специалиста–эксперта. Тем самым карьерный тьютор получает возможность запуска новых проектов с привлечением опять же очередной группы обучающихся. В итоге возникает своего рода «самовоспроизводящаяся», непрерывная система психологического и организационного сопровождения карьеры специалиста на ранних этапах его профессионализации.

Таким образом, тьюторинг в инклюзивной образовательной среде является инновационной, вариативной технологией с простым и гибким механизмом управления, которая позволяет оптимально использовать образовательную среду ВУЗа для обучения лиц с ОВЗ по индивидуальной образовательной траектории, повышает эффективность образовательного процесса, обеспечивает реализацию общепедагогических принципов.

Критерии оценки эффективности технологии тьюторинга: повышение уровня индивидуальных достижений обучающихся в образовательных областях, к которым у них есть способности; повышение уровня владения ключевыми компетенциями; внедрение в образовательное пространство ВУЗа альтернативного варианта обучения и развития обучающихся с ОВЗ через индивидуальную образовательную траекторию; успешная адаптация обучающихся с ОВЗ в социуме как основа развития их задатков, способностей; удовлетворенность обучающихся своей

деятельностью; построение индивидуальной образовательной траектории.

Литература:

1. Богинская, Ю.В. Социально-педагогические условия организации инклюзивного образования студентов с ограниченными возможностями здоровья / Ю.В. Богинская // В сборнике: Актуальные проблемы современной науки IV Международная научно-практическая конференция: в трех томах. –2015. – С. 129-132.
2. Бородина, А.В. Содействие трудоустройству и постдипломное сопровождение выпускников с инвалидностью и ОВЗ / А. В. Бородина, Л.О. Рокотянская, Т. А. Яряя // В сборнике: Инклюзивные процессы в образовательных организациях высшего и среднего профессионального образования: опыт, проблемы и перспективы сборник статей Всероссийской научно-практической конференции. – 2017. – С. 217-221.
3. Глузман Ю.В., Яряя Т.А., Рокотянская Л.О. Развитие инклюзивного высшего образования в крымском регионе: этапы и перспективы. В книге: Развитие инклюзии в высшем образовании: сетевой подход. Сер. «Библиотека журнала «Психологическая наука и образование». – Москва, 2018. – С. 55-60.
4. Ильина, Л.О. Этапы и компоненты социально-педагогического сопровождения лиц с инвалидностью в образовательной организации высшего образования / Л.О. Ильина // В сборнике:

- Специальное образование XXI века: от ранней помощи до профессиональной подготовки. – Сборник научных трудов. Отв. редактор Л.М. Кобрина. Санкт-Петербург. – 2020. – С. 101-105.
5. Инновационные педагогические технологии и стратегии в высшем профессиональном образовании: коллективная монография / Под общей редакцией Давыдовой Г.И. – Симферополь : ИТ «АРИАЛ», 2022. – 224 с.
 6. Рокотянская, Л.О. Социально-педагогическое сопровождение профессионального становления обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья / Л.О. Рокотянская // Гуманитарные науки. – 2016. – № 2 (34). – С. 127-133.
 7. Романенкова, Д.Ф. Задачи и направления деятельности специалистов комплексного сопровождения инклюзивного обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональной образовательной организации / Д.Ф. Романенкова, Н.А. Романович // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5. – С. 192.
 8. Ярая, Т.А. Механизмы формирования инклюзивной компетентности научно-педагогических работников / Т.А. Ярая // Гуманитарные науки. – 2018. – № 2 (42). – С. 68-73.
 9. Леонтьев, А. А. Психология общения. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
 10. Мальцева, Т. Е., Инновационные особенности развития высшего инклюзивного образования : монография

/ Т. Е. Мальцева. – Москва : Русайнс, 2018. – 254 с. – ISBN 978-5-4365-2603-4.

Literatura:

11. Boginskaya YU.V. Social'no-pedagogicheskie usloviya organizacii inklyuzivnogo obrazovaniya studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya / YU.V. Boginskaya // V sbornike: Aktual'nye problemy sovremennoj nauki IV Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya: v trekh tomah. – 2015. – S. 129-132.
12. Borodina A.V. Sodejstvie trudoustrojstvu i postdiplomnoe soprovozhdenie vypusknikov s invalidnost'yu i OVZ / A. V. Borodina, L.O. Rokotyanskaya, T. A. YAraya // V sbornike: Inklyuzivnye processy v obrazovatel'nyh organizaciyah vysshego i srednego professional'nogo obrazovaniya: opyt, problemy i perspektivy sbornik statej Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – 2017. – S. 217-221.
13. Gluzman YU.V., YAraya T.A., Rokotyanskaya L.O. Razvitie inklyuzivnogo vysshego obrazovaniya v krymskom regione: etapy i perspektivy. V knige: Razvitie inklyuzii v vysshem obrazovanii: setевой podhod. Ser. «Biblioteka zhurnala «Psihologicheskaya nauka i obrazovanie». – Moskva, 2018. – S. 55-60.
14. Il'ina L.O. Etapy i komponenty social'no-pedagogicheskogo soprovozhdeniya lic s invalidnost'yu v obrazovatel'noj organizacii vysshego obrazovaniya / L.O. Il'ina // V sbornike: Special'noe obrazovanie XXI veka: ot rannej pomoshchi do professional'noj

- podgotovki. – Sbornik nauchnyh trudov. Otv. redaktor L.M. Kobrina. Sankt-Peterburg. – 2020. – S. 101-105.
15. Innovacionnye pedagogicheskie tekhnologii i strategii v vysshem professional'nom obrazovanii: kollektivnaya monografiya / Pod obshchej redakciej Davydovoj G.I. – Simferopol' : IT «ARIAL», 2022. – 224 s.
 16. Rokotyanskaya L.O. Social'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'nogo stanovleniya obuchayushchihsya s invalidnost'yu i ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya / L.O. Rokotyanskaya // Gumanitarnye nauki. – 2016. – № 2 (34). – S. 127-133.
 17. Romanenkova D.F. Zadachi i napravleniya deyatel'nosti specialistov kompleksnogo soprovozhdeniya inklyuzivnogo obucheniya invalidov i lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v professional'noj obrazovatel'noj organizacii / D.F. Romanenkova, N.A. Romanovich // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2016. – № 5. – S. 192.
 18. YAraya T.A. Mekhanizmy formirovaniya inklyuzivnoj kompetentnosti nauchno-pedagogicheskikh rabotnikov / T.A. YAraya // Gumanitarnye nauki. – 2018. – № 2 (42). – S. 68-73.
 19. Leont`ev A. A. Psixologiya obshheniya. – 2&e izd., ispr. i dop. – M.: Smy`sl, 1997. – 365 s.
 20. Mal`ceva, T. E., Innovacionny`e osobennosti razvitiya vy`shego inklyuzivnogo obrazovaniya : monografiya / T. E. Mal`ceva. – Moskva : Rusajns, 2018. – 254 s. – ISBN 978-5-4365-2603-4.

УДК 378

Козловская Галина Юрьевна,

кандидат психологических наук, доцент,

*доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики,
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»,*

Ставрополь, РФ

E-mail: kozlovskaya_galina12@mail.ru

Борозинец Наталья Михайловна,

кандидат психологических наук, доцент,

*заведующий кафедрой коррекционной психологии и педагогики,
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»,*

Ставрополь, РФ

E-mail: nataboroz@yandex.ru

**ПРОБЛЕМНЫЙ АНАЛИЗ ДЕФИНИЦИЙ,
ОБОЗНАЧАЮЩИХ СТАТУС ВОЕННОСЛУЖАЩИХ,
ПОЛУЧИВШИХ ТРАВМЫ В ХОДЕ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ**

Аннотация. В статье рассмотрены различные подходы к интерпретации дефиниций, используемых при описании статуса военнослужащих, получивших травмы в ходе боевых действий, в контексте медицинских, правовых, социологических, педагогических и психологических подходов. Научный интерес обусловлен разночтением в интерпретации этих категорий, что отображает их дискуссионный характер. С целью получения наиболее полного представления о последствиях травматизации, в том числе, инвалидизации анализируются как отдельные определения, так и взгляды

авторов, что отражает разные уровни научной интерпретации и позволяет дать всестороннее определение данных категорий.

***Ключевые слова:** инвалид, инвалидность, военная травма, лицо с ограниченными возможностями здоровья, недуг, нетипичность, ограничение жизнедеятельности, травматизация, стигматизация.*

Kozlovskaya Galina Yurievna,

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Correctional Psychology and
Pedagogy,*

Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education

«North Caucasus Federal University»,

Stavropol, Russian Federation

E-mail: kozlovskaya_galina12@mail.ru

Borozinets Natalia Mikhailovna,

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy,
Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education*

«North Caucasus Federal University»,

Stavropol, Russian Federation

E-mail: nataboroz@yandex.ru

PROBLEM ANALYSIS OF DEFINITIONS INDICATING THE STATUS OF MILITARY PERSONNEL INJURED DURING COMBAT

***Annotation.** The article examines various approaches to the interpretation of definitions used to describe the status of military personnel injured during combat*

operations, in the context of medical, legal, sociological, pedagogical and psychological approaches. Scientific interest is due to the different interpretations of these categories, which reflects their debatable nature. In order to obtain the most complete understanding of the consequences of traumatization, including disability, both individual definitions and the views of the authors are analyzed, which reflects different levels of scientific interpretation and allows for a comprehensive definition of these categories.

Key words: *disabled person, disability, war injury, person with disabilities, illness, atypicality, disability, traumatization, stigmatization.*

Значимыми показателями здоровья и качества жизни населения являются данные, отражающие уровень инвалидности. По данным, опубликованным Росстатом, общая численность инвалидов на 1 января 2023 года составила 10 933 тыс. человек, что составляет 7,5% населения России (с учетом результатов Всероссийской переписи населения 2020 года). При этом часть этого контингента приобретает инвалидность в ходе боевых действий.

Характеризуя статус людей с инвалидностью в России, можно наблюдать негативные эффекты, связанные с ситуацией социальной изоляции, характеризующейся неприятием этой группы людей, стигматизацией и дискриминацией. В связи с этим одним из ключевых приоритетов государственной политики является интеграция и создание условий для достойной жизни этой группы населения. Для решения этой задачи идет поиск путей интеграции данной категории лиц в общество и перспектив их практической реализации в системе социальной поддержки. Одним из аспектов научных исследований является семантический анализ дефиниций, отражающих трактовку инвалидности, приобретённой

в ходе боевых действий, в научной, правовой и обыденной сфере. Данный смысловой анализ отражает социально-правовой запрос на разработку реабилитационных и интеграционных мер в соответствии с современной трактовкой этого понятия.

Научная актуальность проблемы определения статуса военнослужащих, получивших травмы в ходе боевых действий, связана с рядом обстоятельств, придающих ей теоретическую значимость.

Исследования Ю.М. Каряни показали, что у значительной части комбатантов, получивших ранения, формируется стигматизированная («инвалидная») идентичность, что способствует реализации ими деструктивных стратегий социального функционирования, в том числе реализующихся в форме социальной пассивности и ожидания вторичной выгоды [2]. В результате тысячи российских граждан отстраняются от работы и оказываются «за бортом» общественной жизни, что экономически невыгодно, социально вредно и морально вредно. Одной из основных причин этого является отсутствие полноценной, научно обоснованной системы социально-психологической реабилитации инвалидов. Однако необходимо учитывать тот факт, что определение статуса военнослужащих, пострадавших в ходе боевых действий, определяется, прежде всего, приоритетами социальной политики, закрепленными в законодательных актах.

В настоящее время статус военнослужащих определяется Федеральным законом N 76-ФЗ «О статусе военнослужащих» от 27

мая 1998 года в редакции, утвержденной Федеральным законом от 29 мая 2023 г. № 186-ФЗ, в котором также статьей 16 определяется право на охрану здоровья и медицинскую помощь, в том числе, в случае получения травм, увечий и заболеваний.

Широко используемыми являются термины «военная травма» и «инвалидность», причем если дефиниция «военная травма» получило четкую интерпретацию в Постановлении Правительства РФ «Об утверждении Положения о военно-врачебной экспертизе» от 04.07.2013 N 565 (ред. от 03.02.2023) и рассматривается ранение, контузия, увечье или заболевание, полученные при защите Родины, в том числе полученные в связи с пребыванием на фронте, прохождением службы за границей в государствах, где велись боевые действия, или при исполнении иных обязанностей военной службы (служебных обязанностей), то понятие «инвалидность» в последние годы претерпевает значительные изменения как в правовом, так и научном аспекте.

В законодательстве Российской Федерации предложено следующее определение: инвалид – это «лицо, которое имеет нарушения здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящим к ограничениям жизнедеятельности и вызывающим необходимость его социальной защиты», что отражает прежде всего, медицинскую трактовку этого феномена, без осмысления осмыслении факторов, феноменологии, тенденций, эффектов психологических последствий инвалидизации личности. Принятый Приказ министерства труда и социальной защиты

Российской Федерации от 16 февраля 2023 №. п 90н «Об утверждении порядка установления причин инвалидности» уточняет и актуализирует феноменологию инвалидизации в этиологическом аспекте.

В постановлении Правительства РФ от 10.11.2023 N 1887 «О внесении изменения в Постановление Правительства Российской Федерации от 5 апреля 2022 г. N 588» дополнены Правила признания лица инвалидом. При первичном признании инвалидом группа инвалидности без указания срока переосвидетельствования устанавливается гражданам, получившим тяжелые увечья рук и (или) ног вследствие военной травмы. Речь идет об увечьях, полученных при исполнении обязанностей военной службы, или обязанностей по контракту о пребывании в добровольческом формировании [10].

Однако использование лишь юридической интерпретации последствий инвалидизации участниками боевых действий представляется односторонним, прежде всего, в связи с перспективами проектирования программ поддержки. На это указывает Ю.М. Караяни, аргументируя необходимость междисциплинарного подхода рассмотрению проблемы последствий травматизации участников боевых действий, во-первых, значимостью комплексного видения значимых социально-психологических и общественно-экономических аспектов анализируемой проблемы. Во-вторых, междисциплинарный характер изучения статуса военнослужащих, пострадавших в ходе боевых действий, обеспечит системное видение реабилитационного процесса,

которое будет отражать не только взаимосвязь физиологического и психологического, но и значение реабилитационного потенциала личности и роли общества в интеграции людей этой категории. В-третьих, Караяни Ю.М. отмечает ограниченность медицинской модели инвалидности в дихотомии «инвалидность-лечение», поскольку в структуре посттравматических проблем боевых инвалидов доминируют социально-психологические проблемы (отношения с ближайшим, ближним и дальним социумом), а не ярко выраженные симптомы посттравматического стрессового расстройства. Из этого следует актуальность разработки социально-психологической модели инвалидности и целостной концепции социально-психологической реабилитации инвалидов боевых действий, реализованной в парадигме «кризис личности – общество – новая социальная идентичность», ориентированной на развитие и эмансипацию. здоровых сил личности, формирование нестигматизированной социальной идентичности [2].

В-четвертых, важность социально-психологического подхода к реабилитации инвалидов боевых действий связана с необходимостью целенаправленного знания и принятия существенных особенностей восприятия инвалидами боевых действий причинно-следственной связи и «социальной цены» собственной травматизации. Получившие военную травму или инвалидность военнослужащие, выполняя свой воинский долг и защищая государственные интересы своей страны, имеют право рассчитывать на особое отношение со стороны государства. То есть государственная и военная служба изначально тесно вплетены

в обстоятельства их травматизации. Большинство военнослужащих, становясь инвалидами, теряют не только свою профессию, социальный статус, но и сферу общественной жизни, свое «место в жизни»; они вынуждены не просто меняться, но строить новые жизненные планы.

Социологический подход к интерпретации инвалидности акцентирует внимание на социальных последствиях и изменениях отношения с внешней средой. Так, Кравченков С.А. в социологическом энциклопедическом словаре раскрывает категорию инвалидность как «недостаток, уменьшающий способность к функционированию, которая становится ниже общепризнанной нормы». Жигунова Г.В. подчеркивает ограничение жизнедеятельности людей с инвалидностью, вследствие того или иного нарушения, приводящие к трудностям во взаимодействии с внешней средой [1]. Исследователи Ткаченко В.С. и Петросян В.А. рассматривают инвалидность в контексте нарушения жизнедеятельности и потребности в социальной помощи с учетом факторов риска, влияющие на формирование инвалидности, и качества жизни.

По мнению Усовой Л.В., инвалидность необходимо рассматривать через социокультурную призму, включая этническую принадлежность. Каждый этнос демонстрирует собственные национальные традиции к восприятию людей с инвалидностью [8].

Ярская-Смирнова Е.Р., в свою очередь, рассматривает инвалидность сквозь социокультурную нетипичность.

Нетипичность понимается как неравенство, неприспособленность окружающей среды, дискриминирующее социальное отношение к инвалидам, т.е. «инвалидность в большинстве случаев производится обществом, противоречивыми нормами и ценностями» [6].

Также категория «инвалид» используется в педагогике, в том числе специальной педагогике. При этом статус инвалида в образовательном аспекте рассматривается, прежде всего с позиции возможности /ограничения приобретения нового опыта, обучения, что отразилось в ФЗ-273 «Об образовании в РФ» через закрепление новых правовых понятий (лицо с ограниченными возможностями здоровья), «специальные образовательные условия», «реабилитация средствами образования», которые, в определенной степени коррелируя с терминами «инвалид», «инвалидность», разграничивают целевые группы нормоприменения и актуализируют потребность в расширении возрастных рамок образовательной реабилитации на различных возрастных этапах и различного контингента обучающихся.

В последнее десятилетие сформировался психологический подход к пониманию инвалидности, согласно которому интерпретационные различия в медицинском и социальном подходе имеют условный характер.

По мнению Яковлевой Н.В., Улановой Н.Н., Шишковой И.М., эти обе модели игнорируют самого человека, его индивидуальность, чувства и действия. Эти подходы не учитывают личностную активность субъекта инвалидности, которая во

многим зависит не только и не столько от возможностей текущего состояния здоровья, сколько от психологических ресурсов личности: мотивации, стремления к развитию, волевых качеств, особенностей травматического опыта и способность к самореализации и т. д.

В связи со спецификой инвалидизирующего заболевания у инвалида изменяются жизненные компетенции, характеризующие исполнительский компонент деятельности. Меняется качество и формы самооценки благополучия, стандарты индивидуального здоровья, меняются все метапроцессы сохранения здоровья, жизненные приоритеты и поведенческие паттерны.

Психологическая модель инвалидности, предложенная в этой концепции, дает возможность проектировать успешность жизненного сценария лиц с инвалидностью с учетом возможности управления их здоровьем, что сближает этот подход с медицинской моделью. Однако теория здоровьесберегающей деятельности предполагает возможности коррекции поведения человека, имеющего опыт травматизации. В этом она близка к социальной модели. Если для относительно здоровых людей здоровьесберегающая деятельность носит инструментальный фоновый характер, то жизнь инвалидов представляет собой постоянное преодоление дефекта здоровья, преодоление физического, психологических, социальных барьеров.

В рамках этой концепции речь идет о мотивации здоровьесберегающей деятельности, ее дизайне, целеполагании, технологиях реализации и мониторинге здоровья. При этом

закономерности функционального объединения регуляторных систем, обеспечивающих уровень здоровья человека, межсистемное взаимодействие психических, биологических и социальных регуляторов здоровья, регуляторные схемы жизненной метакомпетентности, элементы которых значительно сложнее системных, обычно носят приоритетный характер [9].

Другой перспективный подход к исследованию инвалидности — социально-психологическая модель инвалидности представленный в трудах Г.М. Андреевой и В.Н. Мясищева, делающих акцент на влияние инвалидизации на степень включенности в социум и трансформацию социальной идентичности.

Они рассматривают личность как социальное и органическое единство, что позволяет объяснить изменение системы значимых связей личности больного в ситуации инвалидности. Система человеческих взаимоотношений включает в себя отношение к себе, отношение к другим и отношение к миру. При стойком ухудшении здоровья и инвалидизирующем заболевании отношение к болезни включается в систему значимых связей и возможно несколько вариантов: инвалидизирующее заболевание меняет отношение к самому себе; инвалидизирующая травма или заболевание меняют ваше отношение к другим; инвалидизирующая болезнь меняет отношение к окружающему миру.

Согласно изменениям в системах взаимоотношений при возникновении хронического заболевания будет меняться самооценка личности, ее ценностные ориентации и смыслы жизни,

социальные установки к труду и семейной жизни, что приводит к формированию новой идентичности «Я - инвалид».

В целом психологические исследования, основанные на психологических моделях инвалидности, имеют не только теоретическую, но и практическую значимость и могут служить основой эффективных программ психологической реабилитации и абилитации.

В заключение отметим, что анализ дефиниций, обозначающих статус военнослужащих, получивших травмы в ходе боевых действий, достаточно сложен и многообразен и не может ограничиваться исключительно рамками нормативных актов. Становится очевидным междисциплинарный характер проблемы последствий травматизации в ходе боевых действий и острая необходимость в осмыслении факторов, феноменологии, тенденций, эффектов медицинских, социальных, правовых, психологических последствий инвалидизации и путей их преодоления.

Современная парадигма гуманистической направленности, выраженной в социальной толерантности, нормализации жизни участников боевых действий, получивших травму или инвалидность, имеет разностороннюю направленность с преобладанием социально-психологического подхода в понимании этого явления и практической помощи на государственном уровне и выстраивания ценностных ориентиров в общественном сознании.

Литература:

1. Жигунова Г.В. Ювенальная инвалидность в системе социальной реальности российского общества – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2014. – 175 с.
2. Караяни, Ю.М. Социально-психологическая реабилитация инвалидов боевых действий: дис. д-ра наук: 19.00.05 / Караяни Юлия Михайловна. – М. – 2016. – 343 с.
3. Парамонова В. А. Понятие «инвалид»: социокультурный анализ // Социально-гуманитарный вестник Прикаспия: научный журнал / Астраханский государственный архитектурно-строительный университет. Астрахань: ГАОУ АО ВО «АГАСУ», 2016. № 1 (4). С. 11–15.
4. Петросян В.А. Инвалидность: традиционный и современный взгляды // Труд и социальные отношения. 2011. № 1. С. 69-74.
5. Рузаева Е.М. Соотношение понятия «Инвалид» в российском и международном праве // Известия ОГАУ. 2014. №6 (50). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-ponyatiya-invalid-v-rossiyskom-i-mezhdunarodnom-prave>
6. Романов П.В., Ярская-Смирнова Е.Р. Политика инвалидности: социальное гражданство инвалидов в современной России.- М.: Научная книга, 2006. - 260 с.
7. Ткаченко, В. С. Общество и проблемы инвалидности: монография / В.С. Ткаченко. Ставрополь: Издательство: Сервисшкола, 2006. 295 с.
8. Усова Л.В. К вопросу об интерпретации понятий «инвалид» и «инвалидность» // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2020. №5. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-interpretatsii-ponyatiy-invalid-i-invalidnost>.

9. Яковлева Н.В., Уланова Н.Н., Шишкова И.М. Обзор психологических исследований инвалидности [Электронный ресурс] / Н.В. Яковлева, Н.Н. Уланова, И.М. Шишкова // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие: сетевой журн. 2016. № 2 (13). Режим доступа: <http://humjournal.rzgmu.ru/art&id=204>
10. Постановление Правительства Российской Федерации от 10.11.2023 № 1887 «О внесении изменения в постановление Правительства Российской Федерации от 5 апреля 2022 г. № 588»
11. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 N 181-ФЗ
12. Приказ министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 16 февраля 2023 г. n 90н «Об утверждении порядка установления причин инвалидности»
13. Постановление Правительства РФ от 04.07.2013 N 565 (ред. от 03.02.2023) «Об утверждении Положения о военно-врачебной экспертизе»

Literatura:

1. Zhigunova G.V. Yuvenal'naya invalidnost` v sisteme social`noj real`nosti rossijskogo obshhestva – Moskva ; Berlin : Direkt-Media, 2014. – 175 s.

2. Karayani, Yu.M. Social'no-psixologicheskaya reabilitaciya invalidov boevy'x dejstvij: dis. d-ra nauk: 19.00.05 / Karayani Yuliya Mixajlovna. – M. – 2016. – 343 s.
3. Paramonova V. A. Ponyatie «invalid»: sociokul'turny'j analiz // Social'no-gumanitarny'j vestnik Prikaspiya: nauchny'j zhurnal / Astraxanskij gosudarstvenny'j arxitekturno-stroitel'ny'j universitet. Astraxan': GAOU AO VO «AGASU», 2016. № 1 (4). S. 11–15.
4. Petrosyan V.A. Invalidnost': tradicionny'j i sovremenny'j vzglyady' // Trud i social'ny'e otnosheniya. 2011. № 1. S. 69-74.
5. Ruzaeva E.M. Sootnoshenie ponyatiya «Invalid» v rossijskom i mezhdunarodnom prave // Izvestiya OGAU. 2014. №6 (50). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-ponyatiya-invalid-v-rossijskom-i-mezhdunarodnom-prave>
6. Romanov P.V., Yarskaya-Smirnova E.R. Politika invalidnosti: social'noe grazhdanstvo invalidov v sovremennoj Rossii.- M.: Nauchnaya kniga, 2006. - 260 s.
7. Tkachenko, V. S. Obshhestvo i problemy' invalidnosti: monografiya / V.S. Tkachenko. Stavropol': Izdatel'stvo: Servisshkola, 2006. 295 s.
8. Usova L.V. K voprosu ob interpretacii ponyatij «invalid» i «invalidnost'» // Gumanitarny'e, social'no-e'konomicheskie i obshhestvenny'e nauki. 2020. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-interpretatsii-ponyatiy-invalid-i-invalidnost>.
9. Yakovleva N.V., Ulanova N.N., Shishkova I.M. Obzor psixologicheskix issledovanij invalidnosti [E'lektronny'j resurs] /

- N.V. Yakovleva, N.N. Ulanova, I.M. Shishkova // Lichnost` v menyayushhemsya mire: zdorov`e, adaptaciya, razvitie: setevoj zhurn. 2016. № 2 (13). Rezhim dostupa: <http://humjournal.rzgmu.ru/art&id=204>
10. Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 10.11.2023 № 1887 «O vnesenii izmeneniya v postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 5 aprelya 2022 g. № 588»
 11. Federal'ny`j zakon «O social`noj zashhite invalidov v Rossijskoj Federacii» ot 24.11.1995 N 181-FZ
 12. Prikaz ministerstva truda i social`noj zashhity` Rossijskoj Federacii ot 16 fevralya 2023 g. n 90n «Ob utverzhdenii poryadka ustanovleniya prichin invalidnosti»
 13. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 04.07.2013 N 565 (red. ot 03.02.2023) «Ob utverzhdenii Polozheniya o voenno-vrachebnoj e`kspertize»

УДК 378

Мальцева Татьяна Евгеньевна,

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры социальной работы,

Луганский государственный педагогический университет,

г. Луганск, ЛНР

E-mail: maltzevate@mail.ru

МЕСТО ИНКЛЮЗИИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

***Аннотация.** В статье изучаются новые подходы к сути инклюзивного образования. Автор рассматривает инклюзию как полноправное функциональное включение в жизнь общества всех его членов во всех ее проявлениях, речь идет о системе образования в современных условиях развития общества или об инклюзивном обществе, рассматриваются все направления инклюзии как его необходимые структурные составляющие, это социальная, политическая, экономическая, финансовая и др. виды инклюзии. Автор считает, что для развития статуса инклюзивного образования, его эффективности и качества, следует совершенствовать все инклюзивные направления, кроме инвалидов и лиц с ОВЗ включать в обучение других людей с социально-функциональными отличиями. Проведенное исследование лишь подтверждает эти выводы.*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование; инклюзия; экономическая инклюзия; финансовая инклюзия; политическая инклюзия; социальная инклюзия; инклюзия культуры; инклюзивное общество.*

Maltseva Tatyana Evgenievna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Social Work,

Luhansk State Pedagogical University, Lugansk

E-mail: maltzevate@mail.ru

**THE PLACE OF INCLUSION IN THE SYSTEM OF TRAINING
SOCIAL WORKERS IN MODERN CONDITIONS OF SOCIETY
DEVELOPMENT**

***Annotation.** The article examines new approaches to the essence of inclusive education. The author considers inclusion as a full-fledged functional inclusion in the life of society of all its members in all its manifestations, we are talking about the education system in modern conditions of development of society or an inclusive society, all areas of inclusion are considered as its necessary structural components, these are social, political, economic, financial, etc. types of inclusion. The author believes that in order to develop the status of inclusive education, its effectiveness and quality, all inclusive areas should be improved, except for people with disabilities and people with disabilities, to include other people with socio-functional differences in education. The conducted research only confirms these conclusions.*

***Keywords:** inclusive education; inclusion; economic inclusion; financial inclusion; political inclusion; social inclusion; cultural inclusion; inclusive society.*

Понятие инклюзии в современном обществе неоднозначно, неконкретно и многогранно, что зависит от направлений и процессов в которых оно рассматривается. Так, сегодня называют, социальную, экономическую, социокультурную, политическую, информационную инклюзию, а также инклюзию в образовании и обществе, в связи с чем появились устойчивые термины «инклюзивное общество», «инклюзивная экономика», «инклюзивное образование» и пр.

Обратимся к иерархии развития самого понятия инклюзии.

Д.Э. Багдасарова и И.Г. Самкова рассматривают инклюзию как «форму социальной активности общества, где приоритетными направлениями в социальной взаимосвязи и социальном включении являются направления толерантности, демократизации, равенства, единства и равноправия среди всех субъектов общества вне зависимости от расовых, национальных, религиозных, психофизических, гендерных и возрастных особенностей», определяя ее как структурный элемент развития информационного

общества, и указывая на то, что это понятие не является чем-то новым, оно связано с развитием общества и зависит от трех составляющих (элементов) [1]: инклюзивного сознания, инклюзивной культуры и инклюзивной деятельности.

Рассматривая социальную инклюзию отметим, что инклюзия - это полноправное функциональное включение в жизнь общества во всех ее проявлениях всех его членов. Образование - один из аспектов жизнедеятельности человека, поэтому инклюзивное образование - это включение в равноправное обучение всех, чьи функциональные возможности отличаются от нормы. К таким людям, кроме инвалидов и лиц с ОВЗ, можно отнести желающих получить образование пенсионеров, военнослужащих, заключенных или освободившихся из мест лишения свободы, мигрантов, переселенцев и других, кому мы дали определение «лица с социально-функциональными отличиями» (СФО) [2].



Рисунок. - Иерархия развития инклюзии в обществе [1]

У ученых разных направлений науки инклюзивное образование инвалидов находится в постоянном поле зрения. Есть фундаментальные труды социологов, психологов, педагогов и др. направлений науки, которые всесторонне и кропотливо изучают проблемы обучения детей и взрослых, в основном, имеющих инвалидность, или ограниченные возможности здоровья (ОВЗ).

Теоретико-методологические основания инклюзивного образования разрабатывают Н.М. Назарова, А.Ю. Шеманов, И.В. Вачков, С.В. Алехина, А.С. Сунцова и др. Е.Н. Кутепова, Е.Г. Самсонова, Е.А. Иванова, М.А. Колокольцева и др. дополняют эти теоретические исследования моделями инклюзивного образования, включающими практические методы и технологии

обучения. Н.Ю. Белова, Л.Е. Олтаржевская, О.С. Панферова изучают возможности построения инклюзивной субъектно-развивающей социокультурной образовательной среды. Проблемы профессионального образования и социализации личности в инклюзивном образовании рассматривают С.А. Черкасова, Р.Г. Аслаева, И.М. Яковлева и др.

Однако научных работ, направленных на обучение лиц с социально-функциональными отличиями, место такой формы образования в обществе как развивающегося феномена, явно недостаточно. Отсюда цель нашей статьи: показать возможности развития инклюзии, а также ее место в системе подготовки социальных работников в современных условиях развития общества.

Когда речь идет о системе образования в современных условиях развития общества или об инклюзивном обществе, в воображении возникает целая система взаимодействий между органами государственной власти, министерствами, ведомствами, исполнительной властью, а также организациями, учреждениями и т. д. Каждый аспект этого взаимодействия регулируется международной и государственной законодательной базой, открывающей возможности включения всех граждан в общественную, политическую, экономическую, социальную и другую жизнь общества. Логика подсказывает, что чем более совершенна эта законодательная база, тем легче гражданам жить в таком обществе, тем доступнее будут для них все блага общественной жизни, в том числе высоко оплачиваемый труд,

отдых и достойное образование. Это регулирующе-регламентирующее условие инклюзии во всех ее проявлениях. Рассмотрим некоторые из них для примера.

Ученые рассматривают финансовую или экономическую инклюзию. Так, Е.Е. Голова [3], раскрывая сущность этого понятия, приводит определение финансовой инклюзии Всемирного банка (WorldBank): «... состояние, когда все заинтересованные лица (предприятия) имеют доступ к полезным финансовым услугам, отвечающих их потребностям и представляются при этом ответственным и устойчивым образом» [4]. Отметим, что в кругу таких заинтересованных лиц находятся студенты, поскольку от уровня финансирования образовательной среды вуза зависит уровень готовности студентов к высоко квалифицированной профессиональной деятельности.

И.А. Григорьеву интересуют проблемы социальной инклюзии, только связывает она ее не с образованием, а социальной политикой [5].

А.В. Трутаева рассматривает социальную инклюзию под углом правового государства. При этом автор соотносит социальную инклюзию с доступностью во всех сферах жизнеобеспечения: медицинского обслуживания, социальной защиты, получения и реализации гражданских прав, предоставления жилья, паллеативных услуг и пр. [6].

Рассматривая инклюзивное образование с точки зрения социализации, обратим внимание, что в такой форме развития нуждаются не только люди с инвалидностью или особенностями

развития, но и другие клиенты социальной работы: пенсионеры, военнослужащие, заключенные или освободившиеся из мест лишения свободы и пр. Мы относим их к группе «лица с социально-функциональными отличиями» [7]. Лицам с социально-функциональными отличиями для успешного развития и обучения требуются не только особые психолого-педагогические подходы, но и спецоборудование, тренажерные залы, приспособленные к их свободному функционированию помещения, специально подготовленные высоко квалифицированные педагоги и пр. Кроме того, обучение лиц с социально-функциональными отличиями - это адаптация к нормам, их интеграция и социализация в обществе. Чтобы они могли достичь этой нормы, следует создать определенные условия, инклюзивную среду.

Д.А. Леонтьев так объясняет инклюзивность образовательной среды: «Станет ли повышенный уровень требований действительно ограничением возможностей, зависит от того, насколько среда будет поддерживать развитие и предоставлять необходимые ресурсы, и от того, насколько индивид окажется готов, мотивирован и способен к приложению интенсивных усилий для ответа на вызовы социальной и индивидуальной ситуации развития» [8, с. 99]. Концептуальные взгляды автора о соотношении и возможности использования или возвращении различного рода ресурсов (факторов развития человека) представляют интерес в качестве теоретических оснований инклюзивного образования. Предложенное им понимание природы и сущности развития человека как субъекта выбора жизненной

стратегии в условиях жизненных вызовов перспективны, современны, позволяют преодолеть недостатки как нозо-центризма в науке, рассматривающей личность через призму патологии, так и «нормоцентризма» [9].

Поскольку инклюзивное образование тесно связано с понятием достижения нормы: нормы здоровья, поведения, развития и пр., появилось понятие «инклюзивное здоровье». Инклюзивное здоровье - стремление человека стать абсолютно здоровым - главная ценность жизни, которая вдохновляет человека не оставаться наедине со своими проблемами, стремиться к новым высотам, доказывать себе и другим, что сегодня он уже может сделать больше, чем вчера. Главная задача инклюзивного здоровья - понимание того, что преодоление повседневных трудностей, связанных со здоровьем, делает его лучшей версией самого себя. И не важно, есть ли у него особенности развития, здоровья или поведения.

Политическая инклюзия - это доступность демократии, способствующей развитию процессов и механизмов, с помощью которых во все сферы жизнедеятельности включаются самые разные группы меньшинств (мигранты, пенсионеры, уволившиеся в запас военнослужащие, бывшие заключенные и т.п.). Основными критериями функционирования принципов, включенных в политическую практику, являются официальное гражданство, активное участие в политической жизни, присутствие в парламенте, значительные политические достижения, социальное или экономическое равенство, наличие возможностей для включения в

политическую жизнь через политические партии, право голоса и суды. Инклюзивность, разнообразие, социальная солидарность, межкультурное сотрудничество и укрепление позиций диалога в политической сфере являются основными условиями мира на этой планете.

Цифровая инклюзия в образовании понимается как сочетание вопросов компьютерной грамотности, владения информационными технологиями, использования образовательных порталов и цифровых атрибутов обучения. Для понимания того, почему цифровизация в образовании все еще вызывает дискуссионные споры, касающиеся как доступа к информационным технологиям, так и результатов использования Интернета для получения профессиональных навыков, следует обратить внимание на проблемы, которые возникают в образовании. Управление цифровой инклюзией в образовании должно быть направлено на выяснение того, почему обучающиеся не способны эффективно оценивать и интегрировать цифровую информацию, критически оценивать большой объем информации в Интернете, придерживаться этического использования социальной информации, интерпретировать ссылку на статью и журнал, эффективно выполнять поиск в базах данных, определять достоверность информации, найденной в Интернете, и анализировать затрагиваемые авторами проблемы [10].

Социальная работа - это именно тот род деятельности, который способен имплементировать все виды инклюзии в практике образования. Ссылаясь на основные международные

документы об инклюзивном образовании, можно утверждать, что социальная работа, как никакая другая деятельность, может объединять все виды инклюзии.

Исследуя место инклюзии в системе подготовки социальных работников в современных условиях развития общества, мы можем говорить о медицинском, социальном, экономическом, политическом, правовом сопровождении процесса их обучения в инклюзивном пространстве вуза, а также о включении в эту систему наивысших экономических, социальных, правовых, политических, информационных медицинских достижений науки и профессиональной культуры.

Главная идея инклюзивного образования - не обучающиеся включаются в образовательную среду вуза, приспособляясь к ней, а создается образовательная среда, соответствующая запросам каждого обучающегося, какими бы они ни были [11]. Чтобы убедиться, насколько эта идея является реализованной, мы разработали анкету, состоящую из 15 вопросов, касающихся эффективности полученного инклюзивного образования, условиями, которые были созданы для обучения инвалидов и людей с ОВЗ в вузах РФ. Критериями оценивания были: работа по полученной в вузе специальности людей с инвалидностью (разные нозологии), общественная и политическая активность, использование цифровых технологий в своей работе, финансовая независимость, чувство правовой защищенности.

В исследовании приняли участие 102 человека от 18 до 35 лет: с инвалидностью и ОВЗ, переселенцы, пенсионеры,

военнослужащие, уволившиеся в запас. Первую группу составили 50 чел., из них с инвалидностью и ОВЗ 44 чел., что составляет 88% от общего числа участников опроса; 2 чел., это 4% из переселенцев, 2 пенсионера - 4%, 2 военнослужащих - 2%. Все они получили высшее образование в вузах в инклюзивных группах. Все 50 человек трудоустроены, однако только половина из них - 48% (24 чел.) работают по специальности «социальный работник».

Вторая группа состояла из 52 человек. С инвалидностью и ОВЗ - 46 чел. - 88,5%; 4 чел. - 7,7% - пенсионеры; 2 чел. - 3,8% - военнослужащие. Они не получили профессионального образования в инклюзивных условиях вуза. Их 52 чел., трудоустроены 44 чел. (84,6%) от общего числа испытуемых, остальные 6 чел. (11,5%) довольствуются пенсией по инвалидности, льготами, другими социальными пособиями и случайными подработками.

На вопрос «Принимаете ли Вы участие в общественной жизни?» респонденты ответили таким образом: 4 чел. (8%) первой группы и 2 чел. (3,8%) второй ответили, что они регулярно принимают участие в различных общественных мероприятиях, иногда являются их организаторами, координаторами; 12 чел. (24%) и 6 чел. (11,5%), соответственно первой и второй группы положительно относятся к общественно полезным мероприятиям, иногда принимают в них участие, но только в том случае, если об этом просит начальство; 22 чел. (44%) первой группы и 24 чел. (46,2%) - второй принимают участие в общественных мероприятиях очень редко и только в тех случаях, когда этого не

избежать; еще 12 чел. (24%) первой и 20 чел. (38,5%) второй группы отрицательно относятся к общественным мероприятиям и считают их профанацией, стараются не принимать в них участия никогда.

Вопрос «Участвуете ли Вы в реализации социальных проектов, в семинарах, волонтерской деятельности?» вызвал затруднение у 17 чел. (34%) респондентов первой группы и у 23 чел. (44,2%) второй группы. Они не принимают участие ни в семинарах, ни в других названных мероприятиях, это не представляет для них интерес. В то же время 21 чел. (42%) первой группы и 6 чел. (11,5%) второй с интересом берутся за выполнение социальных проектов, большая часть из них - 11 чел. (22%) и 16 чел. (30,8%) соответственно первой и второй групп занимаются волонтерской деятельностью и благотворительностью, видит в этом свое предназначение 1 чел. (2%) первой и 2 чел. (3,8%) второй групп. Следует отметить, что исследование желаяния принимать участие в семинарах показало слабую активность и той и другой группы.

Интересными и вполне ожидаемыми были ответы на вопросы о финансовой стабильности. Большая часть респондентов и первой и второй групп показали желание иметь большую финансовую независимость. Так, 34 чел. (68%) первой группы и 27 чел. (51,9%) второй считают, что работа дает возможность ощутить финансовую независимость, повысить свой материальный уровень. Однако неработающие респонденты показали нежелание работать, саятая, что их должно обеспечить государство. Таковую иждивенческую позицию занимают 11 чел. (22%) первой группы и

17 чел. (32,7%) второй. Все же за повышение выплат инвалидам выступили практически все респонденты и первой, и второй групп.

Изучение уровня инклюзии здоровья включило исследование мотивации повысить свое здоровье и показало, что не все участники опроса понимают значимость ежедневных упражнений, занятий физкультурой, ведения здорового образа жизни в повышении социальной активности, профессионального мастерства, долголетия. Причины этого указаны следующие: 12 чел. (24%) первой группы и 16 чел. (30,8%) не имеют свободного времени для этого, 6 чел. (12%) первой группы и 7 чел. (13,5%) второй не хотят этим заниматься, так как не видят в этом никакой перспективы укрепить свое здоровье, еще 16 чел. (32%) первой и 9 чел. (17,3%) - второй занимаются регулярно, посещают тренажерный зал, бассейн, выполняют упражнения дома.

Интересным был результат исследования коммуникативных способностей обеих групп, который показал, что легче вступают во взаимодействие, находят общий язык с собеседником 29 чел. (58%) респондентов первой группы и только 18 чел. (34,6%) - второй; затруднения в общении испытывают 2 чел. (4%) первой и 5 чел. (9,6%) второй группы. Онлайн-общение, участие в общении в соцсетях является частью личной жизни у большинства респондентов обеих групп, что свидетельствует о более свободном способе такого взаимодействия для них, чем живое общение.

В общем исследование показало, что респонденты, которые получили инклюзивное образование, обладают большими возможностями для реализации своего личного и

профессионального потенциала, они имеют более высокую мотивацию к развитию, придают больше значения своему развитию и обучению, профессиональной жизни, удовлетворены физической и духовной сферой жизнедеятельности. Они положительно влияют на качество собственной жизни, ответственны, проявляют интерес к общественной жизни.

Таким образом, современное общество находится в постоянном развитии во всех аспектах жизнедеятельности и инклюзивных направлений. Инклюзивное образование сегодня не в полной мере удовлетворяет потребности обучающихся. Исследование показывает, что следует совершенствовать и включать в систему подготовки социальных работников самые разные направления инклюзии, все ее рычаги, обеспечить доступ полного финансового обеспечения, социальной активности, политической стабильности и правовой защиты студентов с социально-функциональными отличиями.

Литература:

1. Багдасарова Д.Э. Инклюзия как структурный элемент развития информационного общества / Д.Э. Багдасарова, И.Г. Самкова // *Universum: общественные науки : электрон. научн. журн.* - 2023. - 5(96). - URL: <https://7universum.com/ru/social/archive/item/15566> (дата обращения: 26.12.2023).
2. Мальцева Т.Е. ART 2483 Формирование социально-профессиональной субъектности у специалистов социальной сферы с социально-функциональными отличиями / Т.Е. Мальцева

- // Письма в Эмиссия.Офлайн. - 2016. - выпуск № 4 (октябрь-декабрь). - URL: <http://www.emissia.org/offline/2016/2483.htm> (дата обращения 26.12.2023)
3. Голова Е.Е. Финансовая инклюзия: новые задачи в современных условиях / Е.Е. Голова // Экономика, предпринимательство и право. – 2023. – Том 13. – № 5. – С. 1663-1682. – doi: 10.18334/epp.13.5.117575
 4. Лобас А. Эффективная модель импортозамещения для банковского сектора. 2022. Банковское обозрение. Финансовая сфера. [Электронный ресурс]. URL: <https://bosfera.ru/bo/effektivnaya-model-importozameshcheniya-dlya-bankovskogo-sektora> (дата обращения: 19.02.2023).
 5. Григорьева И.А. Социальная инклюзия как цель и результат социальной политики / И.А. Григорьева // Образование для всех: политика и практика инклюзии: Сб. научных статей и научно-методических материалов. Саратов. - 2008. - С. 16-24.
 6. Трутаева А.В. Ориентиры социальной инклюзии / А.В. Трутаева // Право и государство: теория и практика. - 2023. - № 2(218). - С. 61-63. - URL: http://doi.org/10.47643/1815-1337_2023_2_61 (дата обращения: 26.12.2023).
 7. Леонтьев Д.А. Развитие личности в норме и в затрудненных условиях Д.А. леонтьев // Культурно-историческая психология. - 2014. - Т. 10. - №3. - С. 97-106.
 8. Кутепова Е.Н. Теоретический анализ проблемы инклюзивного образования в современных научных исследованиях / Е.Н.

- Кутепова, А.С. Сунцова // Вестник Череповецкого государственного университета. - 2016. - №2. - С. 105-110.
9. Бисваджит Бехера. Цифровая инклюзия в образовании: картографирование и управление / Бисваджит Бехера. - 2021. - URL:
https://www.researchgate.net/publication/354837816_Digital_Inclusion_in_Education_Mapping_and_Management (дата обращения: 26.12.2023)
10. Silva, Dijandira Francisca Ferreira da. Oliveira, Regis Flávio Varela de. A importância da inclusão digital na educação. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Fevereiro 2022. - Vol. 01, P. 69-78. - ISSN: 2448-0959. - URL:
<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/образование-ru/важность-инклюзии>. DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/ru/107567

Literatura:

1. Bagdasarova D.E`. Inklyuziya kak strukturny`j e`lement razvitiya informacionnogo obshhestva / D.E`. Bagdasarova, I.G. Samkova // Universum: obshhestvenny`e nauki : e`lektron. nauchn. zhurn. - 2023. - 5(96). - URL: <https://7universum.com/ru/social/archive/item/15566> (data obrashheniya: 26.12.2023).
2. Mal`ceva T.E. ART 2483 Formirovanie social`no-professional`noj sub`ektnosti u specialistov social`noj sfery` s social`no-funkcional`ny`mi otlichiyami / T.E. Mal`ceva // Pis`ma v E`missiya.Oflajn. - 2016. - vy`pusk № 4 (oktyabr`-dekabr`). - URL:

- <http://www.emissia.org/offline/2016/2483.htm> (data obrashheniya 26.12.2023)
3. Golova E.E. Finansovaya inklyuziya: novy`e zadachi v sovremenny`x usloviyax / E.E. Golova // *E`konomika, predprinimatel`stvo i pravo*. – 2023. – Tom 13. – № 5. – S. 1663-1682. – doi: 10.18334/epp.13.5.117575
 4. Lobas A. E`ffektivnaya model` importozameshheniya dlya bankovskogo sektora. 2022. *Bankovskoe obozrenie. Finansovaya sfera*. [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://bosfera.ru/bo/effektivnaya-model-importozameshcheniya-dlya-bankovskogo-sektora> (data obrashheniya: 19.02.2023).
 5. Grigor`eva I.A. Social`naya inklyuziya kak cel` i rezul`tat social`noj politiki / I.A. Grigor`eva // *Obrazovanie dlya vsekh: politika i praktika inklyuzii: Sb. nauchny`x statej i nauchno-metodicheskix materialov*. Saratov. - 2008. - S. 16-24.
 6. Trutaeva A.V. Orientiry` social`noj inklyuzii / A.V. Trutaeva // *Pravo i gosudarstvo: teoriya i praktika*. - 2023. - № 2(218). - S. 61-63. - URL: http://doi.org/10.47643/1815-1337_2023_2_61 (data obrashheniya: 26.12.2023).
 7. Leont`ev D.A. Razvitie lichnosti v norme i v zatrudnenny`x usloviyax D.A. leont`ev // *Kul`turno-istoricheskaya psixologiya*. - 2014. - T. 10. - №3. - S. 97-106.
 8. Kutepova E.N. Teoreticheskij analiz problemy` inklyuzivnogo obrazovaniya v sovremenny`x nauchny`x issledovaniyax / E.N. Kutepova, A.S. Sunczova // *Vestnik Cherepoveczkogo gosudarstvennogo universiteta*. - 2016. - №2. - S. 105-110.

9. Bisvadzhit Bexera. Cifrovaya inkluziya v obrazovanii: kartografirovaniye i upravleniye / Bisvadzhit Bexera. - 2021. - URL: https://www.researchgate.net/publication/354837816_Digital_Inclusion_in_Education_Mapping_and_Management (data obrashheniya: 26.12.2023)
10. Silva, Dijandira Francisca Ferreira da. Oliveira, Regis Flávio Varela de. A importância da inclusão digital na educação. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Fevereiro 2022. - Vol. 01, R. 69-78. - ISSN: 2448-0959. - URL: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/obrazovanie-ru/vazhnost`-inkluzii>. DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/ru/107567
УДК 378.091.3:796.035

УДК 378

Попова Анастасия Андреевна,

преподаватель кафедры теории и методики

физического воспитания

Федеральное государственное бюджетное

образовательное учреждение

высшего образования «Луганский государственный педагогический

университет»

Россия, г. Луганск

E-mail: popova_a.a.@mail.ru

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ СО СТУДЕНТАМИ,
ОТНЕСЕННЫМИ К СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ
ГРУППЕ**

***Аннотация.** В статье показаны теоретико-методологические основы организации и проведения занятий физической культурой со студентами, отнесенными к специальной медицинской группе. Автор делает обзор литературы по теме исследования, в результате чего выявляет основные средства и методы проведения занятий физической культуры студентов специальной медицинской группы.*

***Ключевые слова:** студенты, физическая культура, специальная медицинская группа, мотивация, средства, методы, воспитание.*

Popova Anastasia Andreevna,

teacher of the Department of Theory and Methodology

of Physical Education

Federal State Budgetary

educational Institution

of Higher Education «LGPU»,

Lugansk

E-mail: popova_a.a.@mail.ru

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL
FOUNDATIONS OF THE ORGANIZATION AND CONDUCT
OF PHYSICAL EDUCATION CLASSES WITH STUDENTS
ASSIGNED TO A SPECIAL MEDICAL GROUP**

***Annotation.** The article shows the theoretical and methodological foundations of the organization and conduct of physical education classes with*

students assigned to a special medical group. The author reviews the literature on the topic of the study, as a result of which he identifies the main means and methods of conducting physical education classes for students of a special medical group.

Keywords: *students, physical education, special medical group, motivation, means, methods, education.*

Современные условия жизни предъявляют более высокие требования к физическим и социальным возможностям людей. По мнению В.И. Ильинича [3], А.Г. Хрипковой [9], развитие физических способностей студентов с помощью двигательной активности (физической культуры) способствует повышению работоспособности, укреплению здоровья и достижению повышенной устойчивости к стрессовым нагрузкам.

Для проведения в высших образовательных организациях учебной работы по физической культуре и спорту в начале учебного года проходит распределение студентов в основное, специальное и спортивное отделение в соответствии с состоянием здоровья (медицинское заключение), уровнем физического развития и физической подготовленности, интересов студентов.

По словам автора Демко А.Г. ежегодное врачебно-медицинское обследование студенческой молодежи для прохождения медицинского контроля и получения допуска врача к занятиям физическими упражнениями является необходимым условием правильной организации и проведения в вузах занятий физической культурой, в том числе и самостоятельных [6, с. 7].

В специальную медицинскую группу (СМГ) зачисляются студенты, имеющие определенные отклонения в состоянии

здоровья. Практический материал для СМГ разрабатывается преподавателями с учетом показаний и противопоказаний для оздоровительно-профилактической направленности использования средств физического воспитания.

Следует иметь в виду, что малейшая перегрузка, возникающая при неправильно подобранной дозировке нагрузки в занятиях физическими упражнениями, может оказаться фактором, провоцирующим заболевание [6, с. 7].

Одним из важнейших показателей, используемых для контроля и планирования учебного процесса, является дозировка нагрузки, которая определяет степень воздействия на организм физических упражнений. Физическая нагрузка должна быть адекватна физическим и функциональным возможностям организма занимающегося.

На занятиях используются физические упражнения, вызывающие допустимые реакции сердечно-сосудистой и дыхательной систем, соответствующие функциональным возможностям организма. Степень нагрузки строго контролируется и регламентируется [1, с.150].

В начальный период занятий используются упражнения низкой интенсивности, увеличивают частоту сердечных сокращений на 25-30% от исходного уровня. Впоследствии они включают дозированные нагрузки средней интенсивности, которые увеличивают частоту сердечных сокращений на 40-45%, а также упражнения высокой интенсивности (при достаточной адаптации организма к физическим нагрузкам), которые

увеличивают частоту сердечных сокращений на 70-80%. Субмаксимальные и максимальные физические нагрузки на занятиях со студентами специальных медицинских групп не используются.

Общими противопоказаниями к занятиям физическими упражнениями являются:

- повышенная температура тела;
- острый период заболевания;
- тяжелое общее состояние обучающегося, выраженное болевым синдромом [2, с.20].

Как считает Макарова Т.Н. высокая эффективность занятий достигается правильным выбором методических приемов. Определяя содержание каждого занятия, преподаватель должен уметь подобрать и использовать наиболее рациональные средства и методы физического воспитания, соответствующие состоянию здоровья и уровню физической подготовленности занимающихся, и при этом учитывать медицинские противопоказания и педагогические рекомендации. Физическая нагрузка в специальных медицинских группах строго и индивидуально регламентируется. Моторная плотность занятий невысокая, отдых между отдельными нагрузками должны быть достаточен для восстановления функций органов и систем [9, с. 231].

Нагрузку можно регулировать:

- темпом выполнения движения;
- амплитудой движений;
- исходным положением во время выполнения упражнения;

- степенью мышечного напряжения;
- временем, затраченным на выполнение определенного упражнения [2, с.21].

Однако, эффективность физического воспитания студентов, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе, всецело определяется методикой и организацией занятий. От применения средств и методов физического воспитания в занятиях, использования их, зависит оздоровительный, а также профессионально-прикладной эффект уровня развития двигательных навыков и качеств, необходимых для совершенного овладения студентами будущей профессиональной деятельности.

Булич Э.Г. определил три основных принципа, которые лежат в основе занятий физическими упражнениями студентов, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе.

Первый принцип имеет оздоровительную, лечебно-профилактическую направленности использования средств физической культуры. Он касается всех особенностей методики и организации занятий. Поэтому занятия со студентами специальной группы содержат элементы лечебной физической культуры. Преподаватель физической культуры, работающий со специальными медицинскими группами, должен знать особенности воздействия физических упражнений на ослабленный организм, уметь выбрать показанные для определенной нозологии средства и методы физического воспитания, оценить эффективность воздействия на организм.

На первом этапе занятий преподавателю предстоит обеспечить восстановление нарушенных функций организма, для чего, в свою очередь, необходимо повысить адаптационные возможности организма студента к восприятию физических упражнений. После этого, на фоне достигнутых результатов, оказывается доступным приступить к легкой тренировке нарушенных в ходе заболевания функций, обеспечивая тем самым восстановление общей работоспособности организма. На заключительных этапах занятий решаются задачи развития профессионально важных двигательных качеств, обеспечивающих в своей совокупности высокий уровень специальной работоспособности студентов.

Эффективная реализация принципа оздоровительной направленности физического воспитания должна обеспечить практически во всех случаях, после любого из перенесенных заболеваний, полное функциональное восстановление организма и хорошую подготовленность студентов к будущей трудовой деятельности. Правильно организованный процесс физического воспитания способен обеспечить полную компенсацию имеющихся нарушений в организме.

Второй принцип физического воспитания студентов, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе, заключается в индивидуальном подходе к использованию средств физической культуры в зависимости от характера выраженности функциональных нарушений в организме, вызванных патологическим процессом.

При любых занятиях физической культурой нагрузку подбирают в зависимости от возраста, пола и физической подготовленности. На занятиях в специальной медицинской группе кроме этого, фактором, определяющим количественные и качественные особенности физических нагрузок, становится нозология, характеризующая своеобразие и выраженность патологических изменений в организме. Эти особенности определяют потребности каждого студента в конкретных средствах и методах физического воспитания. Решающим критерием в этом отношении является достигнутый уровень адаптации к условиям физических нагрузок.

Основной целью физического воспитания по индивидуальной программе является содействие разностороннему развитию организма, сохранению и укреплению здоровья, устранение функциональных отклонений и недостатков в физическом развитии, повышение уровня физической работоспособности, развитие профессионально важных физических качеств, формирование потребности в систематических физических упражнениях, привитие навыков здорового образа жизни, овладение основными двигательными навыками, приобретения знаний и навыков закаливания, методов проведения самостоятельных занятий, проведение самоконтроля и самомассажа [8, с.23].

Индивидуальный подход к физическому воспитанию студентов не сводится только к объему и интенсивности, то есть к количественным характеристикам используемых физических

нагрузок. Исследования последнего времени установили взаимосвязь между динамической структурой двигательного акта и качественными особенностями реакций сердечно-сосудистой и дыхательной систем, обмена веществ и энергии. С учетом морфофункциональных нарушений в организме студента могут быть подобраны специальные упражнения, которые способны обеспечить пониженную нагрузку для ослабленного патологическим процессом органа при достаточно высоких нагрузках для других функциональных систем.

Контроль за изменением состояния здоровья студентов специальной медицинской группы проводится путем учета субъективных и объективных показателей. Субъективные показатели обучающийся заносит в дневник самоконтроля, указывая признаки своего самочувствия (сон, настроение, аппетит, работоспособность). Объективные показатели преподаватель получает после проведения медицинского осмотра [8, с. 25].

Таким образом, использование качественно различных физических упражнений, отличающихся от других динамической структурой двигательного акта (топография, последовательность и характер деятельности включаемых мышечных групп), может стать фактором целенаправленного регулирования степени напряжения, приходящейся на различные функциональные системы организма.

Третий принцип, который должен соблюдаться в процессе физического воспитания студентов специальной группы, заключается в профессионально прикладной направленности

проводимых занятий. Проводя занятия по физической культуре со студентами, имеющими нозологии, преподаватель должен обеспечить скорейшее восстановление ослабленного организма, тем самым оказывая лечебное и профилактическое воздействие. Необходимо оказать помощь студенту в процессе занятий физическими упражнениями в приобретении необходимых для хорошего освоения профессии двигательных навыков, применяя методы физической тренировки усовершенствовать их, подготовить центральную нервную систему и другие функциональные системы организма обеспечению высокой работоспособности будущего специалиста [4, с. 65].

Учебный процесс по физическому воспитанию студентов, отнесенных к специальной медицинской группе, делится на два периода – подготовительный и основной.

Подготовительный период занимает первый семестр учебного года. Его основной целью является овладение навыками правильного дыхания, развитие адаптации организма к физическим нагрузкам, за счет умеренного воздействия на организм, освоение техники простейших упражнений.

В подготовительный период важным аспектом является обучение правильному сочетанию дыхания с движением.

Задачами подготовительного периода являются: подготовка сердечно-сосудистой и дыхательной систем к выполнению физической нагрузки, обучение элементарным правилам самоконтроля, воспитание у учащихся потребности к систематическим занятиям физическими упражнениями.

В первые 6-8 недель занятий применяются специальные упражнения в сочетании с общеразвивающими. При подборе данных упражнений необходимо учитывать характер заболевания и уровень физической подготовленности.

Длительность основного периода зависит от приспособленности организма занимающихся к физическим нагрузкам, состояния здоровья и пластичности нервной системы. Основной целью основного периода является обучение новым двигательным умениям и навыкам и их совершенствование, повышение интенсивности тренировок и адаптационно-компенсаторных возможностей организма.

Задачами основного периода являются: освоение основных умений и навыков, повышение общей тренированности и функциональной способности организма к физическим нагрузкам [7, с.90].

В.И. Ильинич определил, что выбор упражнений диктуют запросы профессии, рассматриваемой в категориях профессионально важных двигательных качеств и особенностей реактивности организма, обеспечивающих эти качества. Только такие физические упражнения смогут обеспечить эффективное осуществление принципа профессионально-прикладной физической подготовки. Что же касается студентов, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе, то для них общая физическая подготовка более важна в силу необходимости обеспечить лечебно-профилактическую направленность занятий [9, с. 125].

Учебные занятия со студентами, отнесенными к специальной медицинской группе необходимо проводить не менее двух раз в неделю, так как только при систематических занятиях можно достичь определенных результатов.

На занятиях физической культурой со студентами, имеющими отклонения в состоянии здоровья, рекомендуется придерживаться общепринятой структуры занятий. Однако в организации проведения занятия есть особенность: занятие состоит не из трех, а из четырех частей: вводная, подготовительная, основная и заключительная. При проведении занятия важно включать общеразвивающие упражнения, которые выполняются сначала в медленном, а затем в среднем темпе, специальные упражнения, дыхательные упражнения, подсчет частоты сердечных сокращений [10, с. 52].

Не менее важное значение для повышения эффективности имеет домашнее задание по физической культуре. Домашнее задание не должно содержать теоретический материал, а также сложные упражнения, требующие оборудования или страховки. Предварительно преподаватель должен показать, как правильно выполнить необходимые упражнения с указанием дозировки. Важно, чтобы обучающийся сам смог правильно повторить определенные упражнения дома.

Студенты с отклонениями в состоянии здоровья (хронические заболевания, врожденные пороки развития в стадии компенсации) или временными, а также студенты со значительными отклонениями в состоянии постоянного и

временного здоровья, без выраженных нарушений самочувствия и допущенные к посещению теоретических занятий, занимаются в группах специального отделения по индивидуальной программе (в зависимости от диагноза).

В специальной медицинской группе при помощи подводящих физических упражнений, а также использования определенных методических приемов процесс физического воспитания удастся подвести к задачам восстановления здоровья студентов, обеспечивая при этом специфические эффекты.

Мещеряков А.В. определил, что процесс физического воспитания студентов таких групп отличается облегчённым выполнением обычных упражнений.

К основным средствам физического воспитания студентов, отнесенным по состоянию здоровья к специальной медицинской группе, можно отнести систематические занятия физическими упражнениями, природные факторы природы, рациональный режим [9,10].

Физические упражнения. Физические упражнения, в зависимости от методики выполнения и дозировки, способны оказывать общее и специальное воздействие. Общее воздействие заключается в укреплении организма, активизации обменных процессов, предупреждению осложнений, что способствует выздоровлению. Специальное воздействие же проявляется в восстановлении и улучшении функций организма [5, с.413].

Физические упражнения подразделяются на общеоздоровительные, специально-оздоровительные, общеразвивающие и специально-развивающие.

Общеоздоровительные упражнения оказывают неспецифическое оздоровительное воздействие и могут применяться при различных заболеваниях.

Специально-оздоровительные упражнения направлены непосредственно на звено болезненного процесса.

Общеразвивающие упражнения оказывают развивающее воздействие на все функции организма, создают основу для развития основных умений и навыков.

Специально-развивающие упражнения оказывают воздействие на развитие определенного физического качества, вызывая в организме специфические изменения.

Физические упражнения, используемые со студентами специальной медицинской группы, можно разделить на циклические оздоровительные упражнения, упражнения, формирующие и исправляющие осанку, дыхательные упражнения.

Циклические оздоровительные упражнения легко дозируются по интенсивности и длительности их применения. Они оказывают воздействие на весь организм занимающегося, в особенности на сердечно-сосудистую и дыхательную системы, стимулируют защитные функции организма. К циклическим оздоровительным упражнениям относят ходьбу, бег, плавание, езду на велосипеде и т.п.

В занятиях физической культурой особенно важно уделять достаточное внимание формированию правильной осанки. Воздействие упражнений должно быть направлено на восстановление физиологических изгибов позвоночника, нормализацию мышечного тонуса глубоких мышц и наружного «мышечного корсета». Для формирования правильной осанки рекомендуется использовать различные упражнения на укрепление и расслабление мышц спины.

Дыхательные упражнения оказывают оздоровительное воздействие на практически все функции организма. В ослабленном организме дыхательная функция значительно снижается, усугубляя болезненный процесс. В занятиях физической культурой рекомендуется применять упражнения с произвольным изменением продолжительности фаз дыхательного цикла, развивающие носовое, грудное, диафрагмальное дыхание, улучшающее дренажную функцию дыхательных путей. Выполнение дыхательных упражнений с акцентом на выдохе способствует большей вентиляции легких [10, с.115].

Анализ показывает, что дефицит движений у большинства студентов составляет 80 % времени в течение учебного года. При проведении занятий по физической культуре особое внимание необходимо уделять студентам, отнесенным по состоянию здоровья к специальной медицинской группе, рекомендуется заниматься следующими видами двигательной активности: оздоровительной ходьбой, оздоровительным бегом, ходьбой на лыжах, плаванием.

Главные принципы оздоровительной ходьбы такие же, как и в любых других видах физических нагрузок – систематичность и постепенность. Если есть проблемы с самочувствием, необходимо сократить периодичность и время прогулок. В начале весны, а также в периоды особо напряженных производственных дел или при недостатке сна рекомендуется уменьшать время или снижать скорость ходьбы. Периодически необходимо делать перерывы на некоторое время, в особенности после перенесенного заболевания. Для большей эффективности оздоровительной ходьбы нужно следить за своим дыханием: дышать рекомендуется только через нос, ритмы ходьбы и дыхания должны соответствовать. При увеличении темпа движения нужно следить за тем, чтобы не было одышки и по возможности не прекращать дышать через нос.

Общее влияние бега на организм связано с изменениями функционального состояния ЦНС, компенсацией недостающих энергозатрат, функциональными сдвигами в системе кровообращения и снижением заболеваемости. Тренировка в беге на выносливость является незаменимым средством разрядки и нейтрализации отрицательных эмоций, которые вызывают хроническое нервное перенапряжение. Эти же факторы значительно повышают риск миокарда в результате избыточного поступления в кровь гормонов надпочечников: адреналина и норадреналина.

Выбор дозировки бега зависит от состояния здоровья, психоэмоционального настроения и мотивации. Время бега определяется индивидуально, по самочувствию. Необходимо

иметь в виду, что оздоровительный бег окажет благотворительное влияние на организм лишь в сочетании с другими факторами: рациональным питанием, водными и гигиеническими процедурами и правильным режимом труда и отдыха, умением контролировать свое психическое и эмоциональное состояние.

Лыжный спорт. При занятиях на лыжах осуществляются движения с опорой на четыре точки, что очень эффективно для работы функциональных систем организма. Сама система занятий лыжами развивает совокупность изменений способствующих разворачиванию организма общей адаптации, направленной на обеспечение гомеостатических реакций, перестройку всех органов и систем, расширению их функциональных возможностей. Это тоже очень немаловажный аспект для поддержания здоровья, сопротивляемости организма, воздействию неблагоприятных факторов.

Благодаря регулярным занятиям лыжным спортом, к тщательному подбору упражнений, оптимальному объему и интенсивности тренировочных нагрузок, занятия лыжной подготовкой повышают функциональные возможности всего организма, укрепляют здоровье, способствуют формированию красивого телосложения и в общем закаливают организм. Так же приобщают студентов к ценности физической культуры.

Плавание. Плавание и большое количество дыхательных упражнений, выполняемых в воде, являются эффективным корректирующим средством, устраняющим нарушения осанки – сутулость, искривления позвоночного столба в различных

плоскостях, тугоподвижность суставов. Установлено, что плавание брассом с удлиненной фазой скольжения дает наилучший эффект при различных функциональных нарушениях опорно-двигательного аппарата и дефектах осанки, а работа ног кролем и брассом тренирует мышцы и связки голеностопного сустава, предупреждает деформацию стопы и развитие плоскостопия. В результате регулярных занятий плаванием человек становится бодрее, энергичнее, активнее. Причем, если занятие плаванием продолжается недолго, возбужденные клетки коры головного мозга не успевают утомиться, мозг активизирует свою деятельность и настраивается на повышенный уровень работы.

Естественные силы природы воздействуют на саму природу человека и приводят к различным функциональным изменениям в его организме, поэтому являются важным средством укрепления здоровья и повышения работоспособности человека. К естественным силам природы относятся солнце, воздух и вода.

В процессе физического воспитания естественные силы природы используют по двум направлениям.

1. Как сопутствующие факторы. Занятия на свежем воздухе, в лесу, на солнце вызывают у детей положительные эмоции, больше поглощается кислорода, активизируются биологические процессы, повышаются функциональные возможности всех органов и систем, что, в свою очередь, повышает общую работоспособность организма, замедляет процесс утомления и т.д.

2. Как относительно самостоятельные средства. Изменения метеорологических условий (солнечное излучение, воздействие

температуры воздуха и воды и т.д.) вызывают определенные биохимические изменения в организме. Это имеет огромное значение для закаливания организма, тренировки механизмов терморегуляции. В результате такого закаливания организм ребенка приобретает способность своевременно реагировать на разнообразные изменения метеорологических факторов. Кроме этого, солнце, например, стимулирует выработку необходимого количества витамина D; инфракрасное излучение солнца стимулирует работу головного мозга и зрительного аппарата и т.д. Фитонциды, содержащиеся в воздухе лесов и парков, обладают выраженным антимикробным действием (подавляют размножение болезнетворных бактерий) и т.д.

Как показывает анализ научной литературы, значение утренней зарядки для здоровья человека очень велико. Она полезна для всех людей независимо от возраста и уровня физической подготовки. Гимнастика устраняет мышечные зажимы, возникающие в результате долгого нахождения в одной позе, нормализует тонус сосудов и сердцебиение. Кроме того, гимнастика поможет вам избавиться от отеков, т. к. восстанавливается движение лимфы по лимфатическим сосудам, что уменьшает скопление жидкости в тканях. Такая привычка благоприятно отразится и на нервной системе. Утренняя гимнастика помогает быстро включиться в работу, повышает концентрацию внимания, активизирует работу мозга.

Утренняя зарядка позволяет поддерживать мышцы тела в тонусе и заряжает энергией на весь день. Регулярные утренние

упражнения: способствуют развитию мышц; способствуют улучшению осанки, так как благодаря им формируется привычка держать спину и плечи ровно и не сутулиться; являются хорошей профилактикой сколиоза и остеохондроза.

Следует сделать вывод, что рационально организованное личное время студентов способствует физическому и умственному развитию. Важнейшим условием гигиенически обоснованного режима является полное исключение факторов, способных неблагоприятно сказаться на состоянии здоровья.

Уровень развития основных физических качеств студента тесно связан с состоянием его здоровья. Желательно поддерживать физические качества на оптимальном уровне, необходимом для подготовки к будущей профессиональной деятельности.

На занятиях используются физические упражнения, вызывающие допустимые реакции сердечно-сосудистой и дыхательной систем, соответствующие функциональным возможностям организма. Особенно важно контролировать реакцию организма на физические нагрузки и не допустить состояние утомления. Физическая нагрузка должна дозироваться с учетом индивидуальной чувствительности к ней учащихся с ослабленным здоровьем.

Литература:

1. Булич, Э.Г. Физическое воспитание в специальных медицинских группах: Учебное пособие / Э.Г. Булич. – М.: Высшая школа, 2006. – 170 с.

2. Загревская, А.И. Методология построения содержания физкультурного образования студентов специальной медицинской группы педагогического вуза / А.И. Загревская // Теория и практика физической культуры. – 2008. – № 10. – С. 17-21.
3. Ильинич, В.И. Физическая культура студентов и жизнь: учебник / В.И. Ильинич. – М.: Гардарики, 2005. – 366 с.
4. Ильницкая, Т.А. Физическое воспитание студентов специальной медицинской группы: Монография / Т.А. Ильницкая. – Краснодар: КубГАУ, 2007. – 116с.
5. Попов, С.Н. Лечебная физическая культура: Учебник. / С.Н. Попов. – М.: Академия, 2008. – 416 с.
6. Мещеряков, А.В. Совершенствование процесса физической подготовки студентов специальной медицинской группы / А.В. Мещеряков. – Ульяновск, 2010. – 213 с.
7. Тулякова, О.В. Комплексный контроль в физической культуре и спорте : Учебное пособие / О.В. Тулякова. – Москва :Ай Пи Ар Медиа, 2020. – 106 с.
8. Фурманов, А.Г. Оздоровительная физическая культура: Учебник для студентов вузов / А.Г. Фурманов. – Мн.: Тесей, 2007. – 528 с.
9. Хрипкова, А.Г. Адаптация организма учащихся к учебной и физической нагрузкам / А.Г. Хрипкова, М.В. Антропова. – М.: Педагогика, 2013 – 410 с.

10. Чоговадзе, А.В. Физическое воспитание в реабилитации студентов с ослабленным здоровьем / А.В. Чоговадзе. – М., 2006. – 144 с.

Literatura:

1. Bulich, E.G. Fizicheskoe vospitanie v special'ny'x medicinskih gruppax: Uchebnoe posobie / E.G. Bulich. – М.: Vy'sshaya shkola, 2006. – 170 s.
2. Zagrevskaya, A.I. Metodologiya postroeniya sodержaniya fizkul'turnogo obrazovaniya studentov special'noj medicinskoj gruppy` pedagogicheskogo vuza / A.I. Zagrevskaya // Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury`. – 2008. – № 10. – S. 17-21.
3. Il'nich, V.I. Fizicheskaya kul'tura studentov i zhizn`: uchebnik / V.I. Il'nich. – М.: Gardariki, 2005. – 366 s.
4. Il'niczkaya, T.A. Fizicheskoe vospitanie studentov special'noj medicinskoj gruppy`: Monografiya / T.A. Il'niczkaya. – Krasnodar: KubGAU, 2007. – 116s.
5. Popov, S.N. Lechebnaya fizicheskaya kul'tura: Uchebnik. / S.N. Popov. – М.: Akademiya, 2008. – 416 s.
6. Meshheriyakov, A.V. Sovershenstvovanie processa fizicheskoy podgotovki studentov special'noj medicinskoj gruppy` / A.V. Meshheriyakov. – Ul'yanovsk, 2010. – 213 s.
7. Tulyakova, O.V. Kompleksny`j kontrol` v fizicheskoy kul'ture i sporte : Uchebnoe posobie / O.V. Tulyakova. – Moskva :Aj Pi Ar Media, 2020. – 106 с.

8. Furmanov, A.G. Ozdorovitel'naya fizicheskaya kul'tura: Uchebnik dlya studentov vuzov / A.G. Furmanov. – Mn.: Tesej, 2007. – 528 s.
9. Xripkova, A.G. Adaptaciya organizma uchashhixsya k uchebnoj i fizicheskoy nagruzkam / A.G. Xripkova, M.V. Antropova. – M.: Pedagogika, 2013 – 410 s.
10. Chogovadze, A.V. Fizicheskoe vospitanie v rehabilitacii studentov s oslablenny'm zdorov'em / A.V. Chogovadze. – M., 2006. – 144 s.

УДК 364.2

Стволыгин Константин Владимирович,

*кандидат исторических наук, доцент,
доцент кафедры социальной работы и реабилитологии
Факультета философии и социальных наук.
Белорусский государственный университет.*

Республика Беларусь, г. Минск

E-mail: k.v._stvoligin@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ ДЕФОРМАЦИЙ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ, УЧАСТВОВАВШИХ В БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЯХ

***Аннотация.** Отражены основные результаты изучения проблемы профессионально-личностных деформаций военнослужащих, участвовавших в боевых действиях. Выделены и проанализированы две особо значимые и коррелирующие составляющие данной проблемы: во-первых, формирование социальной установки, направленной на запрет любых проявлений физической*

агрессии, во-вторых, купирование посттравматических стрессовых расстройств.

Ключевые слова: боевые действия; профессионально-личностные деформации военнослужащих; агрессия; посттравматические стрессовые расстройства.

Stolygin Konstantin Vladimirovich,

*Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Social Work and
Rehabilitation*

Faculty of Philosophy and Social Sciences.

Belarusian State University.

Republic of Belarus, Minsk

E-mail: k.v._stvoligin@mail.ru

THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASPECT OF PROFESSIONAL AND PERSONAL DEFORMATIONS OF MILITARY PERSONNEL WHO PARTICIPATED IN COMBAT OPERATIONS

Annotation. *The main results of the study of the problem of professional and personal deformations of military personnel who participated in hostilities are reflected. Two particularly significant and correlating components of this problem are identified and analyzed: firstly, the formation of a social attitude aimed at prohibiting any manifestations of physical aggression, and secondly, the relief of post-traumatic stress disorders.*

Key words: *military operations; professional and personal deformations of military personnel; aggression; post-traumatic stress disorders.*

Проведение Россией специальной военной операции в
Украине (СВО) привело к актуализации проблемы

профессионально-личностных деформаций военнослужащих, участвовавших в боевых действиях. Следует отметить, что данная проблема носит перманентный характер, поскольку все имевшие место в мировой истории многочисленные попытки исключить военные конфликты различного масштаба оказываются малоэффективными. Отечественная история убедительно подтверждает эту негативную тенденция. Уже после окончания Великой Отечественной войны имели место ведение боевых действий в Афганистане, восстановление конституционного порядка в Чечне, проведение Россией военной операции в Сирии. К этому перечню можно добавить и менее известные вооруженные конфликты, в которых принимали участие наши соотечественники. Однако проблема профессионально-личностных деформаций военнослужащих, участвовавших в боевых действиях в рамках СВО имеет ряд принципиальных отличий, обуславливающих сверхзначимость данной проблемы в настоящее время. Во-первых, численность военнослужащих-участников боевых действий в рамках СВО неизбежно превысит, как минимум в разы, число участников ведения боевых действий в перечисленных ранее конфликтах. Для примера, за почти десять лет ведения боевых действий в Афганистане общее число их участников не превышает 560 000 человек. Во-вторых, продолжительность непрерывного участия в боевых действиях военнослужащих достигающая в ряде случаев на сегодняшний день 9 лет. В-третьих, мотивация участников боевых действий. Надо полагать, что есть существенное отличие в мотивации военнослужащих,

проживающих в Луганской и Донецкой областях, и военнослужащих-контрактников из регионов Сибири или Дальнего Востока, а тем более бывших заключенных, пожелавших на поле боя искупить свою вину.

Положив в основу социально-психологический аспект анализа профессионально-личностных деформаций военнослужащих, участвовавших в боевых действиях, в первую очередь следует выделить сформировавшуюся в ходе их ведения социальную установку на допустимость, неизбежность и поощряемость физической агрессии, вплоть до убийства. Так, в условиях непосредственного соприкосновения с противником действует неизбежное и жестокое правило войны: убей противника первым или убьют тебя. Не случайно специалисты отмечают следующую особенность ведения боевых действий – для многих солдат первый бой, в котором идет непосредственное соприкосновение с противником, оказывается и последним в силу того, что они не смогли реализовать упомянутое правило войны – убить противника первыми. Отметим, что если военнослужащий не является патологической личностью, склонной к проявлению крайних форм физической агрессии, то его социальная адаптация к условиям ведения боевых действий процесс не менее сложный, чем и обратный процесс. Достаточно упомянуть то, что до начала военной службы для подавляющего большинства граждан во всех социальных институтах на протяжении как минимум 18 лет формируется категорический запрет на физическую агрессию и, прежде всего, на совершение убийства. В вооруженных силах этот

запрет должен быть преодолен в максимально короткие сроки. Затем при переходе к мирной жизни в не менее короткие сроки данный запрет вновь должен обрести характер табу.

Социальная адаптация к условиям мирной жизни военнослужащих, участвовавших в боевых действиях, формирование у них социальной установки, направленной на запрет любых проявлений физической агрессии, осложняется двумя обстоятельствами. Во-первых, сам процесс формирования данной социальной установки достаточно часто остается проблемой самого военнослужащего в отличие от формирования обратной социальной установки. При ведении боевых действий активную помощь в формировании установки на допустимость и необходимость физической агрессии военнослужащий получает как со стороны командиров, так и со стороны более опытных сослуживцев. Кроме того, сама ситуация ведения боевых действий выступает в роли катализатора и нередко не оставляет выбора – если подобная установка своевременно не сформирована военнослужащий, как уже отмечалось, может достаточно быстро выбыть из строя. Во-вторых, далеко не все участники боевых действий имеют соответствующую мотивацию. Ряд участников боевых действий даже после их окончания продолжает настойчиво искать применение своим специфическим навыкам. Для их реализации они готовы ехать в горячие точки, идти на службу в силовые ведомства и даже в криминальные структуры. Так около 50% (а по некоторым сведениям, до 70%) военнослужащих готовы были в любой момент вернуться в Афганистан [4], по данным

социологических опросов 75% из числа опрошенных лиц, имевших боевой опыт, заявляли о своей готовности вернуться в Чечню или какую-нибудь другую горячую точку, причем каждый четвертый готов это сделать безо всяких раздумий. До 12% бывших участников локальных вооруженных конфликтов последних лет хотели бы посвятить свою жизнь военной службе по контракту в любой воюющей армии [1, с. 7]. Отметим еще раз следующую немаловажную специфику современности, подтверждающую отмеченную выше особенность, – ряд военнотружущих-участников СВО ведут боевые действия около 9 лет.

Характерно, что проблема адаптации к условиям мирной жизни воинов, участвовавших в боевых действиях, и средства решения данной проблемы известны с давних времен. Так на Руси был обычай, в соответствии с которым вернувшиеся с войны какое-то время жили в монастыре в целях духовной реабилитации [3, с. 44]. Когда в Америке стали исследовать ветеранов Вьетнама, выяснилось, что у очень многих есть посттравматические стрессовые расстройства, а у ветеранов-индейцев их нет. Объяснение оказалось простым: у индейцев с древнейших времен производится обряд очищения воина. Племя не желало иметь в своих рядах потенциально опасных сородичей, которые будут искать, где бы повоевать. Вне зависимости от того, справедливая или несправедливая была война, совершался обряд, и человек возвращался к прежнему занятию – скотоводству, земледелию и пр. [4].

Анализ научных источников показывает, что в числе многих негативных последствий войны (политических, экономических, социальных) не менее значимы психологические последствия [6; 7; 8]. Пребывание в экстремальных условиях ведения боевых действий характеризуется воздействием на психику человека стресс-факторов повышенной интенсивности. Длительность их воздействия, а также психотравмирующий характер могут способствовать возникновению изменений в психической деятельности военнослужащих, снижающих эффективность их жизнедеятельности уже в мирных условиях [9; 10]. Мировая статистика показывает, что каждый пятый участник боевых действий при отсутствии каких-либо физических повреждений страдает нервно-психическими расстройствами, а среди раненых и инвалидов – каждый третий [1, с. 8]. Относительно общего числа инвалидов–участников боевых действий прошлых вооруженных конфликтов имеются следующие данные официальной статистики. По данным на 2005 г. на территории Российской Федерации проживало более 350 тысяч участников боевых действий в Афганистане и в других государствах, среди них 20 тысяч инвалидов. К ним прибавилось свыше 100 тысяч участников боевых действий на территории Чеченской Республики, среди которых 11,5 тысяч признаны инвалидами [2, с. 3]. Исходя из этих данных можно сделать вывод, что каждый 15-й участник современных боевых действий приобретет инвалидность.

Таким образом не менее серьезной проблемой социальной адаптации к условиям мирной жизни военнослужащих,

участвовавших в боевых действиях, являются посттравматические стрессовые расстройства (посттравматический синдром) – нарушения психики у лиц, перенесших экстремальные ситуации и получивших психическую травму. Данные расстройства не редкость и для представителей других профессий, выполняющих свои профессиональные обязанности в экстремальных условиях. Однако у участвовавших в боевых действиях военнослужащих, с учетом их общего числа, посттравматические стрессовые расстройства приобретают более массовый характер. По оценкам ученых, до 80% военнослужащих, прошедших через афганскую войну, страдают в тех или иных формах от так называемого посттравматического стрессового синдрома [5, с. 12]. Не случайно посттравматические стрессовые расстройства стали объектом пристального внимания ученых еще в начале 70-х годов после вьетнамской войны, которую вели Соединенные Штаты Америки (отсюда и еще одно название посттравматических стрессовых расстройств – «вьетнамский синдром»). В 1980 году американцы внесли посттравматические стрессовые расстройства в классификацию болезней. Одним из мощных толчков к этому послужило то обстоятельство, что в тюрьмах обнаружили большое количество ветеранов Вьетнама. При этом выяснилось, что почти все они совершили насильственные действия, часто бессмысленные. Выяснилось также, что более 50 тысяч (по некоторым данным около 100 тысяч) ветеранов войны во Вьетнаме с момента возвращения войск до 1990 года покончили жизнь

самоубийством, в то время как Америка потеряла убитыми во Вьетнаме 58 тысяч человек [1, с. 9].

В настоящее время к числу основных проявлений посттравматических стрессовых расстройств у военнослужащих, принимавших участие в боевых действиях, специалисты относят: нарушения сна; нарушения в общении, в том числе с близкими (женой, детьми, родителями и друзьями); стремление к самоизоляции, отчужденность; повышенную раздражительность, немотивированные приступы агрессии к окружающим; желание вновь добровольно участвовать в боевых действиях; обостренное чувство вины; сексуальные расстройства; аддиктивное поведение. Подтверждением реальности перечисленных проявлений служат следующие факты. Количество разводов и острых семейных конфликтов составляло в семьях «афганцев» 75%; более двух третей ветеранов не были удовлетворены работой и часто меняли ее из-за возникающих конфликтов; 90% студентов-«афганцев» имели академическую задолженность или плохую успеваемость; 60% страдали от алкоголизма и наркомании; наблюдались случаи самоубийств или попыток к ним [4].

В числе причин, описанных выше профессионально-личностных деформаций военнослужащих, в научных исследованиях проблемы социальной адаптации ветеранов-афганцев выделяют следующие. Выраженная избирательность в межличностных отношениях, особенно в сфере интимных связей, приводит к тому, что «афганцы» очень трудно сходятся с людьми, предпочитая уединение, хотя и желают преодолеть ощущение

пустоты и ликвидировать разрыв, который, как они чувствуют, отделяет их от других. В выборе интимного партнера «афганцы» очень разборчивы, ищут нереального совершенства, предъявляют повышенные требования к окружающим. Отсюда высокая конфликтность в семье. Не случайно 17 процентов опрошенных ветеранов-афганцев отметили, что ссоры в семье бывают ежедневно; у 16 процентов существует постоянный конфликт с соседями; у 10 процентов – в трудовом коллективе. Особо негативную реакцию у «афганцев» вызывают действия, ограничивающие или стесняющие их в чем-либо. Нормы поведения, запреты, табу – это все не для них, они считают, что вправе делать все, что, по их мнению, правильно и заслуживает внимания [5, с. 13].

Не менее показательны и данные по участникам боевых действий на территории Чеченской республики. По данным социологов, примерно 70% военнослужащих, участвовавших в них, испытывают посттравматический синдром, причем у 30% из них этот синдром выражен ярко. Почти половина опрошенных военнослужащих, воевавших в Чечне, жалуются, что они не могут найти понимания ни в обществе, ни в семье. Каждый четвертый заявил, что испытывал трудности в общении в трудовом коллективе, а каждый второй менял место работы по 3-4 раза. Нарушенная способность поддерживать оптимальные социальные контакты сказывается и на семейных отношениях: почти каждый четвертый участник боевых действий проживает в разводе с семьей [1, с. 5].

По данным анкетирования, проведенного в начале XXI в. ощущение бесперспективности будущего беспокоило 80 % участников боевых действий в Чечне и 62 % участников боевых действий в Афганистане. У 85 % комбатантов при обращении за помощью выявлялись нарушения сна: отмечались трудности засыпания, поверхностный сон с пробуждениями, которые сопровождались ощущением безотчётной тревоги, страха с последующей бессонницей, нередко ночные кошмары. Для снятия психоэмоционального напряжения большинство опрошенных (62 % ветеранов Афганистана и 43 % участников боевых действий в Чечне) использует психоактивные вещества, прежде всего алкоголь. Ощущение, что общество «не оценило по достоинству», беспокоило почти 40 % ветеранов Афганистана и 20 % участников боевых действий в Чечне. 27 % опрошенных испытывали чувство вины, считали «себя обманутыми и преданными обществом при полной безнаказанности истинных виновников войны» [2, с. 9-10].

Уместно будет отметить и наличие ряда художественных произведений, отражающих проблему профессионально-личностных деформаций военнослужащих, участвовавших в боевых действиях. В качестве показательного примера – фильм «Мой сводный брат Франкенштейн» (режиссёр Валерий Тодоровский, 2004 г.).

Анализ проблемы профессионально-личностных деформаций военнослужащих, участвовавших в боевых действиях, позволяет сделать ряд выводов.

1. Проблема профессионально-личностных деформаций военнослужащих, участвовавших в боевых действиях, ее масштабы не должны замалчиваться, а ее решение не должно откладываться на потом. Решение данной проблемы имеет два наиболее значимых и коррелирующих направления: во-первых, формирование у участников боевых действий социальной установки, направленной на запрет любых проявлений физической агрессии в условиях мирной жизни, во-вторых, купирование у них посттравматических стрессовых расстройств.

2. С учетом масштабности проблемы, а именно предполагаемой численности участников боевых действий, нуждающихся в социально-психологической помощи, представляется целесообразным выработать критерии их дифференциации для определения участников, которым в первую очередь необходима эта помощь. Такими критериями могут выступать инвалидность, участие в боевых действиях, предполагающее непосредственное взаимодействие с противником (например, участники штурмовых подразделений), продолжительность участия в боевых действиях и др.

3. В ряде стран, в том числе и в России, накоплен немалый опыт по решению проблемы социальной адаптации к условиям мирной жизни военнослужащих, участвовавших в боевых действиях, в том числе и в работе с посттравматическими стрессовыми расстройствами. Важно подготовить специалистов, способных обобщить и приумножить этот опыт, выделить и

использовать на практике наиболее эффективные методы и методики, содержащиеся в этом опыте.

4. Принимая во внимание актуальность и масштабность проблемы социальной адаптации к условиям мирной жизни военнослужащих, участвовавших в боевых действиях, представляется важным в организациях, задействованных в социальном обслуживании населения, рассматривать данную проблему как одно из приоритетных направлений работы с участниками боевых действий и членами их семей. В частности, члены семей этой категории военнослужащих должны иметь представление о всех сложностях социальной адаптации их родных и близких к условиям мирной жизни, возможных личностных деформациях, обусловленных участием в боевой работе.

5. Значимую роль в изучении и решении проблемы негативных профессионально-личностных деформаций военнослужащих, участвовавших в боевых действиях, призваны сыграть и студенты. Так, всестороннее изучение данной проблемы целесообразно сделать одним из приоритетных направлений научно-исследовательской работы студентов социально-гуманитарных специальностей.

Литература:

1. Ерёмин, Т.И. Социально-психологическая адаптация граждан, принимавших участие в боевых действиях: Методическое

- пособие / Т.И. Ерёмкина, Н.П. Крюков, Ю.Ю. Логинова. – Саратов: ПМУЦ, . – 60 с.
2. Погодина, Т.Г. Патология центральной нервной системы участников современных боевых действий : Патогенез, диагностика, клиника, реабилитация : автореферат дис. ... доктора медицинских наук : 14.00.13 / Иван. гос. мед. акад. – Иваново, 2005. – 40 с.
 3. Стволыгин, К.В. Отказы от военной службы вследствие убеждений в Российской империи / К.В. Стволыгин. – Мн.: РИВШ, 2010. – 248 с.
 4. Стволыгин, К.В. Психолого-акмеологические особенности профессионального роста военнослужащих / К.В. Стволыгин // Известия Саратовского университета Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2013. – Т.2. – № 3(7). – 336 с. – С.279-285.
 5. Титов, М.К. Социальная адаптация ветерана войны в Афганистане : автореферат дис. ... кандидата социологических наук : 22.00.05 / М.К. Титов / Рос. акад. управления. – Москва, 1993. – 17 с.
 6. Васюк, А. Г. Содержание учебной программы «Социальная адаптация военнослужащих к условиям службы» в системе профессиональной подготовки социальных работников в современных условиях развития общества / А.Г. Васюк // ЧЕЛОВЕК.НАУКА.СОЦИУМ.: научно-методический журнал. – 2023. – №2(14). – С.32-61.

7. Караяни, А.Г. Психологические последствия войны и социально-психологическая реадаптация участников боевых действий / А.Г. Караяни, Ю.М. Караяни // Вестник ЮУрГУ Серия «Психология». – 2014. – Т. 7, № 4. -С. 59-66.
8. Дьяконов, И. Ф. Технологии медико-психологической реабилитации военнослужащих / И. Ф. Дьяконов [и др.] // Технологии медико-психологической реабилитации военнослужащих. – 2018. – Т. 13, № 1. -С. 237-244.
9. Волобуева, Ю. М. Психокоррекция Я-концепции инвалидов боевых действий методом социально-психологического тренинга / Ю.М. Волобуева // Армия и общество. – 2008. – № 2. – С. 101-108.
10. Тхоржевская, Л. В. Оптимизм в трудной жизненной ситуации: функциональный подход / Л.В. Тхоржевская, Т.А. Болдырева // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. -2009. – № 1-1. – С. 55-60.

Literatura:

1. Eryomina, T.I. Social'no-psixologicheskaya adaptaciya grazhdan, primumavshix uchastie v boevy`x dejstviyax: Metodicheskoe posobie / T.I. Eryomina, N.P. Kryukov, Yu.Yu. Loginova. – Saratov: PMUCz, . – 60 s.
2. Pogodina, T.G. Patologiya central`noj nervnoj sistemy` uchastnikov sovremenny`x boevy`x dejstvij : Patogenez, diagnostika, klinika, reabilitaciya : avtoreferat dis. ... doktora

- medicinskix nauk : 14.00.13 / Ivan. gos. med. akad. – Ivanovo, 2005. – 40 s.
3. Stvolý`gin, K.V. Otkazy` ot voennoj sluzhby` vsledstvie ubezhdenij v Rossijskoj imperii / K.V. Stvolý`gin. – Mn.: RIVSh, 2010. – 248 s.
 4. Stvolý`gin, K.V. Psixologo-akmeologicheskie osobennosti professional`nogo rosta voennosluzhashhix / K.V. Stvolý`gin // Izvestiya Saratovskogo universiteta Novaya seriya. Seriya Akmeologiya obrazovaniya. Psixologiya razvitiya. – 2013. – T.2. – № 3(7). – 336 s. – S.279-285.
 5. Titov, M.K. Social`naya adaptaciya veterana vojny` v Afganistane : avtoreferat dis. ... kandidata sociologicheskix nauk : 22.00.05 / M.K. Titov / Ros. akad. upravleniya. – Moskva, 1993. – 17 s.
 6. Vasyuk, A. G. Soderzhanie uchebnoj programmy` «Social`naya adaptaciya voennosluzhashhix k usloviyam sluzhby`» v sisteme professional`noj podgotovki social`ny`x rabotnikov v sovremenny`x usloviyax razvitiya obshhestva / A.G. Vasyuk // CHELOVEK.NAUKA.SOCIUM.: nauchno-metodicheskij zhurnal. – 2023. – №2(14). – S.32-61.
 7. Karayani, A.G. Psixologicheskie posledstviya vojny` i social`no-psixologicheskaya readaptaciya uchastnikov boevy`x dejstvij / A.G. Karayani, Yu.M. Karayani // Vestnik YuUrGU Seriya «Psixologiya». – 2014. – T. 7, № 4. -S. 59-66.
 8. D`yakonov, I. F. Texnologii mediko-psixologicheskoy rehabilitacii voennosluzhashhix / I. F. D`yakonov [i dr.] // Texnologii mediko-psixologicheskoy rehabilitacii voennosluzhashhix. – 2018. – T. 13, № 1. -S. 237-244.

9. Volobueva, Yu. M. Psixokorrekcija Ya-koncepcii invalidov boevy`x dejstvij metodom social`no-psixologicheskogo treninga / Yu.M. Volobueva // Armiya i obshhestvo. – 2008. – № 2. – S. 101-108.
10. Txorzhetskaya, L. V. Optimizm v trudnoj zhiznennoj situacii: funkcional`ny`j podxod / L.V. Txorzhetskaya, T.A. Boldy`reva // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12. Psixologiya. Sociologiya. Pedagogika. -2009. – № 1-1. – S. 55-60.

УДК 377

Фоменко Анна Валериевна,

аспирант 3-го года обучения,

старший преподаватель кафедры

теории и методики физического воспитания,

Институт физического воспитания и спорта

ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

E-mail: amuytk_a@mail.ru

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье подчеркивается, что согласно сложившейся в науке и практике разных стран позиции, учитель в инклюзивном классе выступает посредником социальной справедливости и непосредственным проводником реформ в системе образования. Такая дефиниция учителя объясняется его практикой, которая создает инклюзивную учебную среду и позволяет детям с ограниченными возможностями полностью реализовывать свои образовательные права, не исключаясь из системы общего образования с необходимостью учиться в специальной/коррекционной школе. Важность работы по подготовке учителей физической культуры к реализации инклюзии детерминировала научные исследования в разных странах, включая Россию. В наше время пока не нашли нормативного закрепления, подходы относительно важных

аспектов, определяющих такие существенные характеристики инклюзивного образования, как особенности организации образовательного процесса в учреждениях дошкольного и общего среднего образования, адаптация содержания образования с учетом особых образовательных потребностей детей и преемственности разных уровней образования, содержание подготовки педагогов, способных решать профессиональные задачи в новой образовательной системе. Также сделаны выводы, что включая в подготовку педагогов физической культуры осуществляется не только активное освоение теоретических основ инклюзии, но и осознание педагогами ценности инклюзивного образования, принятие учащихся с различными нозологиями, как полноценных участников образовательного процесса. Обобщенный характер профессионального саморазвития педагогов физической культуры обеспечивается за счет активного освоения содержания путем решения профессиональных задач. Непосредственно феномен «готовности педагога к работе в условиях инклюзивного образования» является сложным, системным научным объектом и должен рассматриваться с разных позиций. В статье сделан акцент на том, что личностная компетентность учителя физической культуры и его нравственная позиция должны выстраиваться на основе социальной модели и теории об особых образовательных потребностях. То есть все индивидуальные особенности детей с ограниченными возможностями следует рассматривать, прежде всего, не как проявления и последствия патологии (личную проблему ребенка), а как педагогическую задачу необходимых изменений и нововведений в системе общего образования и более узко в процессе обучения.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзия, интеграция, ограниченные возможности, образование, физическая культура.

Fomenko Anna Valeryevna,
PhD student of the 3rd year of study,
senior lecturer at the Department
of Theory and Methodology of Physical Education,
Institute of Physical Education and Sports
FGBOU VO «LGPU»
E-mail: anuytk_a@mail.ru

PHYSICAL EDUCATION TEACHER TRAINING IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

***Annotation.** The article emphasizes that, according to the position prevailing in science and practice in different countries, a teacher in an inclusive classroom acts as a mediator of social justice and a direct agent of reforms in the education system. This definition of the teacher is explained by his practice, which creates an inclusive learning environment and allows children with disabilities to fully realize their educational rights without being excluded from the general education system (with the need to study in a special/correctional school). The importance of training physical education teachers to implement inclusion determined scientific research in different countries, including Russia. In our time, approaches regarding important aspects that determine such essential characteristics of inclusive education as the features of the organization of the educational process in institutions of preschool and general secondary education, adaptation of the content of education taking into account the special educational needs of children and the continuity of different levels of education, content training teachers capable of solving professional problems in the new educational system. It is also concluded that including in the training of physical education teachers, not only the active development of the theoretical foundations of inclusion is carried out, but also the awareness by teachers of the value of inclusive education, the acceptance of students with various nosologies as full participants in the educational process. The generalized nature of professional self-development of physical education teachers is ensured through active mastery of content by solving professional problems. The phenomenon of “teacher readiness to work in conditions of inclusive education” is a complex, systemic scientific object and should be considered from different positions. The article focuses on the fact that the personal competence of a physical education teacher and his moral position should be built on the basis of a social model and the theory of special educational needs. That is, all the individual characteristics of children with disabilities should be considered, first of all, not as manifestations and consequences of pathology (the child’s personal problem), but as a pedagogical task of necessary changes and innovations in the general education system and more narrowly in the learning process.*

***Key words:** inclusive education, inclusion, integration, special needs, education, physical education.*

Введение. Основным условием организации эффективной инклюзивной практики становится подготовка педагогов, а именно учителей физической культуры к обеспечению совместного обучения здоровых детей с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Именно подготовка, ориентированная на осознание педагогическими работниками собственных профессиональных изменений, принятие новых ценностных установок и понимание социальной значимости

инклюзии позволит сформировать способность и готовность к реализации инклюзивной педагогической практики. В этой связи актуальным остается вопрос выбора соответствующей технологии профессиональной подготовки будущих учителей. Распространение в разных странах инклюзивного образования выдвигает массу требований к общеобразовательным учреждениям: возникает вопрос, каким образом должно быть организовано совместное обучение здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Одними из ведущих условий реализации инклюзивного образования это соответствующий кадрово-педагогический состав общеобразовательной школы и профессиональная переквалификация учителей, включенных в современную педагогическую реальность и на практике детей, участвующих в школьной интеграции, с ОВЗ. В настоящее время в силу вступают новые педагогические и образовательные практики – тьюторское образование, инклюзивное, интегративное, открытое. В каждом из этих типов образования разрабатываются новые способы работы, кардинально расходящиеся с традиционными методиками, постепенно формируется новый взгляд на образование и учащегося. При этом в теоретическом отношении указанные новые виды образования по-прежнему опираются на принятые в общепедагогические концепции деятельности и формирования. В концепции инклюзивного образования декларируются разные траектории развития личности, необходимость отслеживания её своеобразия и предопределенности в плане предшествующего развития, мысль

сопровождения, составление для схожего сопровождения неповторимого коллектива педагогов. [11; 14].

Педагоги нового времени должны всегда помнить о трех вещах при работе с учащимися. Во-первых, нужно следить, чтобы не соскользнуть снова на традицию формирования. Во-вторых, осознавать, с какой ситуацией он имеет дело (инициация становления, помощь в решении проблемы, совместное обсуждение интересующего его вопроса) и соответственно выбирать инструменты и стратегии поведения. В-третьих, помнить, что новые ситуации, которых меньше, чем известные, предполагают от педагога как творчески, но нередко необходимость критически взглянуть и начать работу, направленную на собственное стремление. Феномен инклюзивного образования является вызовом современности и императивом развития национальных систем образования всех стран, подписавших и ратифицировавших Конвенцию о правах людей с особыми потребностями и ограниченными возможностями здоровья [14]. Это в полной мере актуально для нашей страны. Содержание профессионального образования определяется социальным спросом и реакцией рынка труда. Это предполагает четкую формулировку функциональных обязанностей и квалификационной характеристики профессиональной деятельности педагога, нормативного закрепления произошедших изменений, актуальной и перспективной профессиональной ситуации. Соответственно это делает очевидными необходимые изменения в содержании и организации подготовки

педагогических кадров на разных ступенях высшего образования, определяет их приоритетность, указывает на дополнения и изменения, которые следует внести в образовательные программы дополнительного образования учителей, а так же в повышение квалификации педагогических работников разного уровня. Таким образом, основным требованием является системность будущей работы, тогда как сегодня имеет место методика «латания дыр» и попытки тактически отреагировать на глубокие изменения, затрагивающие всю систему образования. При этом не следует забывать, что содержание подготовки педагогических кадров на разных ступенях и видах образования должно соотноситься с практикой и отражать перспективные направления развития государственной системы образования [2; 12].

Анализ последних исследований и публикаций. Анализ российских и зарубежных источников показывает, что актуальность проблемы формирования соответствующей профессиональной квалификации на сегодняшний день признана наукой и практическими работниками в разных странах. В России инклюзию отмечают как необходимую готовность взаимодействовать в учебной и социальной сфере со всеми участниками образовательного процесса: здоровыми детьми, детьми с ОВЗ, и конечно же родителями. В отечественных и зарубежных исследованиях С.В. Алехина, Е.В. Самсонова, Е.В. Богданова, И.В. Вачков, Е.Н. Кутепова фиксируется необходимость внедрения такой профессиональной подготовки педагогов, которая обеспечивает формирование способности

решать различные профессиональные задачи, связанные с организацией инклюзивного образования. Согласно сложившейся в науке и практике разных стран позиции, учитель в инклюзивном классе выступает посредником социальной справедливости и непосредственным проводником реформ в системе образования. Это определение учителя объясняется его практикой, которая создает инклюзивную учебную среду и позволяет детям с различными нарушениями полностью реализовывать свои образовательные права, в полном объеме, не исключаясь их из системы общего образования (с необходимостью учиться в специальной/коррекционной школе). Важность работы по подготовке учителей общеобразовательных школ к реализации инклюзии детерминировала научные исследования в разных странах, включая Россию [1; 3; 10]. Дополнительно к заданному «инклюзивному вектору» во всех современных исследованиях, программах развития систем образования и на прикладном уровне присутствует тенденция перехода от знания подхода при подготовке учителей к компетентностному подходу к детям с ОВЗ. Как пишет Е.В. Самсонова, теоретические знания, образующие профессиональное соответствие учителя инклюзивной модели школы, не должны выступать в их основном преимущественном значении; приоритетным является овладение способами действий, позволяющими практически решать педагогические задачи совместного обучения. Подготовка будущих и формирование необходимых компетенций уже практикующих педагогов является важнейшим ресурсом в обеспечении возможности внедрения

инклюзивного образования, обеспечения его качества, социального благополучия всех участников образовательного процесса [9].

Например, ниже приведенные исследования, проведенные в разное время экспертами, которые анализировали развитие инклюзивных компетенций учителей в процессе повышения квалификации, с учетом трудностей в инклюзивной практике и разработки соответствующих инструментов оценки; С.А. Черкасова, которая изучала готовность будущих педагогов-психологов к работе с детьми с проблемами в развитии в системе инклюзивного образования; С.В. Алехина, которая анализировала психологические барьеры педагогов по определению их «неготовности к работе с «особыми» детьми» и определила «самые актуальные вопросы повышения квалификации специалистов, задействованных в решении широкого круга вопросов инклюзивного образования» [1; 13]. Научный поиск решения этой задачи не является новым и получил отражение в исследованиях и публикациях Е.В. Богдановой, А.В. Аксенов, Е.В. Кэтриш, А.А. Хилько и др.. Современное понимание образования детей с ОВЗ/ООП предельно ясно: в центре внимание находится ребенок с ограниченными возможностями здоровья, его особые образовательные потребности, запросы его родителей и всей семьи. [3; 5; 6].

Все ученые указывают на качественное изменение в процессе подготовки профессионального мышления и ценностных позиций. Педагогами приобретаются профессионально-личностные

установки на инклюзию, и происходит принятие философии инклюзивного образования.

Цель статьи. Именно поэтому важна конкретизация, всестороннее рассмотрение и раскрытие особенностей подготовки учителя физической культуры в условиях инклюзивного образования. К основной задаче статьи можно отнести комплексно, проанализировать возможности, преимущества и состояние подготовки учителя физической культуры в условиях инклюзивного образования.

Изложение основного материала. Анализ современного состояния подготовки педагогических кадров в России или ЛНР позволяет говорить о сохранении и традиции подготовки педагогов, учителей-дефектологов (специальных педагогов) и учителей-логопедов по отдельным образовательным программам. Сегодня в России инклюзивное образование как форма организации совместного образовательного процесса при включении детей с ограниченными возможностями здоровья определяется Концепцией развития инклюзивного образования лиц с ОВЗ в России, на которую указывает В.М. Розин. Концепция исходит из того, что все дети могут учиться совместно во всех случаях, когда это возможно, несмотря на какие-то трудности или различия, существующие между ними. В то же время пока не нашли нормативного закрепления подходы к важным аспектам, определяющим такие сущностные характеристики инклюзивного образования, как особенности организации образовательного процесса в учреждениях

дошкольного и общего среднего образования, адаптация содержания образования с учетом особых образовательных потребностей детей и преемственности разных уровней образования, содержание подготовки педагогов, способных решать профессиональные задачи. Очевидно, есть некоторое отставание нормативной базы. В то время как уже сегодня ребенок с ОВЗ может оказаться и оказывается в любом учреждении образования, его родители имеют право ставить задачу обеспечения его прав на обучение и воспитание в общеобразовательных учреждениях. С 2014 по 2017 год в школах России начали вести экспериментальную апробацию модели инклюзивного образования детей с ОВЗ в учреждениях общего среднего образования. Анализ полученных результатов позволил определить новые задачи и новое содержание экспериментального проекта Апробация образовательных программ общего среднего образования в условиях инклюзии лиц с ОВЗ на 2018-2021 годы. Цель статьи – анализ эффективности реализации образовательных программ общего среднего образования в условиях инклюзии лиц с ОВЗ. Основная задача – определение форм образования учащихся по инклюзивной программе. Варианты предложенных моделей ученых отражают разнообразие особых образовательных потребностей, возможную полноту включения ребенка в общий образовательный процесс, полноту и способ получения коррекционно-педагогической помощи. Результаты этих экспериментальных проектов позволяют увидеть и оценить оптимальные варианты организации и содержания образования

детей с учетом их особых образовательных потребностей, понять роль учреждений специального образования в сопровождении включения детей с ОВЗ в совместный с их сверстниками образовательный процесс, определить содержание профессиональной деятельности разных педагогов в этом процессе, определить содержание их подготовки [11].

Кроме подготовки на уровне высшего образования с целью эффективной реализации моделей интегрированного обучения и воспитания (с 1995 года), в России организована курсовая подготовка и переподготовка учителей. Такая переподготовка была исторически оправдана и своевременна, поскольку в большинстве своем (более 70%) дети с ОВЗ учатся в условиях интегрированного обучения и воспитания. Однако на современном этапе это направление требует пересмотра содержания и оптимизации организационных форм. [1; 11].

Обобщив зарубежные и российские подходы к проектированию технологий организации подготовки педагогов физической культуры, следует выделить основные тенденции. Во-первых, такая технология должна включать содержательные основы в области организации инклюзивной практики, т.е. теоретические аспекты специальной педагогики и психологии. Во-вторых, подготовка педагогов физической культуры обеспечивается посредством включения нескольких технологий, что позволит формировать разные компоненты профессиональной готовности, а именно мотивационно-ценностный, деятельностный, рефлексивный. В-третьих, основной характеристикой такой

подготовки становится непрерывность, обобщенность действий в педагогической команде, персонализация и гуманистическая направленность. В-четвертых, как особая значимость исследователями отмечается необходимость формирования у педагогов физической культуры ценностных установок на инклюзию и концентрированности на нравственной составляющей инклюзивного детского коллектива. При этом не выделяется конкретная технология, направлена на аксиологический аспект подготовки педагогов к работе с учащимися с ограниченными возможностями здоровья.

Это может стать основой включения, в структуру профессиональной подготовки будущих педагогов различных специальностей. Поэтому в процессе применения таких технологий, по мнению ученых, обеспечивается саморазвитие педагога через использование мягких неманипулятивных методов взаимодействия. Согласно позиции авторов, указанные технологии направлены на формирование внутренней профессиональной позиции педагога, не противоречащей его внутренним убеждениям и принципам. Такое обучение способствует открытости диалога между педагогом физической культуры и учениками, что создает условия для становления ценностей и построения гибкости, позиции принятия. Самое последнее очень значимо при подготовке педагогов физической культуры к инклюзивному образованию [8].

Другой важной особенностью становится направленность активности ученика, его ориентированность на продуктивную и творческую деятельность, стимуляция мотивации, сотрудничества

в коллективной работе и индивидуализация всего процесса обучения.

Таким образом, включая в подготовку педагогов физической культуры осуществляется не только активное освоение теоретических основ инклюзии, но и осознание педагогами гуманистической ценности инклюзивного образования, принятие учащихся с ОВЗ как полноценных участников образовательного процесса. Персонифицированный характер профессионального саморазвития педагогов физической культуры обеспечивается за счет активного освоения содержания путем решения профессиональных задач [9, с.29].

Непосредственно феномен «готовности педагога к работе в условиях инклюзивного образования» является сложным, системным научным объектом и должен рассматриваться с разных позиций.

Рассматривая мотивационно ценностный критерий совместного обучения, Т.В. Кузьмичева указывает на способность педагога физической культуры изменять и преобразовывать собственную практику в зависимости от понимания основ и потребностей инклюзии. Это качество в профессии учителя физической культуры, обеспечивающей индивидуальный подход в обучении, относится к условиям, которыми выражается содержание инклюзии посредством преодоления сегрегации, открытой системы общего образования к психофизическим и другим индивидуальным различиям детей[4].

В русле современной педагогики и в соответствии с представлениями об инклюзии взаимодействие учителя физической культуры с учащимися должно происходить в условиях признания их психофизических особенностей, оптимизма в оценке потенциальных возможностей ребенка, что обеспечивает детям социальную и образовательную интеграцию, и открытости к трудностям учебного или воспитательного процесса. В настоящее время в отечественной педагогике существует устойчивая позиция относительно педагогических возможностей помощи детям с данной проблемой. Способы решения образовательных задач рассматриваются с позиции индивидуального подхода, в рамках которого, согласно современным представлениям о развитии и обучении детей должна проходить адаптация учебной и социальной среды в школе.

Знание особых образовательных потребностей и трудностей в обучении учащихся является для учителей физкультуры основой для преобразования своей работы и возможного добавления педагогических приемов и методов обучения для детей с ОВЗ. Эти методы и приемы создают адаптированную среду обучения.

Вопрос навыков психодиагностики у педагогов физической культуры общеобразовательных школ и полученных данных относительно детей, с какими либо нарушениями посвящен ряд исследований ученых нашей страны, а так же и зарубежных ученых. Как отмечает доктор педагогических наук А.К. Савина, анализируя систему подготовки учителей физической культуры, для решения различных задач инклюзии в сферу

профессиональной компетентности в этой сфере образования включены знания основ реабилитационной педагогики и клинической психологии, согласно которым определяется характер психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ. Преподаватели должны обладать способностью, переносить теоретические концепции и идеи на практику. Другими словами, они должны уметь применять теоретические знания на практике в зависимости от конкретной образовательной ситуации и потребностей детей при возникновении учебных и социальных трудностей.

Подготовка педагога физической культуры к работе в условиях инклюзивного образования включает содержательный и организационный аспекты. Понятно, что такое содержание не может быть реализовано в полном объеме и с надлежащим качеством при подготовке педагога. Именно поэтому целесообразна и перспективна, по нашему мнению, подготовка педагога к работе в условиях инклюзивного образования.

Образовательные программы повышения квалификации, к сожалению, в большинстве своем носят формальный характер и не отвечают профессиональным запросам.

При этом важно помнить, что обеспечение практико-ориентированности обучения, что предполагает не только демонстрацию успешных образцов, но и органическое включение будущего или уже практикующего педагога физической культуры в реальный образовательный процесс инклюзивного обучения и формирование опыта в непосредственной практической деятельности. Кроме того, обеспечение результативности

включения ребенка с ОВЗ в совместный с его сверстниками образовательный процесс требует совместной согласованной работы педагога физической культуры и учителя-дефектолога, а так же практикующего психолога в образовательном учреждении.

Таким образом, избегая необоснованных ошибок и нерационального использование времени в поиске соответствующих путей перестройки образовательного процесса по специальности «Физическая культура. Физкультурное образование», «Адаптивная физическая культура» мы предложили внести изменения в учебные планы данного направления подготовки для выявления трудностей и проблем, с которыми сталкиваются педагоги-практики при осуществлении ими физической культуры в инклюзивных условиях.

Итак, на основе теоретического анализа специальной литературы нами был получен ценный материал, позволивший предложить перечень профессиональных компетенций программы подготовки специалистов по физической культуре недостающими профессиональными компетенциями инклюзивного характера.

- осуществлять программирование учебно-воспитательного процесса по физической культуре в условиях инклюзивной среды;
- проводить учебные занятия по физической культуре для всех категорий учащихся, в том числе из ОВЗ, в условиях инклюзивной среды;
- осуществлять педагогический контроль, оценивать процесс и результаты учащихся в процессе инклюзивной физической культуры;

– адаптировать учебно-воспитательный процесс по физической культуре с учетом потенциала, способностей, интересов и социокультурной принадлежности учащихся.

Мы понимаем, что предлагаемые дополнения к профессиональным компетенциям программы подготовки специалистов физической культуры, как дополнительные компетенции имеют частный и дискуссионный характер, но экспериментальные данные по подготовке учителей физической культуры с учетом потребности общеобразовательных организаций в специалистах, способных к осуществлению проведения урока физической культуры в инклюзивных условиях.

Выводы. Итак, рассмотрев основные исследования в области подготовки педагогов по физической культуре, резюмируем.

1. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования является непрерывным и персонифицированным процессом, в результате которого у его участников формируются ценностные установки на инклюзивное образование, происходит овладение необходимыми теоретическими знаниями и умения, совершенствуется способности решать профессиональные задачи, связанные со здоровыми детьми и детьми с нарушениями развития в целом.

2. Технологии подготовки должны быть ориентированы на активное включение педагогов в этот процесс; непрерывность сопровождения педагогов в практике реализации инклюзии; командный характер обучения.

3. Гуманитарные технологии становятся основой при подготовке к инклюзивной педагогической практике и позволяют не только олицетворять весь процесс, но и сформировать у педагогов ценностное отношение здоровых детей к детям имеющим различные отклонения и инклюзивному образованию.

4. Выявлены проблемы и недостатки в подготовке профессиональных кадров по физической культуре, заключающиеся в разрыве между научными исследованиями и практикой, возникающей вследствие неумения студентами на практике использовать знания, полученные ими в результате обучения.

5. Выявлены основные трудности практикующих учителей физической культуры относительно ряда аспектов профессиональной деятельности в условиях инклюзии: разработка учебных программ по физической культуре для учащихся с ОВЗ разных нозологических групп в обычном классе, а также других документов планирования учебного процесса.

В заключение можно сделать вывод, что при отсутствии «инклюзивной» квалификации учителей общеобразовательной школы проект совместного обучения может быть реализован в удовлетворительном виде и образовательная интеграция не получит должного педагогического обеспечения. И в связи с такой постановкой вопроса есть в науке и практике разных стран, принявших инклюзию, такое понимание учительских компетенций: традиционная квалификация учителей, достаточная для обучения здоровых школьников, недостаточно обучения детей с ОВЗ. В

случае несоответствия квалификации учителя физической культуры к данной программе и перехода к совместному обучению создается существенная «зона риска» при интеграции детей с ОВЗ в общеобразовательную школу. Таким образом, необходимое профессиональное образование и все виды подготовки относятся к важным условиям в системе совместного обучения.

При формировании у учителей новой педагогической квалификации в общеобразовательной школе создается оптимальная учебно-социальная среда, в которую принимаются учащиеся с ОВЗ; во время обучения детям оказывается всяческое содействие, внедряются принципы и технологии совместного обучения. Тем самым на практике создается педагогическая реальность современного образца, реализуется и переходит на практику философия образования XXI века, в которую включены широкие гуманистические установки по защите образовательных прав каждого ребенка и распространению инклюзии в школе.

Литература:

1. Алехина, С. В. Принципы инклюзии в контексте развития современного образования / С. В. Алехина [Текст] // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 1. – С. 5-16.
2. Аминова, Н. К. Психологическая готовность учителя к профессиональной деятельности [Электронный ресурс] / М. В. Алешина. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/psihologicheskaya-gotovnost-uchitelya-k-professionalnoy-deyatelnosti>

3. Аникеева, Н. Г. Формирование здоровьесберегающей компетенции студентов при профессиональной подготовке в вузе (на материале дисциплины «Физическая культура») : автореф. дис. канд.пед.наук: 13.00.08 / Аникеева Наталья Геннадиевна. – Тула, 2009. – 25 с.
4. Афонькина Ю.А., Кузьмичева Т.В. Индивидуализация образовательной среды в условиях инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ как педагогический феномен / Ю.А. Афонькина, Т.В. Кузьмичева // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-3. С. 21– 24.
5. Богданова, Е. В. Организация и методика спортивно-массовой и оздоровительной работы: учеб. пособие / под науч. ред Е. В. Богданова; ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет». – Луганск: КНИТА, 2020. – 267 с.
6. Богданова, Е.В. Этика общения с людьми с ограничениями здоровья как составляющая инклюзивной культуры / Е.В. Богданова [Текст] // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. - 2015. - №3. - С. 158-163.
7. Гареева, И. А. Современные проблемы инклюзивного образования / И. А. Гареева, Н. А. Колобова. – Текст : электронный // Ученые заметки ТОГУ. – 2017. – Том 8. – № 3. – С. 280-284. – URL: http://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2017/TGU_8_243.pdf (дата обращения: 08.11.2023).
8. Козырева, О. А. Система принципов педагогического взаимодействия и условия самореализации педагога по

- физической культуре / О. А. Козырева, Е. О. Зинкова, Д. А. Пашенко. – Текст : непосредственный // Педагогическое мастерство : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). – Москва : Буки-Веди, 2012. – С. 85-87. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/22/2145/> (дата обращения: 08.11.2023).
9. Самсонова, Е. В. Методологические аспекты инклюзивного образования / Е. В. Самсонова, А. Ю. Шеманов // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сб. мат. IV Межд. научн.-практ. конф. М.: МГПУ.2017. С.44–54.
10. Создание инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях: методические рекомендации для руководящих и педагогических работников общеобразовательных организаций / под ред. С. В. Алехиной, Е. В. Самсоновой. – М. : МГППУ, 2022. – 151 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598). URL: <https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33> (дата обращения: 06.11.2023).
12. Хитрюк, В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования : автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.08 /

- Хитрюк Вера Валерьевна; [Место защиты: Балт. федер. ун-т им. Иммануила Канта]. – Калининград, 2015. – 55 с.
13. Черкасова, С. А. Формирование психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Черкасова Светлана Александровна; [Место защиты: Моск. псих.-соц. ин-т]. – Москва, 2012. – 240 с.: ил. РГБ ОД, 61 12-19/539
14. ЮНЕСКО. Руководство по инклюзии: обеспечение доступа к образованию для всех / пер. с англ.: С. Котова. М.: РООИ «Перспектива»: Владимир, ООО «ТранзитИКС», 2007. URL: <https://narfu.ru/upload/iblock/4fd/uchastie-obrshchestvennykh-organizatsiyinvalidov-v-razvitie-inklyuzivnogo-obrazovaniya.pdf> (дата обращения: 05.08.2021).

Literatura:

1. Alexina, S. V. Principy` inklyuzii v kontekste razvitiya sovremennogo obrazovaniya / S. V. Alexina [Tekst] // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2014. – № 1. – S. 5-16.
2. Aminova, N. K. Psixologicheskaya gotovnost` uchitelya k professional`noj deyatel`nosti [E`lektronny`j resurs] / M. V. Aleshina. – Rezhim dostupa: URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/psihologicheskaya-gotovnost-uchitelya-k-professionalnoj-deyatelnosti>

3. Anikeeva, N. G. Formirovanie zdorov'esberegayushhej kompetencii studentov pri professional'noj podgotovke v vuze (na materiale discipliny` «Fizicheskaya kul'tura») : avtoref. dis. kand.ped.nauk: 13.00.08 / Anikeeva Natal'ya Gennadijevna. – Tula, 2009. – 25 s.
4. Afon`kina Yu.A., Kuz`micheva T.V. Individualizaciya obrazovatel'noj sredy` v usloviyax inklyuzivnogo obrazovaniya obuchayushhixsya s OVZ kak pedagogicheskij fenomen / Yu.A. Afon`kina, T.V. Kuz`micheva // Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2020. № 68-3. S. 21– 24.
5. Bogdanova, E. V. Organizaciya i metodika sportivno-massovoj i ozdorovitel'noj raboty`: ucheb. posobie / pod nauch. red E. V. Bogdanova; GOU VO LNR «Luganskij gosudarstvenny`j pedagogicheskij universitet». – Lugansk: KNITA, 2020. – 267 s.
6. Bogdanova, E.V. E`tika obshheniya s lyud`mi s ogranicheniyami zdorov`ya kak sostavlyayushhaya inklyuzivnoj kul'tury` / E.V. Bogdanova [Tekst] // Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova. - 2015. - №3. - S. 158-163.
7. Gareeva, I. A. Sovremennyy`e problemy` inklyuzivnogo obrazovaniya / I. A. Gareeva, N. A. Kolobova. – Tekst : e`lektronny`j // Ucheny`e zametki TOGU. – 2017. – Tom 8. – № 3. – S. 280-284. – URL: http://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2017/TGU_8_243.pdf (data obrashheniya: 08.11.2023).
8. Kozy`reva, O. A. Sistema principov pedagogicheskogo vzaimodejstviya i usloviya samorealizacii pedagoga po fizicheskoj kul'ture /

9. O. A. Kozy`reva, E. O. Zinkova, D. A. Pashhenko. – Tekst : neposredstvenny`j // Pedagogicheskoe masterstvo : materialy` I Mezhdunar. nauch. konf. (g. Moskva, aprel` 2012 g.). – Moskva : Buki-Vedi, 2012. – S. 85-87. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/22/2145/> (data obrashheniya: 08.11.2023).
10. Samsonova, E. V. Metodologicheskie aspekty` inklyuzivnogo obrazovaniya / E. V. Samsonova, A. Yu. Shemanov // Inklyuzivnoe obrazovanie: preemstvennost` inklyuzivnoj kul`tury` i praktiki: sb. mat. IV Mezhd. nauchn.-prakt. konf. M.: MGPU.2017. S.44–54.
11. Sozdanie inklyuzivnoj obrazovatel`noj sredy` v obrazovatel`ny`x organizatsiyax: metodicheskie rekomendatsii dlya rukovodyashhix i pedagogicheskix rabotnikov obshheobrazovatel`ny`x organizatsij / pod red. S. V. Alexinoj, E. V. Samsonovoj. – M. : MGPPU, 2022. – 151 s.
12. Federal`ny`j gosudarstvenny`j obrazovatel`ny`j standart nachal`nogo obshhego obrazovaniya obuchayushhixsya s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya (utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 19 dekabrya 2014 g. № 1598). URL: <https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33> (data obrashheniya: 06.11.2023).
13. Xitryuk, V. V. Formirovanie inklyuzivnoj gotovnosti budushhix pedagogov v usloviyax vy`sshego obrazovaniya : avtoreferat dis. ... doktora pedagogicheskix nauk : 13.00.08 / Xitryuk Vera

- Valer`evna; [Mesto zashhity`: Balt. feder. un-t im. Immanuila Kanta]. – Kaliningrad, 2015. – 55 s.
14. Cherkasova, S. A. Formirovanie psixologo-pedagogicheskoy gotovnosti budushhix pedagogov-psixologov k rabote v sisteme inklyuzivnogo obrazovaniya : dissertatsiya ... kandidata psixologicheskix nauk : 19.00.07 / Cherkasova Svetlana Aleksandrovna; [Mesto zashhity`: Mosk. psix.-socz. in-t]. – Moskva, 2012. – 240 s.: il. RGB OD, 61 12-19/539
15. YuNESKO. Rukovodstvo po inklyuzii: obespechenie dostupa k obrazovaniyu dlya vsekh / per. s angl.: S. Kotova. M.: ROOI «Perspektiva»: Vladimir, OOO «TranzitIKS», 2007. URL: <https://narfu.ru/upload/iblock/4fd/uchastie-obrshchestvennykh-organizatsiyinvalidov-v-razvitie-inklyuzivnogo-obrazovaniya.pdf> (data obrashheniya: 05.08.2021).

УДК 303.621.33:001.891-057.875

Чекушкина Виктория Анатольевна,

аспирант,

Федерального государственного бюджетного

образовательного учреждения высшего образования

«Луганский государственный педагогический университет»,

Россия, г. Луганск

E-mail: v.a._chekushkina@mail.ru

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ
СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА В ПРОЦЕССЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

Аннотация. В статье представлена педагогическая модель формирования исследовательской компетентности у будущих специалистов среднего звена в процессе профессиональной подготовки, показана характеристика ее структуры, выделены уровни (шкалы) для оценки уровня сформированности исследовательских компетенций обучающихся. Основной целью исследования, является формирование исследовательской компетентности у будущих специалистов среднего звена в процессе профессиональной подготовки к научно-исследовательской деятельности, разработка на этой основе модели формирования исследовательской компетентности у будущих специалистов среднего звена в процессе профессиональной подготовки. Статья представляет интерес для обучающихся и преподавателей, исследующих проблемы в данной отрасли.

Ключевые слова: исследовательская компетентность, педагогическая модель формирования исследовательской компетентности обучающихся, исследовательски-развивающая среда.

Chekushkina Victoria Anatolyevna,
PhD student,
*Federal State Budgetary
Educational Institution of Higher Education
"Lugansk State Pedagogical University",
Lugansk*

**A PEDAGOGICAL MODEL FOR THE FORMATION OF RESEARCH
COMPETENCE AMONG FUTURE MID-LEVEL SPECIALISTS IN
THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING**

***Annotation.** The article presents a pedagogical model of the formation of research competence among future middle-level specialists in the process of professional training, shows the characteristics of its structure, identifies levels (scales) to assess the level of formation of students' research competencies. The main purpose of the study is the formation of research competence among future middle-level specialists in the process of professional training for research activities, the development on this basis of a model for the formation of research competence among future middle-level specialists in the process of professional training. The article is of interest to students and teachers researching problems in this industry.*

***Keywords:** research competence, pedagogical model of formation of students' research competence, research and development environment.*

Обращение к проблеме формирования исследовательской компетентности у будущих специалистов среднего звена в процессе профессиональной подготовки связано с изменяющимися требованиями современного образования к организации и проектированию учебного процесса.

Под исследовательской компетентностью обучающегося мы понимаем интегративное качество личности, предполагающее его готовность и способность к осуществлению исследовательской деятельности в той или иной области на основе совокупности личностно-осмысленных знаний, умений, навыков, ценностных отношений.

В структуре исследовательской компетентности у будущих специалистов среднего звена в процессе профессиональной подготовки мы выделяем следующие ее компоненты: личностную, когнитивную, деятельностную. Данные компоненты представлены следующими компетенциями: когнитивно-ориентированными, деятельностно-ориентированными, личностно-ориентированными. Взаимодействие данных компетенций составляет сущность

исследовательской компетентности у будущих специалистов среднего звена в процессе профессиональной подготовки [1].

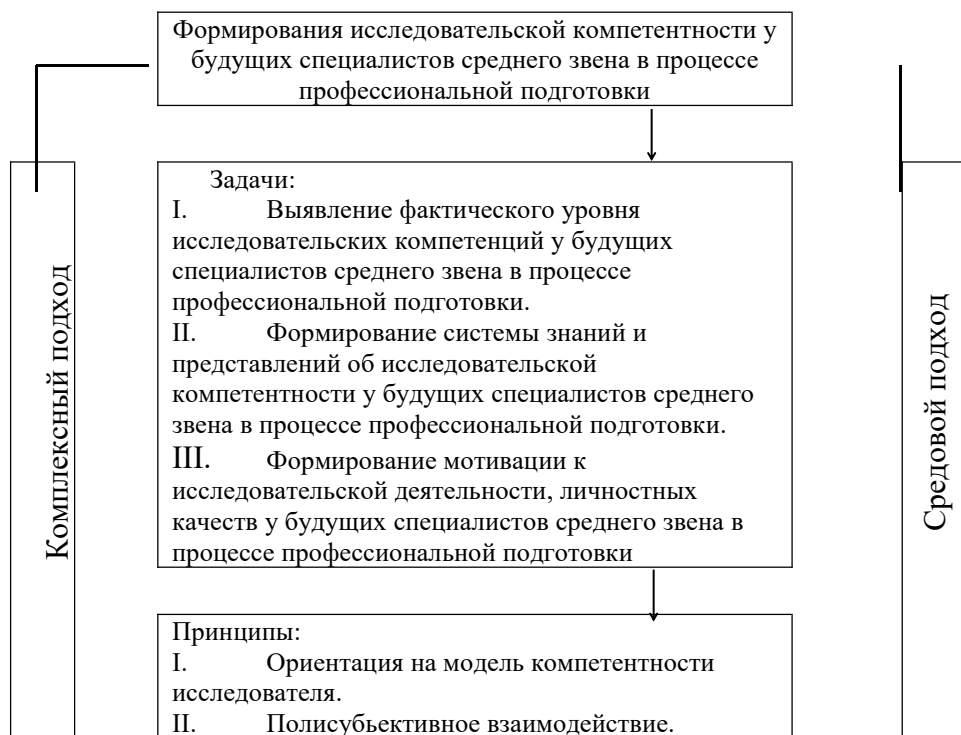
Формирование исследовательской компетентности у будущих специалистов среднего звена в процессе профессиональной подготовки будет целенаправленным лишь в том случае, если будет создана модель, в которой раскрываются условия, средства, методы, обеспечивающие процесс ее формирования.

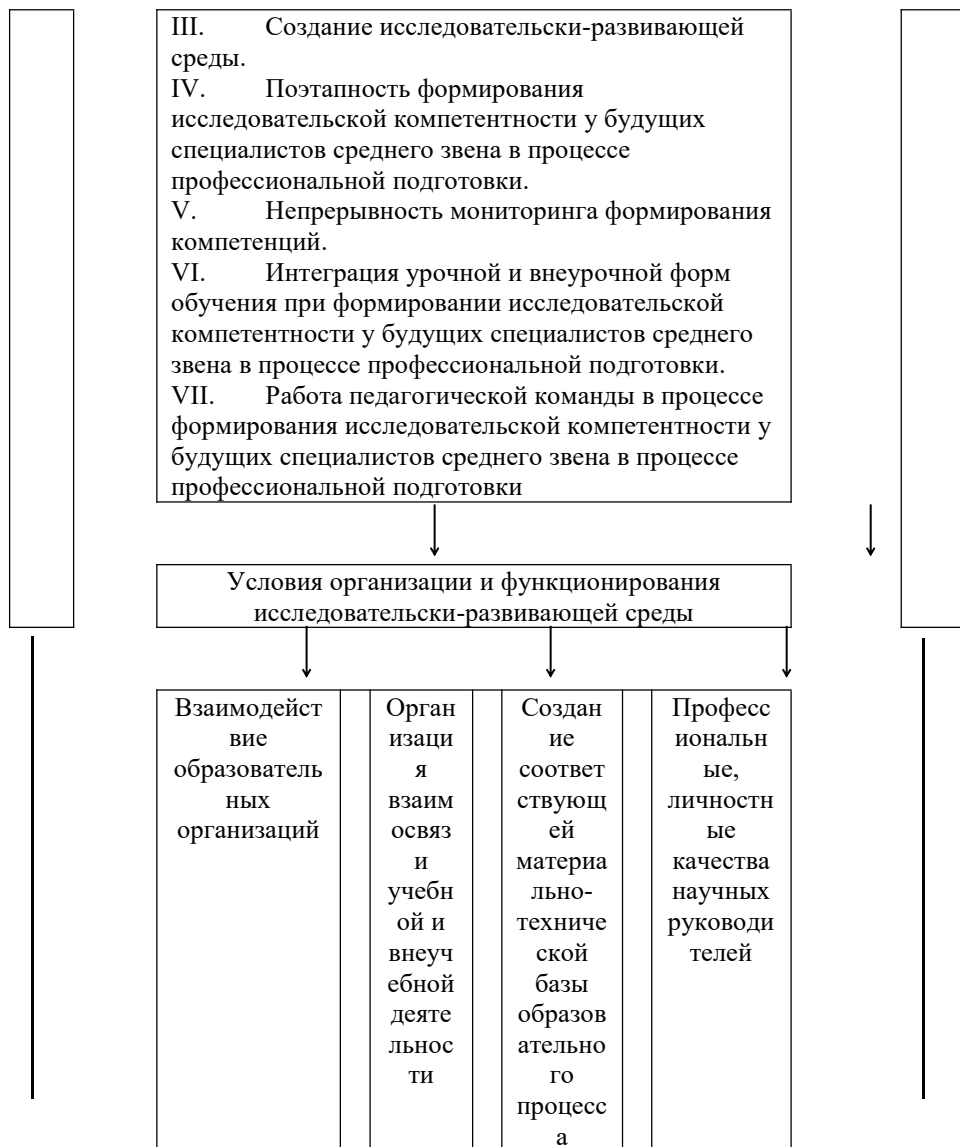
Последовательность работы по созданию педагогической модели исследовательской компетентности у будущих специалистов среднего звена в процессе профессиональной подготовки можно представить следующим образом: выделение основных структурных компонентов модели, условий организации и функционирования исследовательской развивающей среды; определение методов и этапов формирования исследовательской компетентности и форм организации исследовательской деятельности обучающихся; выявление особенностей психолого-педагогического и методического сопровождения; разработка методического инструментария для оценки сформированности исследовательских компетенций обучающихся.

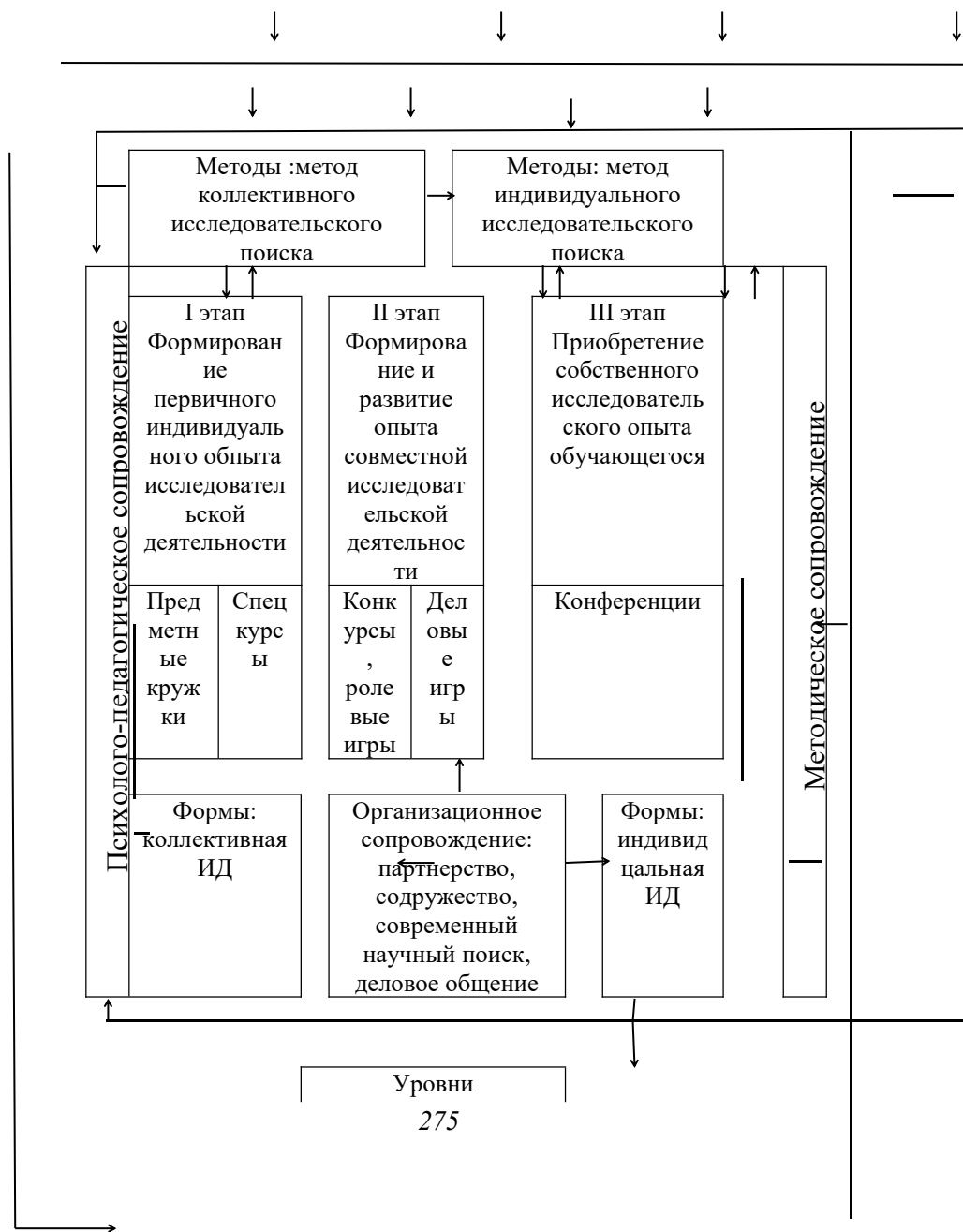
Выделим следующие компоненты педагогической модели формирования исследовательской компетентности у будущих специалистов среднего звена в процессе профессиональной подготовки: цель и задачи, принципы (теоретически обоснованные), условия организации и механизмы функционирования исследователски-развивающей среды,

исследовательски-развивающая среда, этапы формирования, критерии результативности формирования исследовательской компетентности обучающихся, результат.

Педагогическая модель значительно расширяет представления о процессе формирования исследовательской компетентности обучающихся. В ней показана траектория формирования исследовательской компетентности у будущих специалистов среднего звена в процессе профессиональной подготовки (рис. 1).







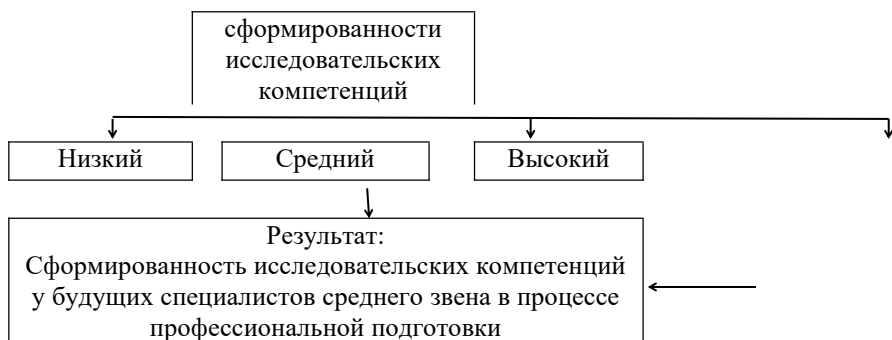


Рис. 1. Педагогическая модель формирования исследовательской компетентности у будущих специалистов среднего звена в процессе профессиональной подготовки

Основными подходами, используемыми для построения педагогической модели формирования исследовательской компетентности у будущих специалистов среднего звена в процессе профессиональной подготовки, являются компетентностный (И. А. Зимняя, Дж. Равен, А. В. Хуторской и др.) и средовой подход, предметом исследования которого становятся теоретические основы функционирования и развития образовательной среды, позволяющего рассматривать создание условий для развития личности обучающегося в среде (А. И. Артюхина, В. В. Сериков и др.).

Для успешного решения педагогических задач по формированию исследовательской компетентности у будущих специалистов среднего звена в процессе профессиональной подготовки необходимо четко обозначить принципы, на основе

которых будут функционировать эти подходы. В ходе исследования определены педагогические принципы, системная совокупность которых может обеспечить синергетический эффект при достижении цели: формирование исследовательской компетентности у будущих специалистов среднего звена в процессе профессиональной подготовки. К этим принципам нами отнесены:

– принцип ориентации на модель компетентности исследователя (предполагает построение педагогической модели формирования исследовательской компетентности у будущих специалистов среднего звена в процессе профессиональной подготовки с обозначением групп и состава исследовательских компетенций в структуре их исследовательской компетентности);

– принцип полисубъектного взаимодействия (характеризует взаимодействие субъектов на всех этапах образовательного процесса). В основе полисубъектного взаимодействия лежит принцип полисубъектности, предложенный Л. Г. Смышляевой [2];

– принцип создания исследовательски-развивающей среды (отражает целесообразность формирования в образовательно-воспитательном процессе исследовательски развивающей среды, в которой стимулируется и направляется исследовательская деятельность обучающихся, создаются условия и возможности для мотивации их субъектной позиции, самостоятельного выбора ими цели и пути исследования);

– принцип поэтапности формирования исследовательской компетентности у будущих специалистов среднего звена в

процессе профессиональной подготовки (позволяет учитывать особенности каждого из этапов и на этой основе обеспечивать реализацию преемственных связей: между методами и организационными формами обучения исследовательской деятельности на каждом этапе, а также между аудиторными и внеаудиторными формами исследовательской деятельности);

– непрерывности мониторинга формирования компетенций (обеспечивает переход от оценки знаний к оценке компетенций при диагностике результатов исследовательской деятельности);

– принцип интеграции урочной и внеурочной форм обучения при формировании исследовательской компетентности у будущих специалистов среднего звена в процессе профессиональной подготовки (отражает целесообразность интеграции урочной и внеурочной форм обучения при формировании исследовательской компетентности);

– принцип работы педагогической команды в процессе формирования исследовательской компетентности у будущих специалистов среднего звена в процессе профессиональной подготовки (предполагает наличие педагогической команды, обеспечивающей возможность включения обучающихся в исследовательскую деятельность для формирования у них исследовательской компетентности) [3].

Все вышеизложенные принципы взаимосвязаны, взаимообусловлены, являются системообразующими и составляют основу формирования исследовательской компетентности у

будущих специалистов среднего звена в процессе профессиональной подготовки.

Новая стратегия среднего профессионального образования направлена на выявление и развитие творческих интересов и способностей каждого обучающегося, на стимулирование его самостоятельной образовательной и исследовательской деятельности. Достижение этой цели возможно при условии организации разнообразия культурных образовательных сред, обеспечивающих организацию жизни колледжного сообщества, общения обучающихся и педагогов и их творческого самоутверждения, саморазвития каждого обучающегося [4].

В силу того, что мы формируем исследовательскую компетентность у будущих специалистов среднего звена в процессе профессиональной подготовки, мы адаптируем содержание имеющихся педагогических подходов для построения исследовательски-развивающей среды.

Исследовательски-развивающая среда – это педагогически организованная среда, в которой стимулируется и развивается исследовательская деятельность обучающихся, создаются условия и возможности для формирования их исследовательской компетентности.

С учетом подходов, разработанных Е. Н. Кикоть, А. А. Ушаковым и другими авторами по проблеме формирования исследовательской среды [5, 6], рассмотрим создание исследовательски-развивающей среды в колледже. Для определения состава исследовательски-развивающей среды

выделяются следующие условия ее организации и функционирования.

1. Взаимодействие образовательных организаций

При реализации данного условия мы исходили из убеждения в том, что образовательная организация должна не только способствовать приобщению обучающихся к исследовательским проектам, но и быть центром организации исследовательской деятельности обучающихся. Взаимодействие образовательной организации выражается: в предоставлении обучающимся научной базы для проведения экспериментальных работ; участии преподавателей в подготовке обучающихся к олимпиадам, конкурсам; оказании преподавателями помощи в руководстве исследовательскими проектами обучающихся, их дальнейшей защите на научно-практических конференциях; проведении предметных олимпиад, семинаров, научно-практических конференций для обучающихся.

2. Организация взаимосвязи урочной и внеурочной форм обучения.

Несмотря на то, что внеурочная работа формально не входит в учебный процесс, фактически она оказывается одним из эффективных средств как развития гармоничной и грамотной личности обучающегося, так и расширения его кругозора, формирования мотивации к исследовательской деятельности.

В ходе внеурочных мероприятий обучающиеся в непринужденной эвристической обстановке не только изучают предметы гуманитарного профиля, но и учатся активному

сотрудничеству друг с другом, овладевают навыками взаимодействия в условиях исследовательски-развивающей среды.

3. Создание материально-технической базы образовательного процесса (возможно на базе вуза).

Создание материально-технической базы образовательного процесса может осуществляться на базе образовательной организации. Данная работа ведется, как правило, по следующим направлениям: приобретение лабораторного оборудования, разработка и приобретение программного и методического обеспечения, модернизация аудиторного фонда.

4. Профессиональные, личностные качества научных руководителей.

В связи с обеспечением качества образовательного процесса особую актуальность приобретают вопросы совершенствования профессионализма педагогических кадров, их профессиональные и личностные качества.

Для совершенствования профессиональных навыков педагогов весьма эффективными являются следующие мероприятия: оформление грантов; стажировки, курсы повышения квалификации; разработка новых курсов и учебно-методических комплексов; участие педагогов в конкурсах, семинарах, конференциях вуза.

Обозначенные условия позволяют определить компонентный состав исследовательски-развивающей среды, включающий содержание деятельности, закономерности, методы и этапы формирования исследовательской компетентности, формы

организации исследовательской деятельности обучающихся, организационное сопровождение – научное общество учащихся (НОУ), методическое сопровождение, психолого-педагогическое сопровождение а также отношение обучающихся к научному поиску и открытию, к ученым, взаимоотношения в создаваемых исследовательских коллективах и во всех организационных формах: творческих объединениях (клубах) обучающихся, спецкурсах, проблемно-творческой группе, научно-практических конференциях обучающихся.

Все компоненты исследовательски-развивающей среды взаимосвязаны, взаимообусловлены и системно обеспечивают формирование исследовательской компетентности у будущих специалистов среднего звена в процессе профессиональной подготовки. Создаваемая среда позволяет таким образом организовать учебный процесс, чтобы каждый обучающийся мог реализовать себя в познавательной деятельности в соответствии со своими индивидуальными устремлениями.

Определяющим элементом исследовательски развивающей среды являются уникальные отношения партнерства и творческого содружества, совместного научного поиска и делового общения между педагогами и обучающимися, направленные на развитие и саморазвитие личности, отношения партнерства в создаваемых исследовательских коллективах во всех организационных формах: творческих объединениях обучающихся (клубах), спецкурсах, проблемно-творческой группе, научно-практических конференциях обучающихся. Они пронизывают все компоненты

исследовательски-развивающей среды образовательной организации. Именно эти отношения создают тот особый образ жизни и функционирования образовательной организации, в котором творчество, познавательная активность, взаимопомощь и сотрудничество обучающихся и педагогов заряжают других без всякого принуждения. Тем самым создаются условия для свободного выбора той сферы деятельности, которая направлена на реализацию актуальных потребностей и интересов личности, в частности, в исследовательской деятельности.

Общение с научным руководителем, педагогами, занимающимися научными исследованиями в данном учреждении, совместное решение исследовательских задач активизирует деятельность обучающихся. Атмосфера научного творчества, созданная в образовательной организации, создает предпосылки для приобретения обучающимися необходимого исследовательского опыта, формирования опыта исследовательской деятельности, причем в такой атмосфере виден вклад каждого педагога в развитие творческих навыков обучающихся, ибо это среда жизнедеятельности как обучающихся, так и педагогов [5].

Следовательно, исследовательские компетенции могут формироваться как условиями исследовательски-развивающей среды, определяемой проблематикой научных исследований, так и отношениями партнерства и творческого содружества, совместного научного поиска и делового общения между

педагогами и обучающимися, микроклиматом, который в ней создается.

Преобразование учебных программ и планов на принципах разнообразия, вариативности и альтернативности в соответствии с результатами диагностики образовательной деятельности учебного заведения дает обучающимся возможность выбора форм исследовательской деятельности, а родителям – увидеть перспективы и потенциал своего ребенка.

Развитию исследовательски-развивающей среды способствуют разнообразие методик и технологий работы, выработанных коллективом педагогов в соответствии с индивидуальными особенностями обучающихся, ориентация на обновление содержания педагогической деятельности и форм работы, стремление к совершенствованию своих личностно-профессиональных качеств.

Таким образом, взаимовлияние таких факторов, как разнообразие исследовательски-развивающей среды, наличие ресурсного потенциала выступают необходимыми условиями формирования исследовательской компетентности у будущих специалистов среднего звена в процессе профессиональной подготовки.

Для формирования исследовательской компетентности у будущих специалистов среднего звена в процессе профессиональной подготовки, на наш взгляд, целесообразно выделение трех этапов.

Первый этап – формирование первичного индивидуального опыта исследовательской деятельности обучающегося (происходит первоначальное формирование исследовательской компетентности у будущих специалистов среднего звена в процессе профессиональной подготовки). Второй этап – формирование и развитие опыта совместной исследовательской деятельности обучающегося и педагога (осуществляется дальнейшее формирование исследовательской компетентности у будущих специалистов среднего звена в процессе профессиональной подготовки в рамках работы проблемно-творческой группы.). Третий этап – приобретение собственного исследовательского опыта обучающегося (характеризуется сформированностью (или повышением уровня сформированности) исследовательской компетентности у будущих специалистов среднего звена в процессе профессиональной подготовки, на данном этапе компоненты исследовательской компетентности усложняются и углубляются). Наиболее эффективно формирование исследовательской компетентности у будущих специалистов среднего звена в процессе профессиональной подготовки происходит в условиях единства используемых организационных форм.

Апробацию педагогической модели формирования исследовательской компетентности у будущих специалистов среднего звена в процессе профессиональной подготовки предполагается осуществлять в ходе трех этапов педагогического эксперимента.

Для оценки сформированности исследовательских компетенций у будущих специалистов среднего звена в процессе профессиональной подготовки необходим методический инструментарий, который включает: разработку показателей сформированности каждой из представленных компетенций, обозначение компетентностных возможностей используемых активных методов обучения, наличие банка индикаторов – индикативную обеспеченность оценки сформированности компетенций в рамках того или иного метода обучения, введение уровней (шкалы) для оценки уровня сформированности компетенций, разработку процедуры использования индикаторов сформированности компетенций в рамках того или иного метода обучения [2].

В контексте нашего исследования разработаны показатели сформированности исследовательских компетенций; задания – типовые индикаторы оценки сформированности исследовательских компетенций у будущих специалистов среднего звена в процессе профессиональной подготовки. Осмысление и понимание педагогами возможностей активных методов обучения, исследованных и выделенных Л. Г. Смышляевой для формирования тех или иных исследовательских компетенций в соответствии с их акцентациями [2], способствовало выбору таких адекватных методов обучения, как портфолио, метод проектов, дискуссия, тренинг, игра.

Оценку уровня сформированности исследовательских компетенций в соответствии с их акцентацией, на наш взгляд,

целесообразно осуществлять на основе уровней (шкалы), также предложенной Л. Г. Смышляевой [2].

Так, уровень сформированности личностноориентированных компетенций оценивается высоким баллом (3 балла) в том случае, если при систематическом наблюдении обнаруживаются поведенческие признаки проявления личностного качества (позиции) во всех ситуациях исследовательской деятельности; когнитивно-ориентированные компетенции отличаются глубиной, отчетливостью (ясностью), полнотой, обоснованностью суждений и умозаключений, способностью учащихся устанавливать причинно-следственные связи самостоятельно; деятельностно-ориентированные компетенции характеризуются полнотой и верной последовательностью операций, составляющих действие, точностью и уверенностью выполнения.

При наличии среднего уровня (2 балла) личностно-ориентированные компетенции характеризуются тем, что при систематическом наблюдении поведенческие признаки проявления личностного качества (позиции) в исследовательской деятельности обнаруживаются эпизодически; когнитивноориентированные компетенции отличаются незначительными дефицитами глубины, отчетливости (ясности), полноты, обоснованности суждений и умозаключений; способность устанавливать причинно-следственные связи проявляется при наличии внешней помощи; деятельностно-ориентированные компетенции характеризуются полнотой и верной последовательностью операций, составляющих

действие; отмечаются незначительные погрешности в выполнении отдельных операций.

Низкий уровень (1 балл) личностно-ориентированных компетенций можно индцировать, если при систематическом наблюдении не обнаруживаются поведенческие признаки проявления личностного качества (позиции); когнитивно-ориентированные компетенции будет отличать поверхностность, неясность, узкость, эмпиричность и необоснованность суждений и умозаключений, неспособность устанавливать причинно-следственные связи проявляется даже при наличии внешней помощи. Низкий уровень деятельностно-ориентированных компетенций будет проявляться в неспособности воспроизвести верную последовательность операций, составляющих действие.

По итогам анализа уровня сформированности всех исследовательских компетенций в соответствии с их акцентациями будет определяться общий уровень сформированности исследовательской компетентности у будущих специалистов среднего звена в процессе профессиональной подготовки.

Таким образом, предлагаемая нами педагогическая модель строится на основе компетентностного и средового подходов. Ее системообразующими элементами выступают цель и задачи, принципы (теоретически обоснованные), условия организации и механизмы функционирования исследовательски-развивающей среды, исследовательски развивающая среда, этапы формирования, критерии результативности формирования исследовательской компетентности у будущих специалистов среднего звена в

процессе профессиональной подготовки и результаты самой исследовательской деятельности.

Литература:

1. Казарина, Л. А. Показатели сформированности исследовательской компетентности учащихся профильных классов / Л.А. Казарина // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2013. – Вып. 7 (135). – С. 196–201.
2. Смышляева, Л. Г. Дидактическая концепция модернизации дополнительного профессионального образования муниципальных служащих в России / Л.Г. Смышляева. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 2011. – 248 с.
3. Казарина, Л. А. Педагогические принципы формирования исследовательской компетентности учащихся профильных гуманитарных классов общеобразовательной школы / Л.А. Казарина // Изв. Самарского науч. центра Рос. акад. наук. – 2013. – Т. 15. – № 2 (3). – С. 606–610.
4. Иванов, А. В. Культурная среда общеобразовательной школы как педагогическое явление: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Тамбов, 2006. 49 с.
5. Кикоть, Е. Н. Теоретические основы развития исследовательской деятельности учащихся в учебном комплексе «Лицей–вуз»: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Калининград, 2002. 41 с.

6. Ушаков, А. А. Развитие исследовательской компетентности учащихся общеобразовательной школы в условиях профильного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Майкоп, 2008. 26 с.
7. Зимняя, И.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности / И.А. Зимняя, Е.А. Шашенкова – Ижевск: Типография Удмуртского университета, 2001. – 105 с.
8. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины [Текст] / авт.-сост. М.Ю. Олешков, В.М. Уваров. – М. : Компания Спутник+, 2006. – 143 с.
9. Ефричева, О.Ю. Сущность и содержание исследовательской компетенции / О.Ю. Ефричева, И.В. Мельник, В.С. Михайлюкова // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт педагогика. – 2021. – №1. – С. 189-192.
10. Фищукова, О. А. Научно-исследовательская деятельность обучающихся как фактор готовности к профессиональной мобильности [Текст] / О.А. Фищукова // Сборник выступлений Межрегионального Круглого стола / под ред. В.А. Семеновой, В.А. Брезгиной – Екатеринбург: ПРЦ ППТ и МП, 2012. – 52 с.

Literatura:

1. Kazarina, L. A. Pokazateli sformirovannosti issledovatel'skoj kompetentnosti uchashhixsya profil'ny`x klassov / L.A. Kazarina //

- Vestn. Tomskogo gos. ped. un-ta (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2013. – Vy`p. 7 (135). – С. 196–201.
2. Smy`shlyayeva, L. G. Didakticheskaya koncepciya modernizacii dopolnitel`nogo professional`nogo obrazovaniya municipal`ny`x sluzhashhix v Rossii / L.G. Smy`shlyayeva. – Tomsk: Izd-vo Tomskogo un-ta, 2011. – 248 s.
 3. Kazarina, L. A. Pedagogicheskie principy` formirovaniya issledovatel`skoj kompetentnosti uchashhixsya profil`ny`x gumanitarny`x klassov obshheobrazovatel`noj shkoly` / L.A. Kazarina // Izv. Samarskogo nauch. centra Ros. akad. nauk. – 2013. – T. 15. – № 2 (3). – С. 606–610.
 4. Ivanov, A. V. Kul`turnaya sreda obshheobrazovatel`noj shkoly` kak pedagogicheskoe yavlenie: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – Tambov, 2006. 49 s.
 5. Kikot`, E. N. Teoreticheskie osnovy` razvitiya issledovatel`skoj deyatel`nosti uchashhixsya v uchebnom komplekse «Licej–vuz»: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Kaliningrad, 2002. 41 s.
 6. Ushakov, A. A. Razvitie issledovatel`skoj kompetentnosti uchashhixsya obshheobrazovatel`noj shkoly` v usloviyax profil`nogo obucheniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Majkop, 2008. 26 s.
 7. Zimnyaya, I.A. Issledovatel`skaya rabota kak specificheskij vid chelovecheskoj deyatel`nosti / I.A. Zimnyaya, E.A. Shashenkova – Izhevsk: Tipografiya Udmurtskogo universiteta, 2001. – 105 s.

8. Sovremennyj obrazovatel'nyj process: osnovny'e ponyatiya i terminy` [Tekst] / avt.-sost. M.Yu. Oleshkov, V.M. Uvarov. – М. : Kompaniya Sputnik+, 2006. – 143 s.
9. Efricheva, O.Yu. Sushhnost` i sodержanie issledovatel'skoj kompetencii / O.Yu. Efricheva, I.V. Mel'nik, V.S. Mixajlyukova // Nauka i obrazovanie: otechestvennyj i zarubezhnyj opyt pedagogika. – 2021. – №1. – S. 189-192.
10. Fishhukova, O. A. Nauchno-issledovatel'skaya deyatel'nost' obuchayushhixsya kak faktor gotovnosti k professional'noj mobil'nosti [Tekst] / O.A. Fishhukova // Sbornik vy'stuplenij Mezhhregional'nogo Kruglogo stola / pod red. V.A. Semenovoj, V.A. Brezginovj – Ekaterinburg: PRCz PPT i MP, 2012. – 52 s.

УДК 378

Черкашин Олег Александрович,

*старший преподаватель кафедры социальной работы,
Луганский государственный педагогический университет,*

г. Луганск, ЛНР

E-mail: ledja74@yandex.ua

Васюк Андрей Григорьевич,

*кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой социальной работы,
Луганский государственный педагогический университет,*

Луганск, ЛНР

E-mail: vaglutua62@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ КАК МЕХАНИЗМ ПОДАВЛЕНИЯ АГРЕССИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы формирования стрессоустойчивого поведения, основанного на интегративном качестве резильентности, анализируется определение резильентности в разных авторских интерпретациях и пониманиях. Авторы рассматривают резильентность как интегрированное качество личности, включающее стрессоустойчивость и проявляющееся в поведении. Нередко стрессоустойчивость может проявляться в агрессивном поведении, что в определенных пределах считается нормой. Корректировать формирование резильентности, стрессоустойчивости и поведения можно с помощью коррекционно-развивающих программ.

Ключевые слова: резильентность; стрессоустойчивость; агрессия; способность к восстановлению; положительная адаптация.

Cherkashin Oleg Alexandrovich,

Senior Lecturer at the Department of Social Work,

Lugansk State Pedagogical University,

Lugansk, LNR

E-mail: ledja74@yandex.ua

Vasyuk Andrey Grigoryevich,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,

Head of the Department of Social Work,

Luhansk State Pedagogical University,

Lugansk, LNR

E-mail: ledja74@yandex.ua

THE FORMATION OF RESISTANCE AS A MECHANISM FOR SUPPRESSING STUDENT AGGRESSION IN THE PROCESS OF TRAINING SOCIAL WORKERS

Annotation. The article examines the problems of forming stress-resistant behavior based on the integrative quality of resistance, analyzes the definition of resistance in various author's interpretations and understandings. The authors consider resilience as an integrated personality quality, including stress tolerance and manifested in behavior. Stress tolerance can often manifest itself in aggressive behavior, which is considered the norm within certain limits. It is possible to correct the formation of resistance, stress resistance and behavior with the help of correctional and developmental programs.

Key words: resistance; stress resistance; aggression; ability to recover; positive adaptation.

В научной литературе нет четкого определения понятия «резильентность» ни в отечественной, ни в зарубежной литературе. Опираясь на близкие, но все же значительно отличающиеся друг от друга, термины и понятия, исследователи так подходят к определению резильентности: «защитные факторы» [1], «способность к восстановлению» [2], «положительная адаптация» [3], «стрессоустойчивость» [4], «жизнестойкость» [5; 6], «жизнеспособность» [7], «достижение успеха» [8].

Однако каким бы разным ни было понимание резильентности, основывается оно на одном – способности к преодолению, адаптации, взятию под контроль стрессовой ситуации. С этой целью следует опираться на условия преодоления стресса, а это и жизнестойкость, и стрессоустойчивость, и жизнеспособность, то

есть, другими словами, независимо от того, с какой позиции объясняется механизм стресса (физиологический, психофизиологический, психологический, биохимический), центральным звеном остается проблема его регуляции – резильентность.

Хоть и принято считать, что основной концепцией стресса является теория Г. Селье [9], анализ научной литературы показывает, что общей теории резильентности пока не существует, а потому нет и четкого научного определения, что такое резильентность, стрессоустойчивость или жизнестойкость. Ученые Т.С. Мамонтова, О.В. Панфилова, И.И. Дереча, Н.В. Быстрова, изучая эти феномены, учитывают различные варианты понятия резильентности как стрессоустойчивости, настаивают на следующих моментах [10]:

- подавление тревоги. В этом смысле резильентность мало чем отличается от неприятных состояний, таких как тревога или аверсивные мотивы, легкая боль и диссонанс;
- психологическая и поведенческая реакция на стресс с целью взятия его под контроль. Эти защитные реакции на стресс, или индикаторы, наблюдались в виде различных функциональных признаков, включая эмоциональные, когнитивные и поведенческие симптомы;
- событие или состояние, возникающее в физической или социальной среде, приводящее к избеганию, агрессивности и принятию мер по устранению и смягчению угрожающих условий. Такие понятия, как «стрессоры», аналогичны

понятиям риска, угрозы, давления, конфликта, фрустрации и экстремальных ситуаций.

Анализ содержания данных понятий позволили О.А. Селивановой и соавторам определить резильентность как способность человека к преодолению неблагоприятных жизненных обстоятельств с возможностью восстанавливаться и использовать для этого внутренние и внешние ресурсы, способность существовать, жить, развиваться, самосовершенствоваться [11].

Итак, резильентность – это способность людей гибко и адекватно реагировать на меняющиеся жизненные ситуации и требования в изменяющихся ситуациях и справляться со стрессовыми, фрустрирующими, трудными и напряженными ситуациями без переживания психологического ущерба, то есть выдерживать такое чрезмерное напряжение без негативных последствий.

Индивидуальные различия в резильентности могут объяснять причина, почему некоторые студенты не испытывают таких негативных последствий по сравнению с другими, несмотря на сопоставимые у них уровня пережитого напряжения.

Резильентность является защитным механизмом, важно уметь его поддерживать и развивать.

Резильентность происходит от английского слова, означает устойчивость к внешним воздействиям, сопротивляемость, выносливость, пластичность и относится к способности человека успешно справляться со стрессовыми жизненными обстоятельствами.

Как показало обобщение теоретической разработки проблемы резильентности в социальной работе, ее решение лежит в направлении обучения сотрудников в институциональной социальной системе (вузе, на курсах повышения квалификации, по месту работы):

- выдвижения интересных идей для разработки системы обязательных положений и условий;
- разработки программ действий;
- осуществления самой деятельности;
- разработки системы критериев успеха;
- анализа полученных результатов;
- классификации на основе выбранных критериев;
- принятие решения о необходимости и характере модификации деятельности.

В теории и на практике считается, что специалист, приобретший навыки саморегуляции, умение размышлять над собственным опытом, конструктивное отношение к стрессу, способен адекватно реагировать на первые признаки и своевременно предотвращать развитие негативных симптомов.

Одним из негативных симптомов, проявляющихся у студентов является агрессия.

Феномен агрессивности находится в постоянном поле зрения ученых. Он изучался Р. Немовым, который рассматривал агрессивность реакций, неспровоцированную враждебность по отношению к отдельным людям и окружающему миру, Е. П. Ильиным, видившим это явление как черту личности,

отражающую склонность агрессивно реагировать при возникновении фрустрационных и конфликтных ситуаций, З. Фрейдом, определяющим агрессивность как базовые основы поведения человек, связанные с сексуальностью и др. [12].

Неподдельный интерес изучение резильентности в проявлении агрессии вызывает у педагогов и психологов. Причиной тому является двуполярное значение проявления агрессии. С одной стороны, чрезмерная немотивированная агрессия способна разрушать психику человека, вызывать другие негативные реакции, создавать конфликтные ситуации, с другой, – сдерживание проявлений агрессии, подавление ее в себе может приводить к еще более серьезным явлениям в психике. В подготовке социальных работников необходимо учитывать эти положительные и отрицательные свойства агрессии, учить студентов проявлению адекватной реакции на раздражающие факторы.

Студенты 1 курсов – это нередко старшие подростки, не достигшие совершеннолетия, студенты 2 курсов – молодежь ненамного старше. Идет становление психики, характера, формирование и развитие основных профессиональных и личностных качеств. Нельзя упустить, пустить насамотек период формирования резильентности и ее составляющих в виде стрессоустойчивости, жизнестойкости. Следует взять под контроль этот процесс, планируя программы формирования резильентности и коррекции агрессивного поведения в аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов.

Одним из главных условий в разработке и реализации коррекционно-развивающей программы агрессивного поведения студентов, считает О. Истрофилова [13], является ее научно-методологическая основа и выполнение всех действий согласно алгоритму действий по ее внедрению:

- диагностический этап как неотъемлемое условие эффективности коррекции в педагогической практике подготовки социальных работников;
- этап сбора, анализа и обработки информации;
- разработка формирующей или коррекционно-развивающей программы;
- этап внедрения формирующей или коррекционно-развивающей программы;
- контрольная диагностика результатов внедрения программы;
- анализ результатов внедрения программы.

В результате развивается стрессоустойчивость как составляющая резильентности. Стрессоустойчивость – это, прежде всего, интегративное качество человека, характеризующее степень его адаптации к воздействию экстремальных внешних факторов (санитарные условия, социальная среда и т.д.) и окружающая среда и внутренняя (личная) деятельность. Во-вторых, это определяется уровнем функциональной надежности объекта деятельности и развитостью психических, физиологических и социальных механизмов регуляции текущего функционального состояния и поведения в этих условиях. В-третьих, это свойство проявляется в активации функциональных ресурсов (и оперативных резервов)

организма и психики, а также в изменениях в работоспособности и поведении человека, направленных на предотвращение сбоев в работе, негативных эмоциональных переживаний и нарушений эффективности и надежности деятельности [14].

Как полагает А.А. Андреева, стрессоустойчивость – это фактор, влияющий на отношение студентов к учебной деятельности, стрессоустойчивость определяется как комплексная черта личности, характеризующая необходимую адаптацию студента к влиянию внешних и внутренних факторов на ход учебной деятельности, обеспечивающая успешность достижения целей деятельности и реализуется с использованием методов управления эмоциональным, мотивационным, когнитивным и поведенческим поведением [15].

Стрессоустойчивость, по мнению М.Л. Хуторной, – интегративная черта личности, характеризующаяся взаимодействием эмоционального, волевого, интеллектуального и мотивационного компонентов психической деятельности индивида, обеспечивающая оптимальное и успешное достижение целей деятельности в сложной эмоциональной среде [16, с.41-42]. Стрессоустойчивость – это критерий резильентности, определяющий ее сформированность.

Таким образом, в результате анализа литературы можно с уверенностью утверждать, что резильентность состоит из стрессоустойчивости как одной из основных составляющих и проявляется в стрессоустойчивом поведении, которое может быть

в меру агрессивным, степень агрессии которого корректируется с помощью специальных обучающих и развивающих программ.

Подготовка социальных работников обязательно должна включать программу формирования резильентности как стрессоустойчивого поведения, необходимого в социальной работе с разными группами клиентов.

Литература:

1. Rutter M. Resilience in the face of adversity / M. Rutter // *British Journal of Psychiatry*. – 1985. – Vol. 147. – Pp. 598-611.
2. Федунина Н.Ю. Понятие устойчивости к травме и посттравматического роста / Н.Ю. Федунина // *Московский психотерапевтический журнал*. – 2006. – № 4. – С. 69-80.
3. Bonanno G.A. Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely adverse events?/ Bonanno G.A. // *American Psychologist*. – 2004. – Vol. 59. – Pp. 20-28.
4. Теоретический обзор исследований по проблеме резильентности в научной литературе / Селиванова О.А., Быстрова Н.В., Дереча И.И. и др. // *Мир науки. Педагогика и психология*. – 2020. – № 3. – Т. 8. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/04PSMN320.pdf> (дата обращения: 18.12.2021).
5. Александрова Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии / Л.А. Александрова // *Сибирская психология сегодня: Сборник научных трудов, Кемерово*. – Вып. 2. – 2004. – С. 82-90.

6. Maddi S.R. On hardiness and other pathway store silience / Maddi S.R. // *American Psychologist*. – 2005. – Vol. 60. – No. 3. – Pp. 261-262.
7. Рыльская Е.А. Научные подходы к исследованию жизнеспособности человека в зарубежной психологии / Е.А. Рыльская // *Теория и практика общественного развития*. – 2014. – № 8. – С. 57-58.
8. Шубникова Е.Г. Развитие превентивной педагогики в России и за рубежом / Е.Г. Шубникова // *Психология и социальная педагогика: современное состояние и перспективы развития: Сб. ст. по материалам VIII Всероссийской научно-практической конференции*. – Чебоксары, 2019. – С. 110-118.
9. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М.: Прогресс, 1979. – 125 с.
10. Мамонтова, Т.С. Подготовка бакалавров педагогического вуза к развитию резильентности у несовершеннолетних / Т.С. Мамонтова, О.В. Панфилова, И.И. Дереча, Н.В. Быстрова // *Педагогика и психология образования*. – 2022. – № 3. – С.103-115.
11. Теоретический обзор исследований по проблеме резильентности в научной литературе / Селиванова О.А., Быстрова Н.В., Дереча И.И. и др. // *Мир науки. Педагогика и психология*. – 2020. – № 3. – Т. 8. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/04PSMN320.pdf> (дата обращения: 18.12.2021).
12. Моисеева, Т. А. Коррекция агрессивности у студентов вуза / Т. А. Моисеева, Ю. О. Юртаева. – Текст : непосредственный //

Молодой ученый. – 2019. – № 3 (241). – С. 333-339. – URL: <https://moluch.ru/archive/241/55563/> (дата обращения: 03.01.2024).

13. Истрофилова О.И. Организация работы педагога с агрессивными детьми и подростками : учеб. пособ. / О.И. Истрофилова. – Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гос. Ун-та, 2014. – 244 с.
14. Бодров, В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. -М.: Изд-во «ПЕР СЭ», 2006. – С. 352.
15. Андреева, А.А. Стрессоустойчивость как фактор развития позитивного отношения к учебной деятельности у студентов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / А.А. Андреева. – Тамбов, 2009. – 219 с.
16. Хуторная, М.Л. Развитие стрессоустойчивости студентов в условиях интеллектуальных испытаний: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / М.Л. Хуторная. -Тамбов, 2007. – 182 с.

Literatura:

1. Rutter M. Resilience in the face of adversity / M. Rutter // British Journal of Psychiatry. – 1985. – Vol. 147. – Pp. 598-611.
2. Fedunina N.Yu. Ponyatie ustojchivosti k travme i posttravmaticheskogo rosta / N.Yu. Fedunina // Moskovskij psixoterapevticheskij zhurnal. – 2006. – № 4. – S. 69-80.
3. Bonanno G.A. Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely

- adverse events?/ Bonanno G.A. // American Psychologist. – 2004. – Vol. 59. – Pp. 20-28.
4. Teoreticheskij obzor issledovanij po probleme rezil'entnosti v nauchnoj literature / Selivanova O.A., By'strova N.V., Derecha I.I. i dr. // Mir nauki. Pedagogika i psixologiya. – 2020. – № 3. – T. 8. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/04PSMN320.pdf> (data obrashheniya: 18.12.2021).
 5. Aleksandrova L.A. K koncepcii zhiznestojkosti v psixologii / L.A. Aleksandrova // Sibirskaya psixologiya segodnya: Sbornik nauchny'x trudov, Kemerovo. – Vy'p. 2. – 2004. – S. 82-90.
 6. Maddi S.R. On hardiness and other pathway store silience / Maddi S.R. // American Psychologist. – 2005. – Vol. 60. – No. 3. – Pp. 261-262.
 7. Ry'l'skaya E.A. Nauchny'e podxody` k issledovaniyu zhiznesposobnosti cheloveka v zarubezhnoj psixologii / E.A. Ry'l'skaya // Teoriya i praktika obshhestvennogo razvitiya. – 2014. – № 8. – S. 57-58.
 8. Shubnikova E.G. Razvitie preventivnoj pedagogiki v Rossii i za rubezhom / E.G. Shubnikova // Psixologiya i social'naya pedagogika: sovremennoe sostoyanie i perspektivy` razvitiya: Sb. st. po materialam VIII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Cheboksary`, 2019. – S. 110-118.
 9. Sel'e G. Stress bez distressa / G. Sel'e. – M.: Progress, 1979. – 125 s.
 10. Mamontova, T.S. Podgotovka bakalavrov pedagogicheskogo vuza k razvitiyu rezil'entnosti u nesovershennoletnix / T.S. Mamontova,

- O.V. Panfilova, I.I. Derecha, N.V. By`strova // Pedagogika i psixologiya obrazovaniya. – 2022. – № 3. – S.103-115.
11. Teoreticheskij obzor issledovanij po probleme rezil`entnosti v nauchnoj literature / Selivanova O.A., By`strova N.V., Derecha I.I. i dr. // Mir nauki. Pedagogika i psixologiya. – 2020. – № 3. – T. 8. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/04PSMN320.pdf> (data obrashheniya: 18.12.2021).
12. Moiseeva, T. A. Korrekciya agressivnosti u studentov vuza / T. A. Moiseeva, Yu. O. Yurtaeva. – Tekst : neposredstvenny`j // Molodoj ucheny`j. – 2019. – № 3 (241). – S. 333-339. – URL: <https://moluch.ru/archive/241/55563/> (data obrashheniya: 03.01.2024).
13. Istrofilova O.I. Organizaciya raboty` pedagoga s agressivny`mi det`mi i podrostkami : ucheb. posob. / O.I. Istrofilova. – Nizhnevartovsk : Izd-vo Nizhnevart. gos. Un-ta, 2014. – 244 s.
14. Bodrov, V.A. Psixologicheskij stress: razvitie i preodolenie / V.A. Bodrov. -M.: Izd-vo «PER SE`», 2006. – S. 352.
15. Andreeva, A.A. Stressoustojchivost` kak faktor razvitiya pozitivnogo otnosheniya k uchebnoj deyatel`nosti u studentov: dis. ... kand. psixol. nauk: 19.00.07 / A.A. Andreeva. – Tambov, 2009. – 219 s.
16. Xutornaya, M.L. Razvitie stressoustojchivosti studentov v usloviyax intellektual`ny`x ispy`taniy: dis. ... kand. psixol. nauk: 19.00.13 / M.L. Xutornaya. -Tambov, 2007. – 182 s.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Ротерс Т. Т., Мальцева Т. Е.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПЛАТФОРМА ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ.....	8
<i>Roters T. T., Maltseva T. E.</i> MODERN TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATION AS A PLATFORM FOR INNOVATIVE PROCESSES.....	8
<i>Васюк А. Г.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ФОРМИРОВАНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ В ПОДГОТОВКЕ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ.....	33
<i>Vasyuk A. G.</i> PEDAGOGICAL TOOLS FOR THE FORMATION OF STRESS TOLERANCE IN THE TRAINING OF SOCIAL WORKERS.....	33
<i>Антыкова Е. В., Мальцева Т. Е.</i> ФОРМИРОВАНИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ.....	51
<i>Antykova E. V., Maltseva T. E.</i> FORMATION OF STRESS TOLERANCE AND COMMUNICATIVE COMPETENCE IN STUDENTS' VOLUNTEER ACTIVITIES.....	51
<i>Барышева Е. И.</i> ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ И ПСИХОТЕРАПИЯ: СТРУКТУРИРОВАНИЕ КОНСУЛЬТАТИВНОГО ПРОЦЕССА.....	78
<i>Barysheva E. I.</i> PROBLEM-ORIENTED COUNSELING AND PSYCHOTHERAPY: STRUCTURING THE COUNSELING PROCESS.....	78
<i>Богданова Е. В.</i> СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ	

ШКОЛЕ.....	94
Bogdanova E. V. SOCIO-PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN HIGHER EDUCATION.....	94
Василенко Я. С. ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ И НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНФОРМАТИКИ.....	114
Vasilenko Ya. S. INNOVATIVE METHODS OF ASSESSING STUDENTS' KNOWLEDGE AND SKILLS IN THE PROCESS OF TRAINING PERSONNEL FOR TEACHING COMPUTER SCIENCE.....	114
Черкашин О.А., Васюк А.Г., Антыкова Е.В. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК МЕТОД ГРУППОВОГО АНАЛИЗА В ФОРМИРОВАНИИ РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ.....	133
Cherkashin O.A., Vasyuk A.G., Antykova E.V. PSOCIO-PSYCHOLOGICAL TRAINING AS A METHOD OF GROUP ANALYSIS IN THE FORMATION OF RESISTANCE OF SOCIAL WORKERS.....	133
Ильина Л. О., Проботиук Л. О. ТЬЮТОРИНГ КАК ТЕХНОЛОГИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	151
Ilina L. O., Probotiuk L. O. TUTORING AS A TECHNOLOGY FOR ACCOMPANYING STUDENTS WITH DISABILITIES IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	151
Козловская Г. Ю., Борозинец Н. М. ПРОБЛЕМНЫЙ АНАЛИЗ ДЕФИНИЦИЙ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ СТАТУС ВОЕННОСЛУЖАЩИХ, ПОЛУЧИВШИХ ТРАВМЫ В ХОДЕ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ.....	1

74

Kozlovskaya G. Yu., Borozinets N. M. PROBLEM ANALYSIS OF DEFINITIONS INDICATING THE STATUS OF MILITARY PERSONNEL INJURED DURING COMBAT.....174

Мальцева Т. Е. МЕСТО ИНКЛЮЗИИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА.....189

Maltseva T. E. THE PLACE OF INCLUSION IN THE SYSTEM OF TRAINING SOCIAL WORKERS IN MODERN CONDITIONS OF SOCIETY DEVELOPMENT.....189

Попова А. А. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ СО СТУДЕНТАМИ, ОТНЕСЕННЫМИ К СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЕ.....207

Popova A. A. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE ORGANIZATION AND CONDUCT OF PHYSICAL EDUCATION CLASSES WITH STUDENTS ASSIGNED TO A SPECIAL MEDICAL GROUP.....207

Стволыгин К. В. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ ДЕФОРМАЦИЙ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ, УЧАСТВОВАВШИХ В БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЯХ.....229

Stolygin K. V. THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASPECT OF PROFESSIONAL AND PERSONAL DEFORMATIONS OF MILITARY PERSONNEL WHO PARTICIPATED IN COMBAT OPERATIONS.....229

Фоменко А. В. ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В

УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	245
<i>Fomenko A. V.</i> PHYSICAL EDUCATION TEACHER TRAINING IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION.....	245
<i>Чекушкина В. А.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ.....	269
<i>Chekushkina V. A.</i> A PEDAGOGICAL MODEL FOR THE FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE AMONG FUTURE MID-LEVEL SPECIALISTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING.....	269
<i>Черкашин О. А., Васюк А.Г.</i> ФОРМИРОВАНИЕ РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ КАК МЕХАНИЗМ ПОДАВЛЕНИЯ АГРЕССИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ.....	292
<i>Cherkashin O. A., Vasyuk A. G.</i> THE FORMATION OF RESISTANCE AS A MECHANISM FOR SUPPRESSING STUDENT AGGRESSION IN THE PROCESS OF TRAINING SOCIAL WORKERS.....	292

ЧЕЛОВЕК. НАУКА. СОЦИУМ.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 4(16) 2023

Ответственная за выпуск – Т.Е. Мальцева

*Дизайн и художественное
оформление обложки – К.Н. Шевердин*

ЧЕЛОВЕК. НАУКА. СОЦИУМ.
научный журнал

ЧНС

№4(16)