**Подписной индекс**
**в общероссийском каталоге**
**«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования
Серия: Педагогика и психология.
Выпуск пятьдесят пятый. Часть 9.

ISSN 2311-1305




Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются за авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 10.05.2017. Сдано в набор 23.05.2017.
Формат 60x90x16. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. страниц 20. Тираж 500 экз. Цена свободная.

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ**
**РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**
**ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ)**
**«КРЫМСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА**
**им. В. И. ВЕРНАДСКОГО» (г. ЯЛТА)**

# ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## Серия: Педагогика и психология
## 55 (9)

## Сборник научных трудов

Ялта
2017

**УДК 37**
**ББК 74.04**
**П 78**

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» от 10 мая 2017 года (протокол № 5)

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 55. – Ч. 9. – 376 с.

**Главный редактор:**
Глузман А. В., доктор педагогических наук, профессор
**Редакционная коллегия:**
Глузман А. В., доктор педагогических наук, профессор;
Аблаев Э. А., доктор педагогических наук, профессор;
Заслуженюк В. С., доктор педагогических наук, профессор;
Редькина Л. И., доктор педагогических наук, профессор;
Горбунова Н. В., доктор педагогических наук, профессор;
Шушара Т. В., доктор педагогических наук, доцент;
Богинская Ю. В., доктор педагогических наук, доцент;
Везетиу Е. В., кандидат педагогических наук, доцент;
Пономарёва Е. Ю., кандидат психологических наук, профессор;
Черный Е. В., доктор психологических наук, доцент;
Дорожкин В. Р., доктор психологических наук, доцент;
Калина Н. Ф., доктор психологических наук, профессор;
Усатенко О. Н., кандидат психологических наук, доцент;
Бура Л. В., кандидат психологических наук;
Латышева М. А., кандидат психологических наук, доцент;
Мартынюк О.Б., кандидат психологических наук, доцент.
**Рецензенты:**
Ефимова В. М., доктор педагогических наук, доцент;
Якса Н. В., доктор педагогических наук, доцент.

**Учредитель:**
**ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»**

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (Письмо о перечне рецензируе-мых научных изданий от 01.12.2015 г. №13–6518)

Журнал включен:
- в систему Российского индекса научного цитирования

© Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта), 2017 г.
Все права защищены.



**Панич О. Е.**
**Овсянникова Е. А.**
**Худаева М. Ю.**
**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ВИРТУАЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ЛИЧНОСТЬ ПОДРОСТКА** **349**

**Соловьёва О. В.**
**Наумова Т. В.**
**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОМОТОРНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ** **355**

**Уромова С. Е.**
**Чеснокова Л. С.**
**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПОДРОСТКОВ И ПОДРОСТКОВ С СОХРАННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ** **362**

**Кондратьева Н. П.**
**Никитина М. И.**
**РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ЛЕПКИ В ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЕ**

**Конева И. А.**
**Зотова Р. А.**
**К ПРОБЛЕМЕ САМОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, СКЛОННЫХ К АДДИКТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ** **295**

**Конева И. А.**
**Карпушкина Н. В.**
**Сидорова Ю. Е.**
**К ПРОБЛЕМЕ ПОЛОРОЛЕВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ И ЕЕ КОРРЕКЦИИ** **301**

**Куимова Н. Н.**
**Иванова И. А.**
**ПОЛОРОЛЕВЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОРОЛЕВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДЕТЕЙ** **307**

**Мамонова Е. Б.**
**Комарова М. М.**
**ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ** **316**

**Мансури О. В.**
**СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ** **322**

**Мартыненко И. В.**
**Камелькова Д. В.**
**Ярушин С. А.**
**ПРЕДСТАРТОВАЯ ПОДГОТОВКА КОНЬКОБЕЖЦЕВ НА ЭТАПЕ СПОРТИВНОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ** **329**

**Неклюдова В. В.**
**ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО ВУЗА КАК ОСНОВА ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ** **337**

**Носова Н. В.**
**Цатурян М. О.**
**СВЯЗЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ** **343**





**Педагогика**

**УДК: 371**

**ассистент Голубятникова Светлана Дмитриевна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Астраханский государственный университет» (г. Астрахань)

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*Аннотация.* В статье представлены некоторые данные экспериментального изучения социально-коммуникативного развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и обосновываются педагогические условия включения одной из технологий музейной педагогики – интерактивного дидактико-развивающего комплекса «Игротека - музей игрушки» в коррекционно-педагогическую работу.

*Ключевые слова:* социально-коммуникативное развитие, дошкольники с ограниченными возможностями здоровья, педагогические условия, музейная педагогика, дидактико-развивающий комплекс.

*Annotation.* The article presents some data of experimental studies of social communicative development of pre-schoolers with limited opportunities of health; pedagogical conditions of inclusion of one of technologies of museum pedagogics – the interactive didaktiko-developing Game Store — the Museum of a Toy complex in correctional and pedagogical work are proved.

*Keywords:* social communicative development, preschool children with limited opportunities of health, pedagogical conditions, museum pedagogics, the didaktiko-developing complex.

**Введение.** Современная система дошкольного образования, ставшего начальным этапом общего образования, характеризуется интенсивным повышением интереса к личности ребенка-дошкольника, развитию у него коммуникативных способностей, обеспечивающих позитивную социализацию.

Значительно изменившаяся социальная среда наряду с положительными качествами, связанными с новыми техническими средствами обучения, характеризуется появлением в современной популяции детей дошкольного возраста явлений аутизации, низким уровнем моторного и речевого.

Неразвитость социальных механизмов вовлечения детей в мир человеческих взаимоотношений, в среду сверстников, особенно детей с ОВЗ, тревожат педагогов и психологов, заявляющих о необходимости разработки принципиально новых технологий проектирования социокультурных процессов [Т.З. Адамьянц, И.А. Зимняя В.И. Селиверстов и др.].

Ограниченные возможности дошкольника в овладении коммуникативно-речевыми средствами деструктивно влияют на весь его социальный облик, что приводит к возникновению негативных черт характера, неустойчивости к стресогенным ситуациям, агрессивно-защитным проявлениям. Все эти патологические феномены связаны с недоразвитием регулирующей функции речи [Т.Н. Волковская, Л.В. Лопатина и др.].

В современной социокультурной ситуации главной доминантой становится социализация личности как результат ее социального развития и воспитания, достижения оптимальной формы социальной активности и компетентности, что позволяет ребенку быть активным преобразователем собственной жизни и окружающей среды, становиться субъектом собственной жизнедеятельности [5].

Коммуникативное взаимодействие становится метадеятельностью, т.е. основой для всех других видов человеческой деятельности, пронизывающей их и являющейся условием их успешной реализации. Отныне уровень социально-коммуникативного развития становится мерилом социальной зрелости ребенка и прогнозом его социализации [7].

Эти задачи реализует новая образовательная область ФГОС дошкольного образования «социально-коммуникативное развитие». Данное направление подразумевает формирование социально-коммуникативной компетенции, под которой понимается готовность субъекта получать в диалоге необходимую информацию, представлять и отстаивать свою точку зрения на основе признания разнообразия позиций и уважительного отношения к ценностям других людей, соотносить свои устремления с интересами другого, продуктивно взаимодействовать с членами группы, решающей общую задачу.

Социальная значимость проблемы взаимодействия детей, недостаточная ее теоретическая и методическая разработанность, необходимость совершенствования системы общего, специального и инклюзивного дошкольного воспитания и обучения детей требуют серьезного осмысления и проведения целенаправленных исследований в данном направлении.

В связи с этим необходима разработка таких педагогических технологий и методического инструментария формирования социально-коммуникативных умений и навыков у детей с ОВЗ, которые бы шли от личности ребенка, ее интересов и потребностей, способностей и дарований.

Технологии музейной педагогики могут помочь и детям с отклонениями в развитии адаптироваться в современном мире, а оказывая воздействие на их эмоциональную сферу, могут актуализировать их способность к анализу происходящих явлений и желание высказаться об увиденном. Однако приходится констатировать недостаточное использование воспитательного и культуро-созидательного потенциала музейной педагогики в обучении детей с ОВЗ [3].

Итак, анализ научной литературы показал, что, если вопросы значимости социально-коммуникативного развития детей с ОВЗ в их социализации рассмотрены в педагогической науке достаточно детально, то проблема разработки педагогических технологий, адекватных их потребностям, педагогических условий, обеспечивающих коррекционно-развивающий процесс остаётся открытой для решения.

**Формулировка цели статьи.** Целью данной статьи является представление педагогических условий, обеспечивающих социально-коммуникативное развитие дошкольников с ОВЗ с помощью интерактивных музейно- педагогических технологий.

**Изложение основного материала статьи.** Одной из центральных проблем современного дошкольного образования становится проблема поиска ключевых компетенций. Некоторые авторы, рассматривают социально-коммуникативное развитие в разрезе формирования трех компетенций:





**Яночкина П. А.**
**Медведева Е. Ю.** **ПРОПЕДЕВТИКА НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА МЕТОДАМИ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ** **240**

**ПСИХОЛОГИЯ**

**Казакова Т. В.**
**Храмов И. В.**
**Пильчук М. Д.**
**Незванкина А. Ю.**
**Мецлер В. В.**
**Шилина О. А.** **КАРЬЕРНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ РАЗНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ** **247**

**Казакова Т. В.**
**Лобанова О. Б.**
**Мосина Н. А.**
**Гордиенко Е. В.**
**Незванкина А. Ю.**
**Благирева Д. А.** **ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕННЫХ ПЕРСПЕКТИВ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНОЙ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ** **253**

**Казакова Т. В.**
**Фирер Н. Д.**
**Незванкина А. Ю.**
**Мецлер В. В.**
**Шилина О. А.**
**Махняева М. Ю.** **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУВЕРЕННОСТЬ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО ПРОСТРАНСТВА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ** **260**

**Карпушкина Н. В.**
**Агафонова А. Б.** **ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВОСПРИЯТИЯ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В СИСТЕМЕ «РЕБЕНОК- РОДИТЕЛЬ»** **266**

**Качалова А. В.**
**Тарасьян Н. А.** **ВЛИЯНИЕ ВРЕДНЫХ ПРИВЫЧЕК НА СОЦИЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ** **274**

**Кобзева О. В.** **ВЗАИМОСВЯЗЬ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И ЛОКУСА КОНТРОЛЯ У ЮНОШЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ФУНКЦИЙ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА** **281**

| | | |
|---|---|---|
| **Скрипкин Н. П.**<br>**Беловолова С. П.**<br>**Лагутин А. Г.** | **ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И ИХ ФУНКЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЕННОГО ИНСТИТУТА ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ** | **182** |
| **Стоянова Д. Н.** | **ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СИСТЕМУ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ** | **188** |
| **Талых А. А.**<br>**Любек Д. А.** | **НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ** | **194** |
| **Трусова О. В.**<br>**Емельянов В. Д.** | **УЧЕТ МУЛЬТИТИПОЛОГИИ ПРИ РАЗВИТИИ ФИЗИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА** | **201** |
| **Уромова С. Е.**<br>**Рычагова А. С.** | **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НЕДОСТАТКОВ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ПОЛИМОРФНОЙ ДИСЛАЛИЕЙ И СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ** | **207** |
| **Фаткуллин Н. Ю.** | **ТРАНСФОРМАЦИЯ ФУНКЦИОНАЛА ПОРТФОЛИО НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ** | **214** |
| **Черемисинова Р. А.** | **ПИСЬМЕННАЯ ДИСКУРСИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК КОМПОНЕНТ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА** | **220** |
| **Ческидова И. Б.** | **ИЗУЧЕНИЕ СРЕДСТВ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ** | **227** |
| **Чикина Т. Е.**<br>**Коларькова О. Г.** | **АДАПТАЦИЯ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ** | **233** |






социальной, социально-личностной и коммуникативной [А. Гогоберидзе, С.А.Шатрова, Т.Ю.Щербакова и др.]. Другая позиция заключается в том, что ключевой компетенцией является социальная, а ее составной частью выступает коммуникативная компетенция [4,6].

С нашей точки зрения, качественной характеристикой социально-коммуникативного развития дошкольников с ОВЗ является неразрывная связь взаимодействия на когнитивном, коммуникативном, эмоционально-поведенческом уровнях, а средством достижения результата сформированности этого психологического новообразования является совместная деятельность, осуществляемая с помощью технологий музейной педагогики.

В проведенном нами исследовании участвовало 60 старших дошкольников с ОВЗ, имеющих тяжелые речевые нарушения (ТНР) в форме дизартрии, заикания, общего недоразвития речи III уровня; задержку психического развития (ЗПР) конституциональной, церебрально-органической, соматогенной форм; нарушения эмоционально-волевой сферы (ЭВС) в виде расторможенности поведения, гиперактивности.

Большое внимание нами было уделено разработке экспериментальных ситуаций (условно-вербальных, практических), структурированного включенного наблюдения за коммуникативными проявлениями ребенка, практических заданий, способам их предъявления с учетом интеллектуальных, речевых, поведенческих и эмоциональных особенностей детей. Эти меры облегчали выполнение заданий и позволяли определить « зону ближайшего развития» в аспекте социально-коммуникативного развития.

Констатирующий эксперимент включал изучение 3х групп параметров: когнитивных, коммуникативных и эмоционально-поведенческих. Каждый из параметров оценивался по пятибалльной шкале: от 1 балла до 5 баллов.

В результате обследования выявилось 4 группы детей с низким уровнем социально-коммуникативного развития (15%), уровнем ниже среднего (40%), средним (35%) и выше среднего (10%).

Сравнительный анализ результатов показал, что у детей с ТНР преобладали нарушения коммуникативного компонента, у детей с ЗПР – когнитивного и у детей с нарушениями ЭВС – эмоционально-поведенческого компонента.

Многочисленные исследования убедительно показывают возможности музея как социокультурного института и технологий музейной педагогики в развитии процессов общения людей разного возраста и разных возможностей, формировании социальной ориентации детей, умений решать специфические социально-нравственные смысловые задачи через положительные поступки исторических персонажей [Л.Б. Баряева, А.Г. Бойко, Е.Г. Ванслова, Т.И. Галич, Л.Н. Кульчинская, Н.Г. Макарова, А.С. Новоселова, Т.Н. Панкратова, Л.В. Пантелеева, Б.А. Столяров, М.В. Соколова, Т.В. Чумалова, М.Ю. Юхневич].

Технологии музейной педагогики способны помочь детям с отклонениями в развитии адаптироваться в современном мире, а оказывая воздействие на их эмоциональную сферу, могут актуализировать их способность к анализу происходящих явлений и желание высказаться об увиденном.

Основой педагогического воздействия в целесообразно созданном музейно-историческом пространстве становится многомерный диалог,

активными участниками которого являются дети, педагог и музейное пространство, олицетворяющее прошлое и настоящее.

Из поколения в поколение передаются дидактические игрушки, созданные народом для развития речи, воли, внимания, точности и координации движений, формирования представлений о цвете, форме, величине, пространственном расположении. Во многих игрушках заложена возможность самообучения ребёнка через игровые действия, их повторность, поиск правильного решения задачи, достижение успешного результата. Способ игрового действия часто подсказывается самой конструкцией народной дидактической игрушки, что отвечает задаче воспитания самостоятельности в игре [1, 3].

Для включения музейно-педагогических технологий в процесс социально-коммуникативного развития дошкольников с ОВЗ нами были разработаны педагогические условия с опорой на целый ряд концепций и теоретических положений [Л.И. Божович, Л.С.Выготский, В.З. Кантор, Г.Ф. Кумарина, А.Н.Леонтьев, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, С.Л. Рубинштейн, У.В. Ульенкова, Д.И.Фельдштейн, Д.Б. Эльконин].

Педагогические условия социально-коммуникативного развития дошкольников с ОВЗ представлены нами как целостная система, состоящая из взаимосвязанных компонентов, включающих:

1. Организационные педагогические стратегии:

- системно-деятельностный и индивидуально-дифференцированный подходы к коррекционно-развивающей деятельности, реализуемые:

- в вариативности содержания заданий, способов их выполнения с развертыванием смысловой ориентировки с учетом индивидуальных особенностей детей с ОНР;
- в обеспечение баланса между организованной игровой активностью и самостоятельной деятельностью детей;
- в преемственности индивидуальных действий детей с целью получения общего результата;

- социально-направленная предметно-пространственная среда музея-игротеки.

2. Социально-коммуникативную дидактику:

- *моделирование* ситуаций коммуникативного взаимодействия детей со взрослыми и сверстниками при помощи вербальных и невербальных средств общения, общего игрового материала;

- *постановка социально-нравственных задач* в проблемных игровых ситуациях коммуникативного взаимодействия, когда вариант решения не является единственным; когда нравственный способ поведения предполагает некоторое ущемление личных желаний и интересов ребенка, из которых он должен найти выход, опираясь на свой эмоционально-ценностный опыт; когда поддерживается направленность внимания ребенка на самочувствие и настроение партнера по совместной деятельности;

- *постановка специальных дидактических задач* для активного познавательного и эмоционально-нравственного анализа ситуации самими детьми, сосредоточение на социально-нравственном аспекте деятельности при оценке результата, направленного на внимание к миру другого человека;

- *использование полифункционального игрового материала* с социальным значением как средства постижения мира и взаимодействия с ним;





**Мендыгалиева А. К.**
**Белова К. А.**
**РАЗВИТИЕ КРИТИЧНОСТИ МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ** **113**

**Мендыгалиева А. К.**
**Фонда М. А.**
**ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ ЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ, КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ** **121**

**Нарыкова Г. В.**
**ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ОКРУЖЕНИЯ НА ПРОЦЕСС СТАНОВЛЕНИЯ ЖИЗНЕННОЙ ПОЗИЦИИ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ** **128**

**Неклюдова В. В.**
**НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК МЕТОД ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ** **135**

**Осипенко А. Н.**
**ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ КАК ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ: АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ** **141**

**Пономарев Р. Е.**
**ЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ** **151**

**Пономарева Л. И.**
**Девяткова И. С.**
**ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ: ДЕФИНИТИВНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА, СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ** **164**

**Садулаева Б. С.**
**Мунаев У. С.-А.**
**МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНФОРМАТИКИ В ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ИНФОРМАТИКИ** **169**

**Селюкова Е. А.**
**ЛИЧНОСТНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ** **176**

**Колокольникова З. У.**
**Лобанова О. Б.**
**Кулакова Н. В.**
**Колесникова Т. А.**
**Бадрутдинова Е. Р.**
**Сластихина Т. Н.**
**РАЗВИВАЮЩИЙ ПОДХОД В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ: КОНЦЕПЦИЯ Л.В. ЗАНКОВА** **57**

**Королева Е. В.**
**Парадеева Н. В.**
**УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА** **65**

**Костюнина Н. Ю.**
**Рыбакова Л. А.**
**ФОРМИРОВАНИЕ АССЕРТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ОСОБЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В КЛУБНОМ ОБЪЕДИНЕНИИ** **71**

**Котикова О. В.**
**СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В СФЕРЕ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ- КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ** **80**

**Кучинская Е. В.**
**МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА С ЦЕЛЬЮ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ДЛЯ АТОМНОЙ ОТРАСЛИ** **86**

**Лагутина М. В.**
**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СВОЙСТВ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ У СТУДЕНТОК** **93**

**Лобанова О. Б.**
**Плеханова Е. М.**
**Колокольникова З. У.**
**Гончарова Т. М.**
**РОЛЬ КИНЕМАТОГРАФА В ОРГАНИЗАЦИИ ИДЕОЛОГИЧЕСКОЙ И КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ С ПОДРАСТАЮЩИМ ПОКОЛЕНИЕМ В 20-30-Е ГГ. XX В. В СИБИРИ** **100**

**Малозёмов О. Ю.**
**Шипицина О. В.**
**Смолина Т. Н.**
**Чермашенцев В. В.**
**МОТИВАЦИОННОЕ ОПОСРЕДСТВОВАНИЕ КАК ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ОСНОВА ЗДОРОВЬЕСОХРАНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ** **107**





- *использование принципа различия* при предъявлении дидактических упражнений для развертывания смысловой ориентировки в задании и оценке результата их выполнения (разный способ выполнения, разное предметное содержание, разная степень трудности;

- *достижение взаимосвязанности действий* при создании продукта деятельности, когда результат действий одного ребенка становится началом действий другого; когда каждый выполняет часть задания, а все элементы продукта соединяются на последнем этапе одним из детей.

3. Системность воздействия, которая обеспечивается различными видами деятельности ребенка в дидактико-развивающем комплексе взаимосвязанных и взаимодополняемых интерактивных музейно-педагогических технологий (полифункциональный музей игрушки - театр игрушки - игротека - «детская поликлиника игрушки»).

4. Вовлечение родителей в процесс социально-коммуникативного развития путем проведения просветительской деятельности с целью повышения их коммуникативной компетентности, организации совместной социокультурной деятельности с детьми.

Занятия в дидактическом комплексе интерактивных музейных социально-центрированных технологий, благодаря методическому обеспечению позволяют включить в совместную деятельность не только здоровых детей, но и детей с ОВЗ, а их родителей.

В дидактическом комплексе создается новая социокультурная ситуация, способствующая формированию субъект-субъектных отношений педагога и ребенка, сверстников с разными возможностями:

- *Полифункциональный музей игрушки* - это свободное, незарегламентированное образовательное пространство формирования диалогической культуры, новых форм общения посетителя с культурными ценностями, помогающее дошкольникам научиться ценить предметы музейного значения в реальной жизни. Содержание бесед помогает ребенку создать в своем воображении максимально цельную картину окружающего мира, поразмышлять о том, в чем выражается взаимосвязь между временем, вещью и человеком.

Деятельность в Музее игрушки обеспечивает совместное приобретение социально-коммуникативных умений и навыков в процессе музейной коммуникации детьми с ОВЗ и их нормативно развивающимися сверстниками, попадающими в особый целостный мир, в некое событие. Здесь информация приобретает наглядность, образность, активизирует визуальное мышление дошкольника, становится эффективным средством преемственности культуры и передачи социального опыта [2].

Посещению музея предшествует подготовка педагогом ребенка не к развлечению, а к серьезной работе по формированию:

- понимания взаимосвязи исторических эпох и своей причастности к современной культуре, неразрывно связанной с прошлым;

- устойчивой потребности и навыка общения, взаимодействия с экспонатами музея;

- толерантности, уважению к другим культурам, их пониманию, принятию.

- *В театре игрушки* у детей появляется возможность максимально реализовать свои творческие способности в театрализованной деятельности и

удовлетворить интересы с использованием музейных экспонатов, отличающихся экспрессивностью, разнообразием и подлинностью, а также с помощью игрового реквизита, сделанного своими руками совместно с родителями. Постановка спектаклей с национальными куклами позволяет формировать уважение к другим культурам, готовность понимать и принимать систему иных ценностей.

- *Игротека.* В пространстве игротеки, оснащенной различными видами тематических социальных игрушек, при помощи ролевых игр, создания проблемных ситуаций, игровых программ, викторин, творческих игр и иных практико-ориентированных занятий создаются своеобразные «мини-города». Дети «погружаются» в разные исторические эпохи, приобретают навыки поведения в различной социальной среде, получают необходимую информацию о разных профессиях, «находят себя» в окружающем мире.

При организации игровых занятий в игротеке мы ориентируемся на принципы партнерских отношений воспитателя и ребенка с опорой на его жизненный опыт. Мотивируем к осознанию ценности социально значимой деятельности, воздействуем на чувственный, психомоторный каналы восприятия. Применяем прием свободного выбора содержания и форм взаимодействия с игровым материалом.

- *Поликлиника игрушки* – это своеобразная творческая лаборатория - объединение детей с разными возможностями в предметно-практической экспериментальной деятельности в сочетании с творческой продуктивной деятельностью под руководством педагога. Деятельность в «поликлинике игрушки» по восстановлению исторических и созданию современных игрушек своими руками позволят включить детей в процесс усвоения и воспроизводства духовных и материальных ценностей.

**Выводы.** Вышеописанные педагогические условия отвечают современной философии «социального конструктивизма» как сознательного конструирования модели когерентного, взаимосвязанного мира, а также отражают гуманистическую парадигму специального образования, провозглашающую необходимость интеграции в социум лиц независимо от их возможностей.

Системность комплексного коррекционно-педагогического воздействия на социально-коммуникативное развитие дошкольников с ОВЗ обеспечивают педагогические условия, включающие организационные и дидактические меры.

Интерактивные технологии музейной педагогики, представленные дидактико-развивающим комплексом, обладают знчительным социально-реабилитационным потенциалом для формирования когнитивного, коммуникативного и эмоционально-поведенческого взаимодействия дошкольников с ОВЗ и детей с нормативным развитием и, в конечном итоге, для социально-коммуникативного развития.

**Литература:**

1. Бартрам Н.Д. Игрушка // Бартрам Н.Д. Избранные статьи. Воспоминания о художнике. М., 1979. С. 45.

2. Голубятникова С.Д., Симонова Т.Н. Об использовании технологий музейной педагогики в процессе социально-коммуникативного развития дошкольников с речевыми нарушениями / Образование. Наука. Инновации:



***Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология***

**СОДЕРЖАНИЕ**

**ПЕДАГОГИКА**

| | | |
|---|---|---|
| **Голубятникова С. Д.** | **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ** | **3** |
| **Добродомов Р. Н.<br>Федосеева И. А.** | **ДУХОВНО - НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ КУРСАНТОВ – ОСНОВА УСТОЙЧИВОСТИ И БЕЗОПАСНОСТИ РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВА** | **9** |
| **Егоров П. Р.<br>Андреев А. М.** | **ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВУЗЕ** | **16** |
| **Зотова Н. Г.<br>Петрученя Н. В.** | **ЦЕННОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА** | **23** |
| **Касимова Р. Ш.<br>Корнева И. Г.** | **ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ЛИЧНОСТНОГО САМОООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА «ТРЕНИНГ ПРОФЕССИОНАЛЬНО - ЛИЧНОСТНОГО РОСТА ПЕДАГОГА»** | **31** |
| **Кашина С. Г.** | **НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВНУТРИФИРМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ РАБОЧИХ СТРОИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИЙ ПО БЕЗОПАСНОСТИ ТРУДА** | **36** |
| **Керенская С. А.** | **ПЕДАГОГ КАК АВТОР, ПРЕДМЕТ РЕЧИ И АДРЕСАТ ЖАНРА ТВОРЧЕСКОГО ПОРТРЕТА УЧИТЕЛЯ** | **44** |
| **Китикарь О. В.** | **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В РОССИИ (КОНЕЦ XVIII-СЕРЕДИНА XX В.В)** | **51** |

Вестник Мининского университета. – 2013. - №1. – URL: http://vestnik.mininuniver.ru/upload/iblock/658/1-psikhologicheskaya-kultura-lichnosti-kak-fenomen.pdf (дата обращения: 18.04.2017)

5. Нудько, В.А. Множественность определений понятия «ценность»/ В.А. Нудько // Вопросы гуманитарных наук. – 2005. – №3. – С. 88-90

6. Тихомандрицкая О.А., Дубовская Е.М. Особенности социально-психологического изучения ценностей как элементов когнитивной и мотивационно-потребностной сферы / О.А. Тихомандрицкая, Е.М. Дубовская // Мир психологии. – 1999. – №3. - С. 80-90

7. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): приказ М-ва образования и науки Рос. Федерации №1599 от 19 дек. 2014 г. М., 2014. - 83 с.

8. Щербакова А.М., Москаленко Н.В. Формирование социальной компетентности у учащихся старших классов СОУ VIII вида // Дефектология № 3, 2001. – С. 19-34





Южное измерение. Научно-образовательный журнал. 2015, №4 (42) 195 с. - С. 99-105

3. Гусева А.Ю. Эстетика игрушки как феномена массовой культуры / Автореф. дис… канд. филос. наук. СПб, 2001.

4. Осипова Т. В. Социально-педагогическая деятельность по формированию социальных навыков у детей дошкольного возраста с ЗПР // Молодой ученый. — 2015. — №2. — С. 547-549.

5. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды / Д.И. Фельдштейн. – 2-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2004.

6. Формирование ключевых компетенций у детей дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие / О.В. Дыбина и др. Тольятти, ТГУ, 2009 С. 42-51.

7. Щербакова, Т.Ю. Коррекционно-педагогическая работа по развитию коммуникативно-деятельностного взаимодействия дошкольников с ОНР в игре: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 - коррекционная педагогика (логопедия) / Т. Ю. Щербакова. - Ростов-на-Дону, 2006. - 18 с.

**Педагогика**

**УДК 159.9**

**адъюнкт адъюнктуры очного и заочного обучения**
**Добродомов Роман Николаевич**
Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск);
**доктор педагогических наук, профессор кафедры**
**военной педагогики и психологии Федосеева Ирина Александровна**
Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск)

## ДУХОВНО - НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ КУРСАНТОВ – ОСНОВА УСТОЙЧИВОСТИ И БЕЗОПАСНОСТИ РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВА

*Аннотация.* В статье проведен анализ понятия «воспитание». Рассмотрены подходы к данному феномену в историко-педагогической ретроспективе. Указывается, что российская культура всегда была пропитана традициями духовности, а высоконравственные качества лежали в основе воспитания гражданина. Особое внимание в работе уделено анализу понятия «духовно-нравственные ценности», влияющих на формирование личности будущего офицера войск национальной гвардии Российской Федерации. Подчеркивается, что вопросы духовно-нравственного воспитания являются основой военного образования.

*Ключевые слова:* воспитание, ценности, духовно-нравственное воспитание, патриотизм.

*Annotation.* The article analyzes the concept of "upbringing". Approaches to this phenomenon in historical and pedagogical retrospect are considered. It is pointed out that Russian culture has always been imbued with traditions of spirituality, and high moral qualities were the basis of the citizen's education. Particular attention is

paid to the analysis of the concept of "spiritual and moral values" that affect the formation of the personality of the future officer of the troops of the national guard of the Russian Federation. It is emphasized that the issues of spiritual and moral education are the basis of military education.

*Keywords:* upbringing,values, spiritual and moral education, patriotism.

**Введение.** Социально-экономические изменения, происходящие в любом обществе, связаны, прежде всего, с историческим ходом его развития. Поскольку образование является основной надстройкой общества, то именно на него возложена ответственность за формирование человека, его духовного облика, нравственного становления. Соответственно, цели образования, в том числе воспитания, должны определяться, исходя из национальной культуры, традиций, социальных приоритетов конкретного общества. Принимая во внимание, что образование исторически и социокультурно рассматривалось в интеграции с воспитанием, проанализируем понятие «воспитание» в историко-педагогической ретроспективе.

**Формулировка цели статьи.** Анализ педагогических источников свидетельствует о многоаспектности данной категории, отсутствии единой точки зрения. В каждом случае определения отражается одна или несколько граней этого понятия. Проведем анализ категории «воспитание».

Этимология слова «воспитание» центрирует его старославянское происхождение «питати», основу которого составляет корень «пита», что означает пища, хлеб. В Древней Руси это понятие было синонимично словам «взращивание», «вскармливание». В Толковом словаре живого великорусского языка» В. Даля «воспитание» рассматривается в 2-х ипостасях: как «процесс и как результат, указывающий на усвоенные уроки жизни» [3, с. 249]. Справедливости ради отметим приставку «вос», указывающую на устремление ввысь, то есть восхождение, вознесение к совершенству, стремление к постижению опыта, накопленного нашими предками, духовных вечных ценностей, тех, которые рождают наше время.

**Изложение основного материала статьи.** Первоначальное смысловое содержание рассматривалось в контексте физического воспитания ребенка. Однако можно предположить, что данное понятие эксплицировалось и как духовное взращивание в древнерусской жизни, на которое оказывали влияние родители, старшие братья, сестры, члены общины. Продолжая рассуждать в этом контексте, укажем, что смыслообразующим стержнем воспитания на Руси являлось моральное начало, духовность, которая составляла ядро русской культуры, «модус существования» русского человека, лежала в глубинных пластах национального самосознания, ассоциировалась с Российским менталитетом. Русская духовность давала определенный толчок прогрессивному развитию общества, представляла уровень развития государства, помогала ему побеждать, бороться, выживать в военные годы, разрухи и голода, периода кризисов и катастроф, являясь базовой основой национального воспитания. Русской духовности были посвящены труды Н.А. Бердяева, Н. Я. Данилевского, И.А. Ильина, В.О. Ключевского, А.Ф. Лосева, М.К. Мамардашвили, В.В. Розанова, В. С. Соловьева, Е.Н. Трубецкого, П.А Флоренского и др.

Как истинный патриот своей страны, Н.И. Новиков проводит параллель между воспитанием и Отечеством, утверждая, что благополучие народа,





стремления жить самостоятельно, не противоречит ответам на предыдущие вопросы.

Среди «самых заветных желаний», подростки с сохранным интеллектом, говорили о желании «поступить в университет», «заработать денег» и «создать свою семью» в 63% случаев. Для подростков с умственной отсталостью главным в жизни остались «свобода от школы» и «развлечения» – 72 %. При этом подростки не представляют, где будут брать деньги на развлечения. Это свидетельствует о неадекватности и искаженности личностных ценностей и культурно-нравственных установок из-за ограниченности социальных связей и социальным неблагополучием семей.

Характеризуя идеальный образ избранника, умственно отсталые подростки видят в нем не человеческие качества как таковые, а лишь внешние их про***я***влени***я*** – аккуратность, умение ухаживать за собой, опрятность. Юноши почти единодушно ждут от хорошей жены умения вести хозяйство (умение готовить, делать все домашние дела и т. д.), ухаживать за детьми. А один подросток считает, что его избранница «должна хорошо работать, чтобы прокормить детей, платить за детский сад, хорошо одевать». Это может свидетельствовать о смещении и искажении поло-ролевых представлений. Девушки больше говорят о любви, хорошем отношении, не конкретизируя проявления такого отношения в реальной жизни.

В целом создается впечатление, что у юношей образ будущей избранницы носит более конкретный характер, чем у девушек образ их избранника. При этом большинство подростков с сохранным интеллектом ориентируются на образы родителей: юноши с сохранным интеллектом хотят, чтобы будущая избранница была похожа на их маму: «хочу, чтобы была такой же красивой, как и моя мама» (28,6%), «чтобы умела готовить, так же как моя мама» (16%). Девушки говорили о том, что в будущем избраннике хотели бы видеть те же качества, что и в своем отце: «чтоб был таким же сильным и красивым» (35,7%), «чтобы был таким же добрым как мой папа» (28,6%).

**Выводы.** Таким образом, анализ результатов экспериментальных данных по анкете «Иерархия ценностей подростков» показал, у подростков с умственной отсталостью, воспитывающихся в условиях школы-интерната, не сформирована адекватная система ценностей. Они не научились анализировать свой жизненный опыт, у них нет сознательных и устойчивых представлений о своих обязанностях и правах по отношению к другим людям, что негативно отразится на дальнейшем самоопределении и самореализации подростков. Образ желаемого будущего у умственно отсталых выпускников – не детализирован, в ответах преобладают эмоциональные, незрелые характеристики; временные условия достижения цели не являются программными пунктами жизненного плана выпускников.

**Литература:**

1. Бубнова В. М. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система. // Психологический журнал. – 1999.- № 5 - С. 47 - 51.
2. Буреломова А.С. Социально-психологические особенности ценностей современных подростков: дис. … канд. психол. наук / А.С. Буреломова. – М, 2013. – 195 с.
3. Вартанова И.И. Структура ценностей в системе мотивации старших подростков и юношей // Мир психологии. – 2008. - № 3 (55). – С. 131-142.
4. Дубровина И.В. Психологическая культура личности как феномен //

группы друзей в качестве предпочитаемых в целом, соответствует психологическим характеристикам подросткового возраста.

Показательны ответы, полученные на вопросы о желаемом бюджете структуре обязательных затрат. На вопрос из этой группы «*Через сколько лет ты сможешь достигнуть того, чего хочешь?»* Большая часть опрашиваемых (52%) дала ответ «примерно 2-4 года», (28%) «примерно 5 лет» (все ответившие – подростки с сохранным интеллектом), 20% не смогли ответить (все ответившие - умственно отсталые подростки). При этом умственно отсталым подросткам предлагалось оценить несколько выходов из ситуации безденежья: подрабатывать, экономить. 86,7% посчитали, что никогда не окажутся в такой ситуации, что также говорит в пользу предположении об отсутствии дальних мотивов, короткой и близкой мотивации на фоне неадекватно завышенной самооценки и некритичности в восприятии и оценке социальной действительности.

При определении социальных потребностей в группе подростков с сохранным интеллектом обнаруживаются четкие гендерные различия. Девочки более осознанно говорят о своем будущем, для них «главное - друзья и семья» (36%), а для мальчиков главное – «закончить школу и освободиться от попечения взрослых» (44%). Значительная же часть умственно отсталых учащихся выпускных классов не готова к уходу от зависимости от взрослых. Даже такой элементарный вопрос «Сколько тебе необходимо денег на месяц?» вызывает у них затруднение, они проявляют равнодушие к такому необходимому условию полноценной самостоятельной жизни, как достаточное количество средств.

На вопрос *«Почему ты считаешь себя самым счастливым человеком?»* умственно отсталые подростки отвечали «потому что заканчиваю школу, смогу заниматься чем захочу», «смогу работать», что в целом может свидетельствовать о наличии узкого, одностороннего понимании самого счастья на фоне доминирования установки на ближайшее будущее, трудностях в понимании и осмыслении происходящего.

Таким образом, анкетировани*е* показало, что у большинства умственно отсталых подростков образ желаемого будущего не детализирован, в ответах преобладают эмоциональные, незрелые характеристики, а временные условия достижения цели не являются программными пунктами жизненного плана выпускников.

Наибольшие трудности у умственно отсталых подростков вызвала методика «Незаконченные предложени*я*», что может быть обусловлено свя*з*ью вопросов с более далеким будущим подростков за пределами школы, с одной стороны, и эмоциональной незрелостью, сложностью в установлении и поддержании социальных контактов, неумением использовать прошлый опыт – с другой стороны. Так, при ответе на вопрос: *«Я мог бы быть очень счастливым, если бы…»* умственно отсталые подростки так заканчивали это предложение: «сейчас закончил школу» - 46%, «жил отдельно» - 28%. При беседе с этими подростками, они не знают, чем будут заниматься после окончания школы, где будут жить и работать. Их сверстники, из общеобразовательных школ, напротив, боятся своего будущего: «знал, что меня ждет» - 56%, «поступил в университет» - 28%, «сумел заработать много денег» - 8%. Подростки с сохранным интеллектом хотят дальше продолжить образование, заработать денег, боятся неизвестности, однако не обнаруживают





процветание государства зависит не отменно от доброты нравов, а доброта нравов не отменно от воспитания. Это значит, что сильное и здоровое государство строится на духовных основах национального опыта народа, который сохраняется и передается от поколения к поколению посредством системы национального социального образования.

Россию всегда отличали такие ценности, как гуманизм, любовь, дружба, доброта, милосердие, женственность, справедливость, мужественность, патриотизм. Российская культура была пропитана традициями духовности, а высоконравственные качества лежали в основе воспитания гражданина.

В наше трудное время для России, проблема воспитания человека на основе духовно-нравственных ценностей стоит очень остро. Маховик рыночной экономики произвел чудовищную деформацию существующих норм, социальных порядков, ценностей, не сформулировав четко социально – значимые цели для великого народа, не сформировав идеала новой личности и нового общества. В тоже время, необходимо отметить, что правительством всё же делается акцент на развитие определенного типа личности, на основе духовно-нравственных ценностей. Об этом свидетельствуют правительственные документы, указы и выступления президента. «Мы должны всецело поддержать институты, которые являются носителями традиционных ценностей, и исторически доказали свою способность передавать их из поколения в поколение» [2, с. 3].

Тем не менее, наиболее целенаправленно, системно, последовательно и глубоко ценности воспитываются в воинском коллективе. С одной стороны, это обусловлено усилением влияния террористических угроз внутри страны, поддерживающихся как внешними, так и внутренними определенными силами. С другой, военные вузы через воспитание офицерского корпуса призваны сформировать «новый облик российской армии», сформированной на основе системы смыслов и ценностей, определяющей доверие со стороны общества, уверенность в профессионализме защитников Отечества.

Речь идет о том, что основой деятельности социальных институтов, в том числе военных вузов, поддерживаемых государством, является воспитание патриота. В этом контексте уместно привести высказывание А.И. Солженицина, которое процитировал В.В. Путин: «Патриотизм - чувство органическое, естественное. И как не может сохраниться общество, где не усвоена ответственность гражданская, так и не существовать стране, особенно многонациональной, где потеряна ответственность общегосударственная» [2, с. 3].

В базовом документе стратегического планирования национальных интересов и приоритетов Российской Федерации "О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации", отмечено, что возрождаются традиционные российские духовно-нравственные ценности. У подрастающего поколения формируется достойное отношение к истории России. Происходит консолидация гражданского общества вокруг общих ценностей, формирующих фундамент государственности, таких как свобода и независимость России, гуманизм, межнациональный мир и согласие, единство культур многонационального народа Российской Федерации, уважение семейных и конфессиональных традиций, патриотизм [1, с. 3].

Вопросы формирования и трансформации ценностей и ценностных ориентаций Российского общества в течение последних лет тщательно изучались и подлежали детальному анализу в диссертационных

исследованиях: Д.В. Ховалыг, И.С. Кузьменко, А.Н. Агеева, И.В. Манерко, Д.В. Романова, В.И. Пашкова, П.Ю. Наумова. Эти проблемы занимали центральное место в научных трудах педагогов С.П. Акутиной, Е.В. Бондаревской, А.Г. Асмолова, Б.Г. Гершунского, В.А. Караковского, И.Д. Демаковой, Н.Д. Никандрова, В.А. Сухомлинского, Б.Т. Лихачева, З.И. Равкина, Н.Е. Щурковой, В. А. Сластѐнина, Е. Н. Шиянова и др.

Справедливости ради укажем, что в эпоху Древней Руси духовно-нравственное воспитание оставалось проблемным полем философов, психологов и педагогов, что находит свое отражение в выдающихся произведениях фольклора и литературы того времени. Важнейшими из сохранившихся и дошедших до наших времен являются:

1. «Слово о полку Игореве» (XII в.).
2. «Голубиная книга».
3. «Золотая книга».
4. «Слово о погибели русской земли».
5. «Остромирово Евангелие» (1057 г.).
6. «Житие Феодосия Печерского» (1076 г.).
7. «Слово о Законе и Благодати» Илариона (1037–1050 гг.).
8. «Моление» Даниила Заточника (XII в.).
9. «Повесть временных лет» — летописный свод Нестора (1050-е гг.).
10. «Поучение детям» Владимира Мономаха (XI в.).
11. «Притча о человеческой душе и теле» Кирилла Туровского (XII в.).
12. «Поучения» Серапиона Владимирского (XIII в.).
13. «Устав» Нила Сорского (XV в.).
14. «Большая челобитная» Ивана Пересветова (XVI в.).
15. «Политика» Юрия Крижанича (XVII в.).

В настоящих литературных памятниках сформулированы важные нравственно-эстетические нормы, определяющие отношения человека с природой, материальными и духовными ценностями, выражая систему отношений «Человек— Природа— Бог», влияющую на развитие особенностей воспитания.

Так, в величайшем памятнике древней русской духовности и поэзии о древнем ведании наших Предков, о сакральных ценностей бытия, повествует сборник восточно-славянских народных духовных стихов конца IX - начала X века - «Голубиная книга», где на *вопрос «о создании человека», Давид отвечает: «у нас ум-разум самого Христа; наши помыслы - от облац небесных; мир - народ от Адамия; кости крепкия - от каменя; телеса наши - от сырой земли; кровь - руда наша - от Черна моря»* [8, с. 35].

Наиболее ярким, по нашему мнению, произведением, написанном в конце XI – начале XII века великим князем Киевским Владимиром Мономахом являются сочинения известные под названием «Поучение детям». - «Не клянитесь Богом, больше всего гордости не имейте в сердце и уме, старых чтите, как отца, а молодых, как братьев, на войну выйдя, не ленитесь, лжи остерегайтесь» [5, гл.II, с. 5,6]. С точки зрения В. Мономаха, соблюдение таких норм является критерием воспитанности человека, его способности жить в обществе.

Отдельные переводные и оригинальные рукописные сборники XI–XII вв., например “Пчелы” содержат также наставительные изречения педагогического содержания античных философов и историков о представлениях ценностей





с умственной отсталостью не стремятся овладеть новыми знаниями, не стремятся расширить свои знания: «не знаю, мне скучно на всех уроках, кроме физкультуры», «зачем все это знать, ведь это не пригодится мне потом». Подростки с сохранным интеллектом понимают, что все полученные знания на уроках они смогут применить и жизни, о чем и свидетельствуют ответы типа «мне не нравится химия**,** но я думаю, что эти знания мне пригодятся при … (поступлении, трудоустройстве, в жизни и т.п.)».

Значительные расхождения наблюдались при ответах на вопросы, связанные с такими ценностями как «любовь и семья». Подростки с умственной отсталостью болезненно реагировали на вопросы, связанные с семьей. Это связанно с сегрегативными условиями воспитания и деструктивными отношениями в семье. Многие боятся жить, так как живут их родители, а 71,4% высказали нежелание самим создавать семью, заботиться о близких, они чувствуют себя брошенными и никому ненужными. В этом принципиальное отличие от мотивов полоролевого поведения подростков с сохранным интеллектом: подростки этой группы делятся своими переживаниями со сверстниками, даже образуя некие коалиции. На первые три места по степени значимости для 67% подростков с умственной отсталостью стали «жизнь в свое удовольствие», «секс, развлечения», «бесплатная продажа сигарет и алкогольной продукции», что свидетельствует о детерминирующей роли в формировании социальных установок личностной направленности детей на удовлетворение примитивных потребностей. Подростки с сохранным интеллектом в 78,6% на первые три позиции поставили «образование», «хорошую профессию, интересную работу» «материальное благополучие» / «здоровье».

С целью уточнени**я** внутренних механизмов и условий формировани**я** системы ценностей подросткам были предложены вопросы, сгруппированные по целевой направленности. Первая группа вопросов связана с переживанием перемен в ближайшем будущем. Наиболее информативным оказался вопрос: *Через несколько месяцев ты покинешь школу. Чего ты боишься?* 85,7% умственно отсталых подростков ответили «все будет как надо», «ничего не боюсь», «проблем не будет», и только 14,3% высказали некоторое опасение: «не знаю, справлюсь ли с жизнью, пугает одиночество», «необходимо привыкать к новому коллективу, тревожит разлука с друзьями». Эти высказывания могут свидетельствовать о неадекватно завешенной самооценке и искаженном, неполном восприятии действительности, отсутствии дальних мотивов. Противоположные ответы наблюдались у подростков с сохранным интеллектом: больше всего они боятся не поступить в институт (78,6%), а так же «что будут делать в другом городе», «боюсь, что больше не смогу общаться так часто со своими друзьями» (21,4%).

Следующая группа вопросов касалась выявлени**я** необходимых условий достижения «хорошей жизни»: *Ты мечтаешь о «хорошей жизни». Сможешь ли ты устроить такую жизнь самостоятельно? Чья помощь тебе нужна? Через сколько лет ты сможешь достигнуть того, чего хочешь?* Ответ «смогу» дали 72% человек из обеих групп, причем 100% реципиентов указали на необходимость в помощи. Примечательно, что 20% из них обратились бы за ней к учителю (все ответившие таким образом - умственно отсталые подростки), к родным – 20% (все ответившие – подростки с сохранным интеллектом), к друзьям – 60% учащихся из обеих групп. Доминирование

различного по*я*дка, включающих как социально одобряемые, так и свидетельствующие о наличии деструктивности ценностных установок. При этом школьникам давалась свобода выбора и перестановок в ходе построении «пирамиды», начиная от приоритетных ценностей до незначимых для ученика. Анкетирование сопровождалось беседой для оценки степени понимания критерия. При оценке результатов эксперимента особое внимание уделялось качественному анализу ответов школьников.

Результаты расстановки ценностей по степени значимости (анкета «Иерархия ценностей») подростков с умственной отсталостью по критерию «материальное благополучие» вы*я*вили абсолютную уверенность в себе на фоне отсутстви*я* четких представлений о денежных расходах и тревожности за ближайшее будущее в материальном плане. Типичными ответами стали «не знаю, немного, наверное», «много». О необходимости включени*я* позиции квартплаты в структуре об*я*зательных расходов говорят лишь 30% умственно отсталых подростков по сравнению с 80% учащихся с сохранным интеллектом по данному фактору.

По критерию, входящему в состав личностных ценностей: «Общение, дружба», - можно отметить значительные расхождения ответов в двух группах: *в*заимоотношения умственно отсталых подростков, как личные, так и межгрупповые, часто складываются независимо от отношений со взрослыми, а нередко вопреки их желанию и влиянию. Дружба носит поверхностный, нестойкий (ситуативный), индивидуальный и характер из-за эгоцентрических детерминант при построении межличностных и социальных отношений. Во многих ответах проявляется забота о собственном комфорте и сохранении себя, узость круга общения: «Я не буду ходить из-за него в школу, он мне не нравится», «не хочу даже его слушать». Это же доказывает и демонстрация острого и болезненного переживания временных ссор в отношениях с друзьями, которое иррадиирует на общее окружение: «Все от меня отвернулись», «никто не хочет общаться со мной», «в классе ко мне плохо относятся». У подростков с сохранным интеллектом есть уже сложившиеся отношения, правила, которые являются приоритетными и редко когда нарушаются. При ответах подростки указывают в качестве источников норм и правил такого поведения взаимоотношени*я* с социально значимыми взрослыми (родители, учителя). Для них общение с одноклассниками выходит за пределы школы, превращается в самостоятельную и очень важную для подростков сферу жизни, не ограниченной чьим-то выбором: «Я сама знаю с кем мне дружить!», «Хоть она не нравится моей маме, но я все равно буду с ней дружить». В отличие от сверстников общеобразовательной школы, учащиеся с умственной отсталостью не про*я*вл*я*ют собственной инициативы в попытке изменить свой статус в группе, не стремятся завоевать симпатию и уважение сверстников.

Отношение к образованию как социальной ценности для подростков с сохранным интеллектом является приоритетным. Они осознают, что «быть образованным важно для дальнейшего обучения» или «необходимо получить образование, чтобы потом зарабатывать хорошие деньги» т.д. В отличие от них, умственно отсталые подростки не осознают значимость обучения, идти учиться дальше 42% не планируют, при этом обнаруживается размытость в планах на будущее, доминируют установки на ближайшее будущее. При наличии гендерных различий в учебных интересах в обеих группах, подростки





человеческих. – «Сократ: Спрошенный о том, какое из живых существ прекраснее всего, ответил: "Человек, украшенный воспитанием"». [6, с.17, сл. 17, п. 38]

Из содержания изученных произведений Древней Руси, следует, что основу памятников древней культуры составляли общечеловеческие ценности, такие как, «духовность» и «нравственность».

Общие основы духовно-нравственного воспитания личности, поднимали ученые и исследователи эпохи возрождения, такие как (М.С. Каган, Н.А. Бердяев, А.Ф. Лосев, В.С. Соловьев, В.В. Розанов, Н.М. Карамзин, В.Н. Татищев). Последний, о нравственном воспитании детей дворянского сословия, в произведении «Духовная моему сыну», писал: «У будущих военных следовало воспитывать храбрость, но не безрассудство, послушание начальству, но не раболепие» [7, с. 138-139].

Таким образом, размышления *В.Н. Татищева* о военной или гражданской службе всецело были подчинены идее служения «пользе Отечества». Гуманизм, любовь, дружба, доброта, милосердие, женственность, справедливость, мужественность, патриотизм являются фундаментальными, общечеловеческими ценностями Российской культуры, которые составляют основу воспитания гражданина.

В последнее десятилетие в постиндустриальном российском обществе стали отчетливо проявляться черты нового мышления с характерными потребительскими особенностями западной псевдокультуры. Российские ценности (С.П. Акутина, Е.В. Бондаревская, А.Г. Асмолов, Б.Г. Гершунский, В.А. Караковский, И.Д. Демакова, Н.Д. Никандров, В.А. Сухомлинский, Б.Т. Лихачев, Н.Е. Щуркова, В. А. Сластѐнин и др), составляющие фундамент государства, связывают его с прошлым, настоящим и выстраивают стратегию будущего. «Необузданное влечение» Запада, можно объяснить попыткой втянуть Россию в техногенную цивилизацию, в потребительско-рыночные отношения, то, что разрушает силы русской духовности. Россия характеризуется собственной шкалой ценностей, отражающей национальные, культурные традиции государства, то лучшее, что было накоплено предыдущими поколениями.

Являясь общечеловеческой ценностью, образование как социальная система и целенаправленный процесс воспитания и обучения, не только отражает, но и следует тем социокультурным изменениям, которые происходят в обществе. Принимая во внимание, что образование провозглашено государственной политикой приоритетной областью, в новом варианте Закона об образовании РФ, вопросам воспитания уделяется особое значение. Как точно заметил по этому поводу Д.И. Менделеев, что «знание без воспитания, есть меч в руках сумасшедшего». Эту же точку зрения разделяет и Я. А. Коменский, утверждая, что пренебрежение воспитанием есть гибель всего мира.

Но воспитание - это всегда воспитание ценностей, отношение человека к миру, самому себе. Анализируя воспитательные ценности, являющиеся механизмом регуляции поведения человека, его деятельности, отметим, что в России существуют разные подходы к их классификации (В. А. Караковский, Б.Т. Лихачев, Н.Д. Никандров, Н.Е. Щуркова, Е.В. Бондаревская, О. С. Газман и др.).

С точки зрения Н.Е. Щурковой, структурированная модель человеческих ценностей представляет собой пирамиду, имеющую в своем основании

наивысшие ценности, такие как: человек, жизнь, труд, общение, познание, свобода, красота, счастье, игра совесть, равенство, справедливость, братство.

К первостепенным, В. А. Караковский, причисляет ценности общечеловеческие - Земля, Отечество, семья, человек, знание, труд, культура, мир.

По мнению Б. Т. Лихачева, базисным очагом формирования ценностей является природа, порождающая гуманизм, открытость, красоту мира, восхищение, обязательность. Главной ценностью социума как одного из неистощимых аксиологических источников предстает человек, и именно он - настоящая и всеобъемлющая ценность, являющаяся творцом ценностей. По убеждению Е. В. Бондаревской, доминирующими являются ценности, способствующие воспитанию независимой и гуманной личности (гражданственность, чувство самоуважения и собственного достоинства, самодисциплина, честность, милосердие, доброта, способность к состраданию, сопереживанию, альтруизм, терпимость, доброжелательность, скромность, миропонимание ценности человеческой жизни).

Несколько иной, расширенный диапазон общечеловеческих ценностей (если точнее, 46) предлагает Н. Д. Никандров. Перечислим некоторые из них верность, убежденность, мужество, справедливость, любовь, милосердие, мудрость, и др.

Резюмируя выше сказанное, можно полагать, что, несмотря на различный количественный и качественный состав ценностей, основу их составляет духовные силы, нравственный компонент, которые всегда ассоциировались с российским менталитетом.

Духовно-нравственное воспитание нынешних курсантов войск национальной гвардии России являются одним из основных условий формирования устойчивых этических и эстетических качеств становления и развития подрастающего поколения в противоречивом и быстроменяющемся, в силу конкретно-исторических условий, мире. В этой ситуации обществу и государству необходимо добиться нейтрализации регрессивных тенденций и мобилизовать весь имеющийся потенциал для формирования такой ценностной системы, которая смогла бы обеспечить духовное единство всего многонационального народа России. В одном из выступлений С.К. Шойгу распорядился о составлении списка обязательных к прочтению военнослужащими книг соответствующей тематики. Более того, министр назвал необходимым разработать для военных единый краткий курс истории российской армии и выпустить его в виде учебника.

Отсюда следует, что вопросы духовно-нравственного воспитания являются основой военного образования, формирования морального облика военнослужащего современной России.

Рассуждая по этому поводу, Е.Н. Селезнева пишет: «Между тем, далеко не очевидно, что процессы технологической модернизации способны заместить духовно – нравственные идеалы, лежащие в основе русской культуры» [4].

В современном обществе, когда происходит девальвация российских ценностей, слепое копирование целей и ценностей западной цивилизации, «кодекс приличий» с его лицемерной сущностью, подменяющей истинное предназначение воспитания, становится все более значимее, набирая новую силу в обществе. Сегодня излишняя коммерциализация духовной сферы, центрирование нанотехнологий могут привести к деформированию гуманных





(1996) Акопов (2003), И.В. Дубровина (2013) и др. считают, что система ценностей играет главенствующую роль в регуляции социального поведения человека, включая диспозицию личности, ее установки (М.С. Яницкий, 2000), интересы, потребности (А. Маслоу, 2003, Ю.М. Плюснин, Г.В. Давыдова, 1996) и даже «смысл жизни» [5]. Несмотря на пристальное и не прекращающееся внимание к проблеме ценностных ориентаций подростков (М.В. Демин, 1982; Е.М. Дубовская, О.А. Тихомандрицкая, 1999; В.С. Собкин, 2001; Дж. Дьюи, 2002; С.В.Молчанов, 2005; И.И. Вартанова, 2008; А.С. Буреломова, 2013 и мн.др.), особенно в свете кардинальных негативных изменений в системе ценностных потенциалов современного общества, изучение системы ценностей у умственно отсталых подростков на пороге самостоятельной жизни практически не представлено в специальной литературе [1,2, 3, 4, 6].

**Изложение основного материала статьи.** Анализ исследований в этой области демонстрирует высокие корреляции между ценностными ориентациями и степенью осознанности при реализации функциональной потребности, наличием определенной степени произвольности психической активности человека. Ценностным ориентациям присуще такое внутреннее напряжение, которое способно пробудить желание, намерение, интерес, направленный на конкретный вид деятельности, тем самым выполняя определенную систему социальных функций. К ним относятся приспособление к системе норм и ценностей данной социальной среды, реализация социальных ожиданий, систематизация ее знаний, норм, стереотипов и пр. в различных сферах жизни человека (материальной, телесной, духовной, культурной, гражданской/социальной).

При интеллектуальных нарушениях многие из этих механизмов оказываются искаженными. Это подтверждают исследования А.Г. Асафовой, И.А. Коробейникова, Д.Е. Мелехова, В.Н. Тарасовой, В.Ф. Шалимова, которые отмечают определенную зависимость между структурой и качественным своеобразием интеллектуального дефекта и достигнутым уровнем социальной адаптации [8]. Поэтому в своем экспериментальном исследовании мы предприняли попытку сравнить ценности подростков с умственной отсталостью и сохранным интеллектом. Исследование проводилось на базе МКОУ «Школа-интернат №107» г. Н. Новгорода и МБОУ «Сухобезводнинска***я*** средн***яя*** школа» Нижегородской области. В нем приняли участие учащиеся 10-х классов в количестве 14 человек в возрасте от 17 до 18 лет с легкой умственной отсталостью и аналогичная группа подростков с сохранным интеллектом.

При выборе диагностических методик мы исходили из особенностей умственно отсталых подростков: трудностей в управлении, выраженной аффективности, слабости самоконтроля, произвольной регуляции эмоционально-личностной сферы, агрессивности, экспансивности поведения, неравномерности, неадекватности самооценки, недостаточности самосознани***я*** и пр.. Кроме того, на отбор речевого материала дл***я*** анкет диагностики повлияли и особенности речемыслительной и познавательной сферы этой категории школьников.

С целью исследовани***я*** приоритетных ценностных ориентаций и установок было использованы следующие модифицированные методики: «Незаконченные предложения», анкета Н.А. Москоленко и А.М. Щербаковой [8]. В анкете «Иерархия ценностей» школьникам предлагались 12 ценностей

**Психология**

**УДК: 159.9**

**старший преподаватель Уромова Светлана Евгеньевна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
**кандидат психологических наук, доцент Чеснокова Людмила Сергеевна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПОДРОСТКОВ И ПОДРОСТКОВ С СОХРАННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ

*Аннотация.* В статье приведены результаты экспериментального исследования, направленного на оценку ценностных ориентиров умственно отсталых подростков. Сравнительный анализ с помощью модифицированных вопросников позволил авторам выявить существенные различия ценностных предпочтений подростков с умственной отсталостью и сохранным интеллектом разного уровня: личностные характеристики, нравственно-духовные, семейные ценности, материальные потребности и их соотношение. Удалось выявить те деструктивные изменения в системе ценностей, которые препятствуют становлению социальных ориентиров для успешной адаптации умственно отсталых выпускников в обществе.

*Ключевые слова:* ценностные ориентации подростков, умственно отсталые подростки.

*Annotation.* The article presents the results of an experimental study aimed at the assessment of values of mentally retarded adolescents.Comparative analysis using the modified questionnaire allowed the authors to detect significant differences in value preferences of adolescents with learning disabilities and intact intellect at different levels: personal characteristics, moral, spiritual, family values, material needs and their relationship. It was possible to identify those destructive changes in the system of values that hinder the establishment of social benchmarks for successful adaptation mentally retarded graduates in the society.

*Keywords:* value orientations of adolescents, mentally retarded adolescents.

**Введение**. Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта образовани***я*** обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) нравственно-духовное развитие личности ***я***вл***я***ется одной из приоритетных задач современного специального образовани***я*** [7]. Необходимость реализации прав школьников этой категории с ОВЗ на свободу личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями требует от педагогов знани***й*** внутренних мотивов, лежащих в основе предпочитаемых моделей социального поведени***я*** умственно отсталых подростков и ***я***вляющих***ся*** базовыми для успешной социализации в обществе.

Несмотря на отсутствие единства подходов к ценностной проблематике В.А. Момов (1975), Н.М. Ушакова (1998), Л.И. Божович (1995), Д.А. Леонтьев





отношений, утрате ценностей отечественной культуры, представленной в триаде «Истина, Добро, Красота». Специфика отечественной культуры всегда была связана с душой, красотой, любовью, которые лежали в основе Российского государства. Сегодня ценности современного Российского образования должны быть направлены на преодоления кризиса культуры и духовности общества.

**Выводы.** Подводя итоги выше изложенного, можно сказать в настоящее время в России происходят процессы трансформации понятия ценности, меняется содержательный контекст данного феномена. Не стало исключением представление о ценностях и ценностных ориентациях военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации, где данные понятия имеют глубокий смысл и значимость.

Сегодня войскам национальной гвардии Российской Федерации нужен офицер с глубоким нравственным посылом, обладающий высоким уровнем профессиональных знаний, для которого статус офицера России, – есть высший нравственный смыл жизни, наделенный высокой нравственной культурой, совестью, честью, чувством патриотизма, любовью к своему Отечеству, способный честно служить российскому государству, защищать свой народ.

И в этом мы видим гарант устойчивости и процветания государства.

**Литература:**

1. Указ Президента Российской Федерации от 31 декабря 2015 года N 683 "О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации". Опубликован на "Официальном интернет-портале правовой информации" (www.pravo.gov.ru) https://rg.ru/2015/12/31/nac-bezopasnost-site-dok.html

2. Послание Президента РФ Федеральному Собранию 2012 года. 12 декабря 2012 г. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_138990/

3. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4-х т. Т. 1 А-З. М., «Русский язык». – 1978 г. – 699 с.

4. Селезнева, Е.Н. Проблемы духовно - нравственного воспитания в стратегиях образования XXI века. - М.: Изд-во. РГСУ, 2009. – 48 с.

5. Воскресенский, В.А. Поучение детям Владимира Монамаха. С. - Петербург. Типография и литография В.А. Тиханова, Садовая № 27, 1893. – 49 с.

6. Доброцветов, П.К., «Богословские главы» преподобного Максима Исповедника или «Пчела». Благотворительный фонд «Ориентир», Москва «Никея», 2013. – 608 с.

7. Пискунов, А.И. История педагогики и образования.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. академика РАО А.И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 512 с.

8. Солощенко, Л. Ф. Прокошина, Ю. С. Голубиная книга: Русские народные духовные стихи XI—XIX вв., (Из золотых кладовых мировой поэзии)./ Сост., вступит. статья, примеч. — М.: Моск. рабочий, 1991. — 351 с.

9. Федосеева И.А. Воспитание женственности и мужественности как основы общечеловеческих ценностей // Философия образования. 2006. С. 239-242.

**Педагогика**

**УДК 376.3**

**кандидат педагогических наук Егоров Пантелеймон Романович**
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный
университет им. М. К. Аммосова» (г. Якутск);
**студент Андреев Артём Михайлович**
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный
университет им. М. К. Аммосова» (г. Якутск)

## ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВУЗЕ

*Аннотация.* В статье дается определение понятию «инклюзивное образование», показывается преимущество его применения в образовании. Акцентируется внимание на обучающихся с особыми образовательными потребностями. Рассказывается об инклюзивном образовании на примере СВФУ им. М.К. Аммосова, внедрении инновационных адаптивных компьютерных технологий в этой сфере. Приведён личный пример из опыта обучения в СВФУ студента с особыми образовательными потребностями.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, студенты с особыми образовательными потребностями, практика, адаптивные компьютерные технологии.

*Annotation.* The article defines the concept of "inclusive education", the advantages of its application in education. Attention is focused on people with special educational needs. We talk about inclusive education on the example of NEFU, using of innovative technologies in this field. A personal example is given from the experience of a student with special educational needs.

*Keywords:* inclusive education, people with special educational needs, practice, methodology, professional competence of teachers.

**Введение.** В ежегодном послании Президента России В.В. Путина к Федеральному Собранию от 12 декабря 2013 года прозвучали слова: «… Решающее значение для будущего российской школы приобретает профессиональный рост учителя. Он должен быть готов использовать в обучении современные технологии, уметь работать с детьми с ограниченными возможностями по здоровью» [1].

2012 год в России можно назвать «революционным» в плане появления законодательных и правовых актов, регулирующих внедрение непрерывной системы инклюзивного образования людей с особыми образовательными потребностями (ООП), что конечно же способствовало активному внедрению инклюзивного образования во всех учебных заведениях Российской Федерации.

Россия ратифицировала 3 мая 2012 года международную конвенцию ООН о правах инвалидов и стала 111-ой страной принявшей данный международный документ к исполнению, в котором в статье 24 прямо прописано "инклюзивное образование" [2]. Также в новом федеральном законе об образовании в понятийном аппарате появилось определение "Инклюзивное образование" (глава первая, статья вторая пункт 27 и соответствующая статья 79): «ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – обеспечение равного доступа





как результат, способствующим полноценному гармоничному психическому развитию ребенка. Формирование психомоторных способностей и психомоторной саморегуляции у детей дошкольного возраста в информационно-образовательной среде позволит повысить эффективность общего развития детей, тем самым подготовить их к дальнейшему этапу – школьной жизни. Это представляет не только определенный теоретический интерес, но и большую практическую значимость.

Поскольку на сегодняшний день имеется ограниченное число работ по изучению влияния информационно-образовательной среды на формирование психомоторных способностей детей дошкольного возраста, то данная проблема нуждается в пристальном внимании и ждет научной разработки, чему и посвящена наша научная деятельность.

**Литература:**

1. Горвиц Ю.М., Новые информационные технологии в дошкольном образовании. / Ю.М. Горвиц, Н.Н Поддъяков, Л.Д. Чайнова – М.: ЛИНКА-ПРЕСС,-1998. – 328 с.
2. Горвиц Ю.М, Поздняк Л.М. Кому работать с компьютером в детском саду. // Дошкольное воспитание. – 1991. – №5. – С. 92-95.
3. Касаткина Г.М. Влияние физических упражнений разной направленности на развитие движений и психики детей 3-7 лет: автореферат дис. канд. псих. наук. – М., 1982. – 16 с.
4. Коробков А.В. Управление функциями организма. – М.: изд-во Моск. ун-та, 1977. – 76 с.
5. Костанова Н.А., Буслаева Н.Н. Разработка организации работы кружка «Олимпионик» в рамках инновационной площадки. // Сборник инновационных идей. – Пятигорск, 2016. – С. 8-9.
6. Костанова Н.А., Буслаева Н.Н. Теоретические аспекты формирования психомоторики дошкольника в условиях образовательной среды. // Сборник инновационных идей. – Пятигорск, 2016. – С. 33-35.
7. Озеров В.П. Психомоторные способности человека. – Дубна: Феникс+, 2002. – 320 с.
8. Симошина Л.Е. Организация двигательной активности детей на открытом воздухе как средство их гармоничного воспитания в дошкольных учреждениях: автореферат дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1996. – 25 с.
9. Соловьева О.В., Наумова Т.В. Системное описание электронной информационно-образовательной среды. // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – № 6. – 2016. – С. 161-173.
10. Фомина Н.А. Формирование двигательных, интеллектуальных и психомоторных способностей детей 4-6 лет средствами ритмической гимнастики: автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 1996. – 21 с.
11. Хухлаева Д.В. Методика дошкольного воспитания в дошкольных учереждениях. – М.: Просвещение, 1984.

При этом важно, что каждый ребёнок приобретает уверенность в себе и своих возможностях. Игровые компьютерные технологии способствуют созданию полноценной мотивационной основы для формирования навыков и умений определенной деятельности. Об этом достаточно убедительно описано в современных исследованиях (Ю.М. Горвиц, Н.Н. Поддъяков, Л.Д. Чайнова и др.).

Несмотря на то, что в психолого-педагогической литературе уделяется значительное внимание отдельным вопросам теоретического обоснования и практического использования информационно-образовательной среды в образовательно-воспитательном процессе ДОУ, практически отсутствуют работы посвященные изучению влияния ИКТ на развитие психомоторных способностей.

Вместе с тем с опорой на работы Костановой Н.А., Чукловой Е.В., Буслаевой Н.Н. и др. нами были выделены пять направлений психомоторного развития детей дошкольного возраста [5, 6].

Первое направление – развитие вестибулярного аппарата и работа над осанкой. Второе – развитие дыхательной системы, увеличение жизненной емкости легких и произвольное управление дыханием. Третье – развитие координационных способностей и силовых качеств. Четвертое – развитие скорости реакции и управление психоэмоциональным состоянием в стрессовой ситуации. Пятое – развитие выносливости.

В соответствии с авторской моделью Н.А. Костановой, формирование перечисленных качеств целесообразно осуществлять с использованием компьютерных тренажёров, позволяющих в игровой деятельности выявить психофизиологические особенности детей в психомоторной сфере. Так, для развития вестибулярного аппарата и работы над осанкой используется компьютерный тренажер – Wii-Fit. Развитие дыхательной системы осуществляется с помощью компьютерного тренажера «Кибер-дуйбол». Развитие координационных способностей и силовых качеств – Play Station и Move. Развитие скорости реакции и управление психоэмоциональным состоянием в стрессовой ситуации – мультимедийного руля. Развитие силовых и волевых качеств с использованием приставки X-box [5].

В ходе двухлетней апробации данных тренажеров на занятиях кружка «Олимпионик» были получены статистически значимые результаты по семи показателям, отражающим основные психомоторные характеристики детей. Таким образом, применение компьютерных тренажеров с целью диагностики и формирования психомоторных способностей дошкольников в условиях информационно-образовательной среды является эффективным средством, требующим дальнейшей апробации и научного обоснования.

**Выводы.** Выполнив анализ теоретических позиций по проблеме формирования психомоторных способностей детей дошкольного возраста с использованием информационно-коммуникационных технологий в условиях информационно-образовательной среды дошкольных учреждений, можно заключить, что данная проблема является актуальной и значимой для психологической науки и практики.

Идея использования информационно-коммуникационных технологий, в частности компьютерных тренажеров для формирования психомоторных способностей дошкольников достаточно нова и вместе с тем весьма перспективна. Информационно-образовательная среда является необходимым условием, интенсифицирующим образовательно-воспитательные процессы, и





к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [3].

Инклюзивное образование должно внедряться во всех образовательных организациях от детских садов до университетов – обучающиеся с проблемами здоровья, а точнее с особыми образовательными потребностями, могут и должны учиться и работать вместе со здоровыми людьми, должны создаваться и использоваться адаптивные компьютерные технологии. Для этого нужно внедрить понятие «школьник и/или студент с особыми образовательными потребностями» и перестать делить людей на «здоровых» и «инвалидов».

**Формулировка цели статьи.** Целью статьи является ознакомление с внедрением инклюзивного образования в Северо-Восточном федеральном университете имени М.К. Аммосова (СВФУ), заострение внимания на проблемах студентов с особыми образовательными потребностями.

Практика инклюзивного образования в вузе способствует вовлечению студентов с особыми образовательными потребностями в социум. Создаются специальные условия для того, чтобы обучающиеся с проблемами здоровья учились и работали вместе со здоровыми людьми. Детям с проблемами здоровья должно внушаться с раннего детства то, что они ничем не хуже остальных. Нужно на основе Федерального закона об образовании в Российской Федерации искоренить во всех сферах образования употребление термина «инвалид», ведь в гл. 1, ст. 2 «Основные понятия» данного закона этот термин отсутствует. На примере Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова рассказывается о создании специальных условий по методическому сопровождению учебного процесса студентов с особыми образовательными потребностями и применении адаптивных компьютерных технологий в учебном процессе. Описывается личный опыт обучения в СВФУ студента с особыми образовательными потребностями.

**Изложение основного материала статьи.** Необходимо выработать единый терминологический глоссарий в области образования, исключить в быту и во всех общественных, учебных, научных и культурных сообществах использование термина «инвалид». В новом федеральном законе об образовании в понятийном аппарате термин «инвалид» отсутствует. Большинство людей с проблемами здоровья негативно относятся к этому термину и считают себя оскорблёнными, когда их так называют. Не случайно появился новый термин: «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья» (глава 1, статья 2, определение 16 ФЗ № 273) [3].

Словосочетание «люди с ограниченными возможностями здоровья», как показала жизнь, также неудачен. Такие люди, как Олег Смолин, Михаил Терентьев, Юрий Москвитин, Анастасия Диодорова и многие другие, обладают неограниченными возможностями здоровья, ибо они достигли в своей жизни выдающихся результатов.

Термин «люди с ограниченными возможностями здоровья» к нам пришёл из немецкого языка простым переводом слов: «Behienderten Menschen», что означает: «люди с ограничениями». Поэтому мы предлагаем более толерантное словосочетание «обучающийся с особыми образовательными потребностями», имея ввиду обучение и образование наших детей.

В свете ратификации Россией конвенции ООН о правах инвалидов и ввода нового Федерального закона об образовании мы предлагаем внедрить,

разработанную и апробированную в СВФУ, теоретическую модель непрерывной системы инклюзивного образования людей с ООП, которая включает в себя все ступени развития образования (детский сад, школа, суз, вуз). Тогда в вузы придут уже заранее подготовленные студенты с ООП, и не будет необходимости тратить на них лишних два года, что происходит в некоторых российских вузах. Для них не нужно будет писать специальные образовательные программы и все студенты с ООП должны будут учиться инклюзивно в обычных группах и по существующим федеральным государственным образовательным стандартам.

Когда студент с ООП получает полный объём материала по общеобразовательной программе, а не усечённый и облегчённый материал по адаптированной образовательной программе, тогда он сможет быть конкурентоспособным на открытом рынке труда и быть достойным налогоплательщиком, к чему должны стремиться вузы, в которых обучаются студенты с ООП. Например, все незрячие и слабовидящие студенты учились и учатся в российских и зарубежных вузах только на общих основаниях (инклюзивно) – для них не разрабатываются адаптированные образовательные программы. Нужно только в вузах создавать специальные условия для методического сопровождения учебного процесса студентов с ООП и разрабатывать не адаптивные образовательные программы, а лишь адаптационные модули дополнительно к общеобразовательным программам, что и происходит в Северо-Восточном федеральном университете.

Адаптированная образовательная программа высшего образования возможно будет необходима только в редких случаях, например, когда студент с ООП осваивает предмет «физическая культура», или имеет более сложную форму заболевания, например, незрячий с диагнозом ДЦП.

В СВ НИЦ РИО разработаны уникальные, учебные программы, аналогов которых нет в российских вузах:

– учебная программа адаптационный модуль (16 часов, 72 часа) «Использование адаптивных компьютерных технологий в инклюзивном образовании обучающихся с проблемами зрения»;

– учебная программа адаптационный модуль (16 часов, 72 часа) «Изучение системы Брайля посредством использования адаптивных компьютерных технологий».

Авторы программы: директор Северо-Восточного научно-инновационного центра развития инклюзивного образования СВФУ к.п.н. П.Р. Егоров и начальник научно-инновационного отдела СВ НИЦ РИО Г.Ф. Егорова.

Инклюзивное образование – практика, основанная на понимании того, что люди с проблемами здоровья в современном обществе могут и должны быть вовлечены в социум. Практика формирует доступность образования для всех, в частности для детей с проблемами здоровья. Усилия общественности в 1990–2000 гг. и формирование общественного мнения позволили начать создание условий для педагогики, получившей наименование инклюзивной.

Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети – индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые





выделяется аспект взаимодействия воспитателя и ребенка, а также следующие дидактические принципы: сознательности, активности, наглядности, доступности, индивидуализации, систематичности, прогрессирования (Д.В. Хухлаева) [11].

Совершенствование данных качеств наиболее эффективно в двигательной деятельности и зависит от психомоторных возможностей ребёнка, а также связано с возрастными особенностями развития ряда психических функций: мышечно-двигательных ощущений и восприятий, сенсомоторных процессов, памяти, мышления и внимания.

На современном этапе развития образования одним из важнейших условий его реализации является информационно-образовательная среда (ИОС). ИОС образовательной организации позволяет реализовать дидактические возможности инновационных технологий, эффективно организовать индивидуальную и коллективную работу дошкольников, обеспечивая тем самым целенаправленное развитие их самостоятельной познавательной деятельности [9].

ИОС – это открытая педагогическая система, направленная на формирование интеллектуальной и социально развитой и творческой личности. Она представляет собой совокупность взаимодействующих компонентов – информационно-образовательных ресурсов, компьютерных средств обучения, современных средств коммуникации (Интернета), педагогических технологий.

Основой ИОС являются современные информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Это процессы, методы поиска, сбора, хранения, обработки, предоставления, распространения информации и способы осуществления таких процессов и методов. ИКТ обеспечивают стремительный рост информационно-ресурсной базы, свободный доступ к разнообразным информационным ресурсам, мобильность и возможность моделирования различных процессов и явлений.

В состав информационно-коммуникационных технологий информационно-образовательной среды входят:

– компоненты на бумажном носителе (учебник, рабочая тетрадь, методическое пособие, тетрадь-тренажер);

– компоненты на съёмных носителях: флеш-карты, CD, DVD и др. (электронные приложения к учебнику, электронные наглядные пособия, электронный тренажёр);

– Интернет-среда.

Для эффективного функционирования ИОС важно чтобы все названные компоненты были собраны в единую систему, методически осмысленны, и использовались в продуманном сочетании.

Очевидным является факт, что использование информационно-коммуникационных технологий в информационно-образовательной среде дошкольного учреждения способствует повышению качества образовательного и воспитательного процесса [2].

В частности использование компьютеров при работе с детьми имеет высокую результативность. При помощи компьютеров правильно подобранная информация подаётся живо и быстро, вызывает положительные эмоции и большой интерес. У дошкольников повышается мотивация к познавательной деятельности, происходит активизация зрительных функций, глазомерных возможностей ребёнка и формируется активная позиция субъекта обучения.

детей дошкольного возраста (Л.А. Сиротюк (2008), И.С. Морозова (2016), О.М. Гарусова (2016) и др.).

В проанализированных нами работах содержатся важные экспериментальные факты развития конкретных психофизиологических процессов, среди которых, на наш взгляд, наиболее интересны данные о формировании интермодальных и сенсорных координаций. Также исследователями отмечается возможность на определенных этапах при помощи специальной тренировки с учётом когнитивного процесса целенаправленно формировать психомоторные способности. При этом период дошкольного детства называют «золотым возрастом» для развития координационных способностей, так как формирующее значение в развитии психомоторики, приобретение знаний, умений и навыков при выполнении упражнений на координацию, происходит именно в этот период.

Кроме этого, большое значение в этот возрастной период имеет развитие вестибулярного аппарата и работа над осанкой. Развитие дыхательной системы, увеличение жизненной емкости легких, развитие выносливости, силовых качеств, скорости реакции и управление психоэмоциональным состоянием в стрессовой ситуации.

В динамике развития ребёнка дошкольного возраста, наряду с увеличением скорости движений нет тонкой согласованности в их точности и осознанности, ввиду ещё недостаточной слаженности нервных процессов. Это объясняется тем, что у детей дошкольного возраста наблюдается не проявленный потенциал в запоминании и различении сходных движений, распределении и переключении внимания, не выраженная дифференциация по основным параметрам управления.

В сформированном динамически устойчивом движении происходит автоматическое уравновешение всех инерционных движений без применения особых импульсов для их коррекции. Дети дошкольного возраста с хорошей координацией, как правило, выполняют движения легко и без видимых усилий.

В теории управления движением человека у Н.А. Бернштейна, находим, трактовку понятия координация движений, как «преодоление лишних степеней свободы движущегося органа, другими словами, перевоплощение последнего в управляемую систему», и её высшая форма – ловкость, являющаяся интегральной качественной чертой (Н.А. Бернштейн, 1991).

В.П. Озеровым в координации движений выделено пять достоверных связей – темп и сила движений, точность двигательной памяти по пространству и времени, уровень различительной чувствительности по динамической переменной, связанных с другими психомоторными показателями [7].

В результате экспериментальных исследований А.В. Коробкова (1977) было обнаружено, что в возрасте четырех-пяти лет происходит формирование вегетативной сферы организма и как следствие становление координационных двигательных механизмов [4].

В формировании психомоторного действия целесообразно выделить три этапа: первый этап – создание предварительного представления об упражнении (рассказ, показ, опробование); второй этап – разучивание упражнения (первоначальное и углубленное); третий этап – закрепление навыка и совершенствование техники выполнения упражнения, умение применять приобретённый навык в различных условиях, изменяющихся ситуациях (в соревновательной, игровой форме). В освоении двигательных действий





внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все дети (не только дети с ООП). Таким образом, инклюзивное образование обеспечивает равенство для всех учащихся и студентов, несмотря на их особенности и недостатки. Все вправе получать необходимые знания [4].

В современном социально-философском смысле интеграция понимается как форма совместного бытия обычных людей и людей с особыми образовательными потребностями, которое поддерживает и развивает общество и его подсистемы (в том числе подсистема институтов образования), и по отношению к которому все члены общества имеют право свободного выбора. Интеграция как форма социального бытия предусматривает для человека с ООП безграничное участие и свободу выбора его меры, форм и способов во всех социальных процессах, на всех ступенях образования, в процессе досуга, на работе, в реализации различных социальных ролей и функций. Это право законодательно закреплено в большинстве развитых стран мира. Категория свободы выбора выступает в качестве фундаментального принципа социальной политики государства в сфере интеграции и имеет в своей основе определённую философскую и научно-теоретическую основу. В этом контексте интеграция в образовании рассматривается как право выбора каждого учащегося места, способа и языка обучения; для учащихся с особыми образовательными потребностями в случае их выбора в качестве места обучения учреждения общего назначения – создание условий, адекватных по качеству специальных образовательных услуг возможностям специального образовательного учреждения, и полное включение в образовательный процесс массового образовательного учреждения (инклюзия). Для обычных учащихся инклюзия означает свободу выбора между инклюзивным образованием и специальным образованием и обеспечение качества и темпа обучения, предусмотренных образовательным стандартом [5].

Северо-Восточный федеральный университет в лице ректора Е.И. Михайловой уделяет становлению инклюзивного образования в Республике Саха (Якутия) особое пристальное внимание с целью организации и проведения фундаментальных и прикладных научных исследований в области инклюзивного образования в системе дошкольного, общего, высшего профессионального образования. Деятельность подразделений СВФУ направлена на теоретико-методологическое и научно-методическое обеспечение развития инклюзивного образования в Республике Саха (Якутия), повышения квалификации и послевузовского профессионального образования специалистов образовательных учреждений, реализующих инклюзивное образование.

5 марта 2011 года приказом ректора СВФУ Е.И. Михайловой № 149 создана постоянная комиссия по работе со студентами с особыми образовательными потребностями под председательством проректора по педагогическому образованию СВФУ М.П. Федорова. В состав постоянной комиссии вошли заместители деканов и директоров по учебной работе тех подразделений, в которых обучаются студенты с ООП. Данная постоянная комиссия на ежеквартальных заседаниях рассматривает вопросы успеваемости студентов с ООП, анализируются результаты работы центральной приёмной комиссии, итоги зимней и летней сессий и содействие трудоустройству [6].

29 октября 2010 года в Северо-Восточном федеральном университете имени М.К. Аммосова решением Учёного совета СВФУ создана лучшая не только в Российской Федерации, но и в Европе, уникальнейшая по своему статусу и оснащению современным оборудованием по мировым стандартам, учебно-научная лаборатория адаптивных компьютерных технологий (УНЛАКТ).

По программе развития было приобретено оборудование на 14 миллионов рублей: сорок брайлевских строк, включая органайзеры Pronto; десятки всевозможных цифровых видео увеличителей, начиная с портативного Ruby, кончая стационарными Топазами; видеокамеры Perl для мгновенного озвучивания плоскопечатных текстов и сохранения информации на винчестере компьютера; четыре брайлевских принтера фирмы Everest для распечатки методических материалов и издания учебников по системе Брайля.

В компьютерном классе УНЛАКТ, который оснащён по последнему слову науки и техники, студенты работают во всемирной сети Интернет, готовят рефераты, курсовые и дипломные работы. Сотрудниками УНЛАКТ ведётся ежедневное методическое сопровождение учебного процесса, подготовка учебного материала в доступной форме, в том числе по системе Брайля рельефно-точечным шрифтом, научное руководство курсовыми и дипломными работами студентов с ООП по различным темам.

«*Все дети, молодые люди и взрослые, как здоровые, так и с проблемами здоровья должны вместе играть с самого начала, учиться и жить. От ясельного возраста до аттестата зрелости, рядом работать и жить*». Этим высказыванием немецкий педагог и писатель Ульрих Хаймлих настаивает на внедрении инклюзии во всех периодах человеческой жизни. Поэтому мысли об инклюзии должно закладываться уже в раннем детстве, лишь тогда у человека будут сформированы основные установки по отношению к людям с проблемами здоровья. Именно тогда современное общество сможет понимать инклюзию и принимать этих людей [7].

В сентябре 2013 года вступили в силу важные законодательные акты в сфере образования, касающиеся всех образовательных уровней (от дошкольного до вузовского, в том числе новый уровень образования – подготовка кадров высшей квалификации). Согласно новому Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», дети с особыми образовательными потребностями могут проходить совместное обучение со здоровыми детьми, то есть даётся преимущество инклюзивному образованию.

Приведём личный пример из опыта обучения в СВФУ студента с ООП:

«Я сам являюсь студентом с особыми образовательными потребностями, у меня смешанная форма ДЦП, в детстве лежал в реабилитационных центрах, но закончил обычную среднюю школу. В первом классе занимался дома, на домашнем обучении, а со второго класса стал посещать инклюзивно школу наравне с одноклассниками. В школе я не испытывал особых трудностей, кроме передвижения, с одноклассниками имел хорошие отношения. Труднее всего, наверное, было писать и говорить. Так же был объектом насмешек и недопонимания со стороны ребят постарше. Но по мере моего взросления привыкал к школе, занимался физкультурой и старался быть наравне со всеми, не отставать от жизни. Окончив начальные классы, нередко прибегал к занятиям с репетиторами, чтобы не отставать в учёбе. Мои учителя были добры и отзывчивы по отношению ко мне и помогали в трудных ситуациях.





коммуникационных технологий в условиях информационно-образовательной среды.

**Изложение основного материала статьи.** Различные подходы к развитию психомоторных способностей детей и подростков нашли отражение в работах классиков психологии И.М. Сеченова (1901), А.П. Рудика (1935), Е.П. Ильина (1976-2004), Б.М. Теплова (1985). Наиболее изученными являются психомоторные способности в юношеском возрасте и применительно к спортивной деятельности (П.Ф. Лесгафт (1952); Н.А. Розе (1970), Б.Б. Коссов (1989-1999), В.П. Озеров (1995-2010) и др.). Достаточно подробно изучены психофизиологические детерминанты психомоторных способностей (О.А. Конопкин (1977), В.А. Плахтиенко (1984), В.Л. Марищук (1984), А.П. Нечаев (1987), Т. Бауэр (1979), E. Fleishman (1957), J. Guilford (1958), R. Cattell (1971)) и др.)

Особенности развития психофизиологических функций и психомоторных способностей детей представлены в работах Пээбо Э.Ю., Оя С.М. (1979), Касаткиной Г.М. (1982), Никитюк Б.А. (1994), Симошиной Л.Е. (1996), Фоминой Н.А. (2005) и др.

Так, Г.М. Касаткиной выявлены закономерности возрастной динамики и структуры моторного и психического развития дошкольников, определены пути и средства физического воспитания, способствующие не только моторному, но и психическому развитию детей дошкольного возраста [3].

Л.Е. Симошиной сформулирована концепция системы комплексной подготовки, гармонизирующей моторную и сенсорную организацию двигательной активности детей дошкольного возраста посредством занятий физической культурой [8].

В соответствии с этой концепцией гармоничное развитие психомоторной сферы целесообразно осуществлять в условиях предметно-пространственной образовательной среды. Центральным компонентом среды большинство авторов обозначают ребёнка дошкольного возраста как субъекта образовательного процесса. В результате такого подхода у ребенка формируются субъектные качества и новые способы поведения, ценные для дальнейшего развития.

Н.А. Фоминой изучалось организованное воздействие средств ритмической гимнастики сюжетно-ролевой направленности на сенсорные и двигательные системы детей дошкольного возраста с целью ускоренного и интегративного развития их двигательных, интеллектуальных и психомоторных способностей [10].

В работах большинства авторов отмечено, что важным фактором в развитии психомоторных способностей детей является механизм саморегуляции. Для дошкольного периода формирование саморегуляции присуще лишь незначительной степени, но ее роль в психическом развитии трудно переоценить.

В новом «Законе об образовании в РФ» утверждается парадигма, опирающаяся на идею образования как создания комплекса условий для развития. Она предполагает смещение акцента в регуляции поведения детей дошкольного возраста с внешних регламентирующих условий на внутренние, связанные с механизмами саморегуляции, в том числе и психомоторной. Таким образом, разработка данного вопроса приобретает свою актуальность при обучении навыкам психомоторной саморегуляции в развитии психомоторики

влияния информационно-коммуникационных технологий на психическое развитие дошкольника и обозначена проблема формирования психомоторных способностей детей дошкольного возраста в условиях информационно-образовательной среды.

*Ключевые слова:* психомоторные способности, ребенок дошкольного возраста, информационно-образовательная среда, информационно-коммуникационные технологии.

*Annotation*. The article describes the theoretical foundations of problem of psychomotor development of child of preschool age in the conditions. Shows the degree of elaboration of this problem. The various approaches in the understanding of psychomotor development of the preschool child are considered. The main aspects of the level of regulation, characterized by new properties and structural features of this age are analyzed and identified. The features of psychophysical development at preschool age, which are determined by the periods of formation of psychomotor self-control. Describes the features of influence of information and communication technologies on the mental development of a preschooler.

*Keywords*: psychomotor ability, child of preschool age, information educational environment, information and communication technologies.

**Введение.** Проблема психомоторного развития ребенка принадлежит к числу наиболее значимых в современной общей и специальной дошкольной педагогике и психологии. Это закономерно, поскольку на первых этапах онтогенеза характерной чертой развития является синкретичность, когда психика и моторика находятся в неразрывном единстве (Л.С. Выготский (1934), М.М. Кольцова (1953), Н.М. Щелованов (1955), Е.А. Аркин (1968), А.В. Запорожец (1977), П.Ф. Вэдэзи, Р.Р. Фьюэлл (2003) и др.).

Психофизическое развитие в дошкольном возрасте во многом определяется поэтапным становлением двигательной, или точнее сказать психомоторной саморегуляции, которая характеризуется определенными закономерностями развития на данном этапе нормального онтогенеза. Являясь периодом интенсивного формирования психики и моторики, дошкольный возраст по линии психомоторного развития характеризуется проявлением новых уровней регуляции, новых свойств и структурных особенностей. Благодаря висцеральной чувствительности, психомоторная саморегуляция дошкольника обеспечивает адаптацию к учебным и двигательным нагрузкам, повышение эффективности познавательной деятельности.

В современных условиях модернизации российского образования в дошкольных образовательных учреждениях становится объективной реальностью процесс внедрения и использования информационно-коммуникационных технологий. Он невозможен без активного применения инновационных разработок, направленных на содействие психическому и личностному развитию обучающихся. Такая идея отражена в новом федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования и соотносится с проблемой формирования психомоторных, физических качеств дошкольников средствами информационно-коммуникационных технологий (ФГОС ДО от 17 октября 2013 г. № 1155).

**Формулировка цели статьи.** Цель статьи состоит в анализе теоретических позиций по проблеме формирования психомоторных способностей детей дошкольного возраста с использованием информационно-





Я стремился не отличаться от других, не хотел сознавать того, что чем-то отличаюсь от других – мне никогда не нравилось, когда люди жалели меня, и навязчиво пытались помогать. С детства привык к тому, что никто ничего мне не должен и всего добивался сам, всегда пытался скрывать свои проблемы со здоровьем.

В школе участвовал в различных олимпиадах, по разным предметам, но больше был склонен к гуманитарным предметам, в частности к языкам. Любил читать книги – как художественную литературу, так и энциклопедии. Сам пробовал рисовать, писать стихотворения, рассказы и сказки. В старших классах начал посещать спортивную секцию по пулевой стрельбе, участвовал в соревнованиях наравне со всеми, правда без особых достижений, также научился играть на гитаре, барабанах, а вскоре освоил синтезатор. Сочинял музыку с помощью компьютерной программы.

Сдав ЕГЭ, поступил на филологический факультет СВФУ им. М.К. Аммосова. Сейчас учусь на третьем курсе, получаю обычную и социальные стипендии, живу в общежитии. Два раза в год бесплатно посещаю профилакторий «Смена» нашего университета и получаю там реабилитацию. В учёбе не испытываю особых трудностей, связанных со здоровьем, кроме слабой моторики рук. Иногда я не успеваю записывать материал во время лекций или заданий и тогда могу использовать диктофон в смартфоне или попросить преподавателей диктовать медленнее, или могу попросить учебный материал, чтобы потом самостоятельно проработать его.

С перемещением больших трудностей не испытываю, а также имею хорошее зрение и слух. Наблюдаю за тем, как в этом нуждаются другие студенты с ООП, а университет даёт им возможность учиться и помогает им в этом, а также внедряет новые адаптивные компьютерные технологии для этого.

Я считаю такую практику инклюзивного образования более правильной и справедливой, чем разделение людей на «инвалидов» и «здоровых». Думаю, что учусь и живу не хуже остальных, стараюсь не пропускать занятия без уважительных причин, вовремя сдавать СРС и закрывать сессии. Также помимо учебы я – активист, являюсь заместителем председателя Совета Студентов Предпринимателей, посещаю Студенческий координационный Совет, иногда хожу на музыкальный кружок. С 2016 года увлекаюсь интернет-предпринимательством, изучаю рынок и биржу, ищу трендовые направления для развития интернет-бизнеса. В дальнейшем планирую начать своё дело, если получится.

Во всех моих начинаниях мне сильно помогает поддержка моей семьи, близких и друзей, а также моих преподавателей. Мне нравится моя жизнь, моя учёба, увлечения и хобби, я никогда не комплексую и не расстраиваюсь, ведь в жизни почти у каждого человека есть своя трагедия. Я очень сильно благодарен своей семье, в особенности матери за воспитание и заботу, у меня есть хорошие верные друзья, с которыми общаюсь каждый день, также у меня есть девушка, она сейчас учится в Санкт-Петербурге.

Я планирую закончить учёбу, получить диплом и работать по специальности учителем русского и английского языков в школе».

**Выводы.** Применение практики инклюзивного образования в вузе является наиболее правильным и справедливым решением для обучения и трудоустройства студентов с особыми образовательными потребностями –

они не должны отделяться от социума и имеют полное право на образование и развитие. Создание условий для обучения таких людей сейчас должно внедряться повсеместно, проблемы со здоровьем не должны быть помехой для полноценной жизни и достижения целей. Внушение таким детям понимания того, что они не хуже остальных, помогает их социализации в общество и дает им мотивацию достигать успеха в жизни.

**Литература:**

1. Послание Президента России В.В. Путина к Федеральному собранию от 12 декабря 2013 года.

2. Международная конвенция о правах инвалидов Генеральной Ассамблеи ООН. – 13.12.2006. – № 61/106.

3. Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации". – Российская Газета. – 2012. – 31 дек. – № 5976.

4. Инклюзивное образование: статья Википедии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Инклюзивное_образование.

5. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: материалы междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 20–22 июня 2011) / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – 244 с.

6. Егоров, П.Р. Организационно-педагогические условия профессионального образования людей с особыми образовательными потребностями посредством использования адаптивных компьютерных технологий: дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Егоров Пантелеймон Романович; [Место защиты: Якут. гос. ун-т им. М.К. Аммосова]. – Якутск, 2010. – 234 с.

7. Егоров, П.Р. Краткий сравнительный анализ внедрения инклюзивного образования Россия – Германия (Якутск – Гамбург) / П.Р. Егоров, Г.Ф. Егорова // Теория и методика обучения и воспитания в России и за рубежом: междунар. науч. конф. (Москва, 29–30 октября 2015). – 2015. – С. 7–21.





пребывания в сети), так и в долгосрочном (не развивается способность к планированию будущего). Кроме того, поведенческим маркером сверхзначимости виртуальной среды для подростка выступает нарушение спонтанности его поведения.

**Литература:**

1. Арестова О. Н., Бабанин Л. Н., Войскунский А. Е. Мотивация пользователей Интернета. Гуманитарные исследования в Интернете / О. Н. Арестова, Л. Н. Бабанин А. Е. Войскунский. – М.: Можайск-Терра, 2000. - 431 с.

2. Аркадьев Г. И. Психологические проблемы современных подростков в пространстве информационных технологий / Г. И. Аркадьев // Развитие личности. – 2000. - № 2. - С. 141-147.

3. Ваганов А. Г. Тотальная иллюзия реального пространства (Размышления на тему: компьютер и Интернет в современной и будущей жизни) / А. Г. Ваганов // Мир психологии. -2000. - №2. - С. 90 - 102.

4. Гримак Л. П. Грядущий век одиночества (к проблеме Интернета) / Л. П. Гримак // Мир психологии. - 2000. - №2. - С. 84 - 89.

5. Гурко С. Л. Об иллюзорности свободы в Интернете / С. Л. Гурко // Влияние Интернета на сознание и структуру знания / Под ред. В. М. Розина. - М.: ИФ РАН, 2004. - С. 182 - 189.

6. Егоров А. Ю., Кузнецова Н. А., Петрова Е. А. Особенности личности подростков с интернет-зависимостью / А. Ю. Егоров, Н. А. Кузнецова, Е. А. Петрова // Вопросы психического здоровья детей и подростков. - 2005. - № 2. - С. 20 - 27.

7. Леонтович О. А. Проблемы виртуального общения / О. А. Леонтович // Полемика. -2000. -№ 7. – С. 4

8. Чудова И. В. Особенности образа «Я» «Жителя Интернета» / И. В. Чудова // Психологический журнал. - 2002. - № 1. - С. 113 - 117.

**Психология**

**УДК: 159.963.55**

**доктор психологических наук, профессор Соловьёва Ольга Владимировна**
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский Федеральный университет» (г. Ставрополь)
**аспирантка Наумова Татьяна Валентиновна**
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский Федеральный университет» (г. Ставрополь)

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОМОТОРНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

*Аннотация.* В статье дано описание теоретических основ проблемы развития психомоторных способностей детей дошкольного возраста. Показана степень разработанности данной проблемы. Рассмотрены различные подходы в понимании психомоторного развития дошкольника. Проанализированы этапы формирования психомоторной саморегуляции детей дошкольного возраста с учётом закономерностей развития онтогенеза. Выделены особенности психофизического развития в дошкольном возрасте, которые определяются периодами становления психомоторной саморегуляции. Описаны особенности

сети, воспринимать интернет как средство для активного общения на расстоянии, а не как одушевленное существо. Также показатель «Ориентация во времени» обнаруживает обратную корреляционную связь с показателями «Время в интернете» ($r = -0,390$, $p < 0,05$), «Нецелесообразное поведение» ($r = -0,312$, $p < 0,05$), «Изменение состояния сознания» ($r = -0,582$, $p < 0,05$) и «Спонтанность» ($r = -0,365$, $p < 0,05$) . То есть с увеличением ориентации подростка во времени, он будет меньше подвержен влиянию интернета, сможет контролировать время в интернете и не уходить от проблем в виртуальный мир.

Показатель «Поддержка» обнаруживает прямую корреляционную связь с показателями «Нецелесообразное поведение» ($r = 0,376$, $p < 0,05$), «Восприятие интернета» ($r = 0,314$, $p < 0,05$). То есть с повышением навыков самоподдержки, увеличивается уровень целенаправленных действий в сети, и стремление справляться со сложными ситуациями в реальном мире самостоятельно. Также показатель «Поддержка» обнаруживает обратную корреляционную связь с показателями «Время в интернете» ($r = -0,322$, $p < 0,05$), «Изменение состояния сознания» ($r = -0,405$, $p < 0,05$), «Общение в интернете» ($r = -0,320$, $p < 0,05$), «Одушевленность интернета» ($r = -0,337$, $p < 0,05$) и «Спонтанность» ($r = -0,352$, $p < 0,05$). То есть чем больше подросток будет рассчитывать на себя, использовать приёмы самоподдержки в сложных ситуациях, тем меньше на него будет воздействовать виртуальная среда. Подросток более адекватно будет воспринимать окружающий мир и виртуальную среду, сможет контролировать свои действия в сети.

Для подтверждения данных, полученных в результате корреляционного анализа, мы провели множественный регрессионный анализ с целью конкретизации факторов, влияющих на самоактуализацию подростков.

В анализ полученных моделей были включены только те регрессионные β-коэффициенты, показатели восприятия интернета (независимые переменные), которые являлись статистически значимыми. При анализе регрессионной модели «Ориентация во времени», мы обнаружили, что по показателям: нецелесообразное поведение ($\beta=0,592$ при $p\leq0,01$), общение в интернете ($\beta=0,305$ при $p\leq0,1$), были получены статистически значимые регрессионные β-коэффициенты, этот результат дает основание утверждать, что данные показатели оказывают влияние на ориентацию подростков во времени. Нецелесообразное поведение подростков в сети, постоянное общение в интернете оказывает влияние на развитие их временной перспективы.

При анализе регрессионной модели по шкале «Поддержка», мы обнаружили, что по показателям одушевленность интернета ($\beta=0,646$ при $p\leq0,01$), и восприятие интернета (уход) ($\beta=0,354$ при $p\leq0,1$), были получены статистически значимые регрессионные β-коэффициенты. Этот результат дает основание утверждать, что данные показатели оказывают влияние на способность подростков ориентироваться на себя при необходимости поддержки в сложных жизненных ситуациях.

**Выводы**. Исходя из полученных данных можно констатировать что низкий уровень способности к самоподдержке выступает личностной предпосылкой к стратегии ухода от реальности в том числе выражающейся в чрезмерной включенности в виртуальную среду и подверженности ее влиянию. Следствием такого поведения является нарушение временной перспективы личности, как в краткосрочном масштабе (снижен контроль времени





**Педагогика**

**УДК:378.2**

**кандидат педагогических наук, доцент Зотова Наталья Георгиевна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Волгоградский
государственный социально-педагогический университет» (г. Волгоград);
**кандидат педагогических наук, доцент Петрученя Наталья Викторовна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Волгоградский
государственный социально-педагогический университет» (г. Волгоград)

## ЦЕННОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

*Аннотация.* В данной статье рассматривается возможность использования ценностей физкультурно-оздоровительной деятельности в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов. Обосновывается необходимость актуализации ценностного потенциала физической культуры в образовательном пространстве вуза как необходимого условия профессионально-личностного становления педагога.

*Ключевые слова:* личность педагога, педагогическое образование, ценности физической культуры, ценности профессии, физкультурно-оздоровительная деятельность.

*Annotation.* This article covers the possibility of applying physical educational values in future teachers training. It claims the necessity of actualization of physical education value potential at university educational space as a requirement of teacher's professional personal formation.

*Keywords:* teacher personality, pedagogical education, physical education values, values of a profession, physical health-improving activities.

**Введение.** Культурные изменения, происходящие сегодня в обществе, затронули и сферу высшего образования. Огромный ценностный потенциал физической культуры в пространстве высшей школе до сих пор ограничивается только улучшением физической подготовленности студенческой молодежи, повышения уровня здоровья и других форм двигательной активности, в то время как решение ряда психофизических, эстетических, гуманистических, творческих задач в области физического воспитания студентов остаются на периферии.

На данном этапе развития педагогического образования приходится констатировать, что по существу, все предлагаемые инновации в образовании, так или иначе, прямо или косвенно, а чаще всего формально и декларативно, сводятся к констатации ценностных и смыслообразующих стратегий, якобы базирующихся на научно выверенных представлениях о смысловом самоопределении субъекта в социуме, мире профессий, пространстве знаний, и предлагающих возможные способы формирования его смыслопоисковой активности, ценностного отношения к себе, другим людям и деятельности. Напротив, «передовые» образовательные технологии отнюдь не предполагают развитие столь сложных личностных образований, они выполняют заказ на формирование личности успешной, конкурентоспособной, социально

адаптированной, компетентной и законопослушной. Подобные намерения не способствуют выявлению и исследованию системы методологических, теоретических механизмов, раскрывающих многообразие психологической природы процесса профессионального становления личности и её готовности к педагогической деятельности. Это предполагает другие векторы и критерии оценки ее эффективности в свете презентации образовательной политики коренных изменений, касающихся как самого процесса образования, его содержания и технологий, так и качества профессиональной деятельности педагога.

Попытки разрешить сложившуюся ситуацию за счёт улучшения материальной базы, финансовых вливаний, повышения уровня профессиональной подготовленности спортивно-педагогических кадров в пределах возможностей которыми располагает на данный момент высшее образование, не дают ожидаемого результата.

**Формулировка цели статьи.** Обоснование необходимости выделения ценностных стратегий развития педагогического физкультурного образования, критериев оценки эффективности его содержания и технологий профессиональной подготовки студентов.

**Изложение основного материала статьи.** В размышлениях И.А. Быховской, проблема человеческого тела потому остается и сегодня на периферии, что стереотипы интерпретации человеческого тела как биологического феномена традиционно рассматриваются в контексте естественнонаучного познания, а не гуманитарного, а также до сих пор имеет место исторически сложившаяся традиция противопоставления «человека телесного» и «человека духовного».

В этой связи, преодоление возникших трудностей, по мнению Ю. Войнара, станет возможным посредством разработки концепции физического воспитания, основанной на ценностно-гуманистических аспектах физкультурно-оздоровительной деятельности. Физическое воспитание должно иметь ценности «здесь и сейчас», изменяющиеся на каждом этапе образования личности. Это подразумевает формирование у студентов в процессе занятий физической культурой определенных целей профессионально-личностного развития, которые меняются в соответствие с запросами личности студента. Например, как показали проведенные нами исследования, на начальном этапе обучения студенты ориентированы на получение необходимых представлений и знаний о ценностях физического воспитания, о взаимосвязи физкультурно-оздоровительной деятельности и педагогической деятельности. В процессе дальнейшего обучения в вузе у студентов возникает потребность использовать накопленные знания и опыт в области физкультурно-оздоровительной деятельности как вклад в собственное профессионально-личностное становление.

На данный момент физическая культура является обязательной дисциплиной гуманитарного компонента государственного образовательного стандарта высшего педагогического образования, демонстрирующей свой вклад в систему профессиональных компетенций будущего педагога. Но подлинная ценность физической культуры, ее значимость для профессионального становления личности проявляется через гармонизацию духовных и физических сил человека. Произошедший переход педагогики как науки к гуманитарно-ориентированному образованию подразумевает





Шкала спонтанности: 1 группа – (39 Т-баллов), 2 группа – (49 Т-баллов). Разница по шкале характеризует то, что подростки 1 группы более спонтанны и непосредственны в выражении своих чувств. Более низкий показатель по этой шкале у подростков, подверженных влиянию интернета, свидетельствует о стереотипности поведения таких детей. Они предпочитают действовать по уже известным, давно придуманным сценариям.

Результаты по шкале самоуважения следующие: у 1 группы – (45 Т-баллов), у 2 группы – (51 Т-балл). Шкала самопринятия: 1 группа – (43 Т-баллов), 2 группа – (50 Т-баллов). Подростки из второй группы в большей степени уважают и принимают себя вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков.

По шкале принятия агрессии у подростков 2 группы показатели составили (48 Т-баллов), у 1 группы (38 Т-баллов). Высокий балл по шкале свидетельствует о способности индивида принимать свое раздражение, гнев и агрессивность как естественное проявление человеческой природы.

По шкале контактности у подростков 2 группы показатели составили (54 Т-балла), а у 1 группы (43 Т-балла). Более низкий показатель по данному пункту вероятно связан с ограниченным количеством глубоких и тесных эмоционально насыщенных контактов с реальными людьми.

По шкале креативности у подростков 2 группы показатели выше (49 Т-баллов), а у группы подверженных влиянию интернета (38 Т-баллов). Высокий балл по шкале свидетельствует о творческой направленности личности. Результаты по шкале познавательных потребностей у 2 группы выше (49 Т-баллов), у 1 группы (44 Т-балла). Таким образом, результаты по методике САТ говорят о более высоком уровне развития базовых показателей самоактуализации у подростков, не подверженных влиянию интернета.

Далее, нами был проведен корреляционный анализ всех показателей при помощи непараметрического коэффициента Спирмена. Значимая корреляционная связь выявлена по ряду показателей. Показатель «Перспективное Я» обнаруживает положительную значимую корреляционную связь с такими показателями, как «Ориентация во времени» ($r = 0{,}764$, $p < 0{,}01$) и «Поддержка» ($r = 0{,}649$, $p < 0{,}01$). Следовательно, чем больше развита направленность личности подростка на будущее, тем лучше развиты навыки самоподдержки и стремление к саморазвитию.

Показатель «Рефлексивное Я» обнаруживает значимую положительную корреляционную связь с показателями «Ориентация во времени» ($r = 0{,}541$, $p < 0{,}01$) и «Поддержка» ($r = 0{,}584$, $p < 0{,}01$). Чем выше рефлексивная способность подростков, тем выше их компетентность во времени и навыки самоподдержки.

Показатель «Время в интернете» обнаруживает обратную связь с показателями «Перспективное Я» ($r = -0{,}430$, $p < 0{,}05$) и «Рефлексивное Я» ($r = -0{,}325$, $p < 0{,}05$). То есть чем больше времени подростки проводят в интернете, тем меньше развита их направленность на будущее, подростки не способны к самоанализу, переосмыслению пережитого опыта.

Показатель «Ориентация во времени» обнаруживает прямую корреляционную связь с показателями: «Общение в интернете» ($r = 0{,}312$, $p < 0{,}05$), «Одушевленность интернета» », ($r = 0{,}422$, $p < 0{,}05$), «Восприятие интернета» ($r = 0{,}328$, $p < 0{,}05$). То есть с ростом ориентации во времени подросток более способен контролировать количество времени, проводимое в

Статистически значимые различия получены по четырем показателям. По фактору «коммуникативное я» получен результат, свидетельствующий о сниженном ощущении себя членом коллектива у подростков 1 группы, высоком уровне индивидуализма, о нарушениях в сфере коммуникации и ослабленном ощущении себя субъектом общения.

По фактору «деятельное я» ($p<0,02$) получен результат, позволяющий говорить о нарушениях в восприятии себя в качестве субъекта деятельности у подростков 1 группы: в их ответах практически не встречаются характеристики деятельности, увлечений. У подростков 2 группы, напротив, встречаются характеристики собственных возможностей, навыков, умений, что говорит о развитии данной сферы. По фактору «перспективное я» ($p<0,001$) обнаружены значимые различия между группами. Если подростки из второй группы часто обращались при описании себя к пожеланиям, намерениям, мечтам и ожиданиям в разнообразных сферах жизни – семейной (будущая мать), профессиональной (хочу стать юристом), групповой и других, то подростки из 1 группы реже говорили о мечтах и желаниях, о том, что позволяло бы видеть временную направленность личности, перспективу. По фактору «рефлексивное я» ($p<0,01$), полученные данные также свидетельствуют о сниженной рефлексивной способности испытуемых, подверженных влиянию интернета.

Таким образом, в ходе изучения содержательных характеристик идентичности, было установлено сниженное ощущение себя членом группы подростками, подверженными влиянию интернета, более высокий уровень индивидуализма, нарушения в сфере коммуникации, отсутствие ощущения себя субъектом общения и деятельности, сниженное развитие рефлексии и временной перспективы.

Проанализировав данные по самоактуализационному тесту, мы выявили уровень и характеристики самоактуализации у подростков. В частности, показатели компетентности во времени у респондентов первой группы (42 Т-балла) меньше, чем во второй группе (54 Т-балла), что свидетельствует о более высоком уровне связи прошлого, настоящего и будущего, неразрывности и целостности восприятия времени.

По шкале поддержки респонденты 1 группы имеют 41 Т-балл, что говорит о зависимости, конформности, несамостоятельности субъекта («извне направляемая» личность), внешнем локусе контроля, необходимости поддержки со стороны других людей. Респонденты второй группы имеют более высокий показатель (53 Т-балла). Они относительно независимы в своих поступках, руководствуются своими целями, убеждениями, установками и принципами, относительно свободны в выборе. У подростков развиты навыки самоподдержки, они опираются в сложных ситуациях на самих себя, рассчитывают на свои силы. Что говорит об их потенциале к саморазвитию, стремлении к личному росту.

Результаты по шкале ценностных ориентаций говорят о том, что для подростков, не подверженных влиянию интернета характерна более высокая значимость самоактуализации как жизненной ценности (50 Т-баллов). А для подростков 2 группы (39 Т-баллов) значимы ценности необходимые для простого существования, а не развития. По шкалам гибкости поведения и сензитивности различий между двумя группами респондентов не выявлено.





«ценностно-смысловую и содержательно-целевую отнесенность того или иного феномена к мере земного существования человека» (И.А. Колесникова, 2001). В представлениях И.А. Колесниковой пространство гуманистической парадигмы организовано в соответствии с принципами человекосоразмерности, ценностно-смыслового равенства, со-трансформации. Знание, полученное в этом пространстве, всегда персонифицированное, диалогичное, контекстное знание.

В сфере высшего образования, в том числе и физкультурного, постепенно происходит замена традиционных принципов физического воспитания на принципы гуманистической педагогики, такие как: принцип целостности человека, его психосоматического комфорта, социокультурного единства, интегративного воздействия физкультурно-оздоровительной деятельности и её основного элемента – физического упражнения. При этом приоритетными компонентами в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности выступают самореализация, саморазвитие, творчество, находящееся в гармонии с двигательной активностью человека [3, С. 2-10].

Сегодня физкультурное образование в высшей школе приобретает всё более широкий культурологический контекст выходящий за узкие рамки одного лишь телесного развития. Образовательная сторона физического воспитания способствует формированию ценностей физической культуры личности ( B.J. Grum, 1993; А.С. Смородинов, В.А. Литвинов, 1995, В.Ф. Костюченко, В.И. Лях, П.Б. Кофман, Г.Б. Мейксон, 1996; А.В. Лотоненко, 1998; В.В. Кузин, 1998; G. Bonaveture, 1998; М.Я. Виленский, 1999; Ю.Ф. Курамшин, В.И. Попов, 1999; В.К. Бальсевич, 2001; Н.Н. Визитей 2009; В.В. Столяров, 2015 и др.).

Признание современной системой высшего образования гуманистических ориентиров воспитания, определило новое содержательное наполнение целей физического воспитания, а именно: создание условий для развития личности будущего специалиста, формирование его жизненных и профессиональных ценностей.

Гуманистический идеал воспитания и обучения всегда был характерен для подлинной педагогики. Подготовить и воспитать профессионала в любом виде деятельности означает, прежде всего, «разбудить», развить в обучаемом духовность, творца, созидателя, а не просо сделать его бездумным функционером. Гуманистическая традиция в педагогике заключается в стремлении педагога возвысить обучаемого, зажечь в нем сознательность, поднять интеллектуально, нравственно, эмоционально, создать условия для наиболее полного воплощения в нем человеческой сущности.

Гуманистическое мировоззрение не противопоставляет человека обществу. Ведущим феноменом гуманистического сознания выступает представление об абсолютной ценности личности. В отечественной педагогической и психологической литературе воззрения гуманистов прошлого разрабатывали и конкретизировали представители культурно-исторической школы (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, Л.В. Занков, П.И. Зинченко, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.).

В концепции развития культурно-исторической теории и практики образования, опирающегося на гуманистические традиции педагогики и понимающей, что ненужно формировать человека по своим меркам, а нужно

помочь ему стать самим собой, стало формирование психологической педагогики.

Продолжением гуманистических традиций в педагогике служит концепция личностно-ориентированного образования (В.В. Сериков, Е.В. Бондаревская, И.А. Якиманская, и др.). Данная концепция исходит из развития личностных функций, расширяющих сферу творческого, избирательного в человеке, причем из вне, усвоения материала. Личностно ориентированное образование – это познание, включенное непосредственно в практику, это практическое освоение объекта субъектом познания.

В контексте эволюции гуманистических идеалов в воспитании, необходимо отметить концепцию ценностных оснований гуманитарного образования Л.П. Разбегаевой (2001). Основным содержанием данной концепции является следующее: а) присвоение личностью универсальных гуманистических ценностей (Человек Цивилизации, Отечество, Мир, Традиции, Новации) аккумулирующих культурно-исторический опыт предыдущих поколений; б) присвоение универсальных гуманистических ценностей предполагает актуализацию ценностного потенциала гуманитарного знания через построение ценностной картины мира в сознании личности, посредством универсальных гуманистических ценностей и способствует формированию системы ценностных отношений личности к миру, к себе в этом мире. Необходимо отметить, что содержание данной концепции обуславливает необходимость создания аксиологической среды гуманитарного образования, способствующей становлению ценностно-ориентированной гуманистической личности [7, С. 8]. Реализация отдельных аспектов личностно-ориентированного и гуманитарного подходов в современном физическом воспитании представлена в исследованиях Н.В.Барышевой, В.С.Быкова, С.В.Барбашова, М.Я.Виленского, В.И.Ильинича, А.В.Лотоненко, В.А.Стрельцова и др.

Модернизация системы высшего педагогического образования, не обошла стороной и физическое воспитание. Изменение целевой направленности физического воспитания предполагает обращение к личности студента, к его интересам и потребностям телесного и духовного совершенствования. Сегодня, когда в сфере высшего образования все более значимой становится гуманистическая парадигма, обучающийся предстает не в роли объекта воздействия педагога, не является «сырьём» для формирования чего (кого) то ни было, прежде всего, студент – субъект педагогического процесса, активно работающий над развитием самого себя, своей личности, несущий ответственность за это самостановление.

Позиция студента, в настоящий момент, представляет собой позицию субъекта, то есть активного участника педагогического процесса. Студент выступает на паритетных с учителем началах в процессе своего образования. Коммуникация между ними, как справедливо замечает Хоперскова И.Ю. (2000), неизменно затрагивает личностный опыт, систему личностных смыслов и ценностей студентов. Преобразовывается само содержание учебного предмета. Оно становится полем межличностного общения, происходящего с учетом диалога разнохарактерных культур. Соответственно содержанию обновляются и образовательные технологии, внутренняя сущность которых также предстает как диалог, обеспечивающий адекватный развитию личности способ образования [9].





сети, для них непосредственное общение с окружающими более значимо, чем виртуальное.

Подростки 1 группы указывают на то, у них нет определённой цели пребывания в сети. 60% респондентов находят себе друзей, единомышленников посредством общения в сети. Это общение им приятно по духу, там они находят понимание, подтверждение значимости себя и мира в целом. Потерю счёта времени отмечают 90 % опрошенных подростков. Одушевлённость интернета отмечают 50 % респондентов, то есть, подростки считают сеть «живым существом».

Подростки 2 группы, в свою очередь, время проведенное в сети считают целесообразным (мотивированным). Достигнув своей цели, они покидают интернет. Они воспринимают интернет как удобное средство для жизнедеятельности, могут себя контролировать в сети. Опрошенные предпочитают реальность интернету, выбирая «живое» общение и другие развлечения. Им легче общаться с друзьями в реальности, чем поддерживать дружеские отношения через интернет. Испытуемые контролируют время проведенное в сети и готовы в любой момент его прервать. Для них интернет является частью неодушевленного мира, средством работы с информацией.

Таким образом, подростки, подверженные влиянию интернета нецеленаправленно используют сеть, не контролируют количество времени в сети, находят себе друзей, единомышленников посредством виртуального общения, воспринимают виртуальный мир частью реальности, считают сеть интернет «живым существом». Подростки, не подверженнее влиянию интернета, нахождение в сети считают целесообразным, могут себя контролировать, для них интернет является частью неодушевленного мира.

На следующем этапе исследования при помощи методики «Кто Я» были рассмотрены особенности идентичности респондентов. Представим сводную таблицу статистически значимых различий между средними значениями по t-критерию Стьюдента для независимых выборок.

*Таблица 1*

**Выраженность типа идентичности у подростков с разным уровнем вовлеченности в сетевую субкультуру**

| **Тип идентичности** | **Подростки, подверженные влиянию интернета** | **Подростки, мало подверженные влиянию интернета** | **Т-критерий (*p<$p_{0,01}$,t=2,59)** |
|---|---|---|---|
| «Социальное Я» | 4,2 | 5,4 | не значимо |
| «Коммуникативное Я» | 3,8 | 7,5 | 4,08* |
| «Материальное Я» | 4,5 | 4,3 | не значимо |
| «Физическое Я» | 7,3 | 8,9 | не значимо |
| «Деятельное Я» | 3,3 | 6,6 | 5,56* |
| «Перспективное Я» | 8,2 | 11,8 | 6,73* |
| «Рефлексивное Я» | 4,0 | 5,3 | 5,93* |

закладываются основы нравственности, формируются социальные установки, ценности, убеждения, система отношений.

Результаты современных исследований воздействия виртуальной среды на личность (О.Н.Арестова, Ю. М. Бабаева, А.Е.Войскунский) указывают, что длительное общение в интернет-среде может иметь как позитивные, так и негативные последствия для личности. Помимо расширения круга общения, сферы познавательных интересов, повышения активности, возрастания уровня субъективного контроля и свободы выбора существует возможность и негативных последствий для физического и психологического здоровья пользователей [1].

В работах Н.В. Чудовой изучались личностные проблемы человека, предрасполагающие к погружению в виртуальную реальность [8]. В результате сетевого взаимодействия может развиваться псевдо идентичность, так как в коммуникацию вступает некая личность, в качестве которой участник общения хочет себя представить. Общение стало торопливым и предельно упрощённым [7]. Как отмечают исследователи (К. Янг, Д. Гринфилд, А.Е. Войскунский), постоянное сетевое общение может приводить к формированию у пользователей дезадаптивной стратегии «ухода от реальности», стремления проводить всё больше времени в виртуальном мире, в котором отсутствуют реальные проблемы. Пользователи интернета проводят продолжительное время в виртуальном пространстве не только по причине бегства от реальности, потребности в идентификации с виртуальным персонажем, но также ввиду индивидуальных особенностей личности. Влияние виртуальной среды на личность приводит к структурным и функциональным изменениям в психической деятельности человека, которые затрагивают познавательную, коммуникативную и личностную сферы [7].

**Формулировка цели статьи.** Представить результаты изучения психологических особенностей влияния виртуальной среды на личность подростка. Достижение поставленной цели предполагает решение задачи выявления наличия и характера различий между личностными особенностями подростков, с разным отношением к интернету. Под личностными особенностями, в данном контексте, мы подразумеваем тип идентичности личности, а также уровень и характеристики самоактуализации подростков.

**Изложение основного материала статьи.** Исследование психологических особенностей влияния виртуальной среды на личность подростка проводилось на базе МБУ «Социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних» Белгородской области». Всего в нем участвовало 46 человек, в возрасте 14 - 15 лет. Нами были использованы следующие методики: опросник «Восприятие Интернета» Е.А. Щепилиной, тест «Кто Я?» М.Куна, Т. Макпартленда, самоактуализационный тест (САТ) (Э. Шострома, в адаптации Ю. Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана).

В результате проведения опросника «Восприятие Интернета» мы разделили подростков на группы: 1-я группа (75%) – испытуемые, подверженные влиянию интернета. Для них интернет играет важную роль в жизни, они каждый день посещают интернет, часто теряют ощущение времени в сети. 2-я группа (25%) – испытуемые, мало подверженные влиянию интернета, которые характеризуются осознанным отношением к использованию интернета, небольшим количеством времени, проводимым в





Настоящая социальная ситуация предполагает изменение логики учебно-воспитательного процесса, постепенно происходит отказ от жесткой нормативности, в свою очередь приоритетным становится помощь в самореализации, в раскрытии и развитии личностного потенциала будущего педагога, в принятии и освоении собственной свободы и ответственности за жизненные выборы.

Однако высокая инерционность высшей школы, ее неготовность эффективно развиваться в условиях обострившихся противоречий между ценностями культуры и культурной деятельностью, между результатом, продуктом творческого акта в культуре и самим процессом деятельности, его структурой, содержанием и направленностью потребовало научно обоснованной стратегии, которая будет ориентирована на обеспечение ценности физкультурного образования для студентов.

В концепции социальных ценностей и норм (А.А. Ручка) одним из вариантов актуальной стратегии непрофессионального физкультурного образования студенческой молодежи является модель становления физической культуры личности, которая предполагает соблюдение принципов целостности, непрерывности, личностно-ориентированного характера перевода процесса развития физической культуры личности, в самоорганизующийся процесс, включающий механизмы самопознания, анализа, оценки и самосозидания. В таком понимании физическая культура личности рассматривается как целостный феномен, включающий мотивационную, когнитивную, деятельностную подструктуры, имеющие собственную динамику.

В представлениях Т.В. Скобликовой (2002), непрофессиональное образование не порождает должной мотивации к саморазвитию, активной творческой деятельности, так как зачастую не является личностно-значимым. Автор выделяет следующие средства для развития творческой готовности к предстоящей образовательной деятельности:

- обучение студентов теоретическим моделям разнопродуктивных образцов физкультурной деятельности и пониманию факторов их обуславливающих;
- привлечение к решению достаточно сложных творческих образовательных задач, требующих самостоятельности;
- владение исследовательскими методами изучения меры продуктивности образовательной деятельности.

По мнению автора «деятельность, построенная на базе методических знаний, позволяет будущему педагогу осуществить быстрое освоение новых для него областей теории и практики» [8, С. 204-211].

В исследованиях последних лет прослеживается тенденция ведущей роли организованной среды как «источника», «пространства жизнедеятельности», питающего развитие личности. Здесь подразумевается образовательное пространство, способствующее самостоятельному движению студента, воздействуя на его значимые ценности. Как далее замечает Ф.З. Вильданова (2002), то участники образовательного процесса постоянно соприкасаются с нормами, непосредственно связанными с ценностными ориентациями личности. Ценностные ориентации выражают внутренний мир личности, выполняют организующую, направляющую, регулирующую поведение роль. Поскольку путь освоения ценностей проходит через переживания и связан с

эмоциональной сферой, то это особенно актуально для физкультурно-оздоровительной деятельности. Формирование позитивного отношения к ценностям физкультурно-оздоровительной деятельности, как необходимого фактора актуализации личного потенциала педагога, является одной из приоритетных целей современной практики физического воспитания студентов. Как справедливо отмечают В.С. Якимович и А.А. Кондрашов (2003), человек физической культуры - это человек свободный, способный к самоопределению в мире культуры.

Достаточно интересную модель Силы Личности предлагает Е.В. Бондаревская (1999). В содержание этого понятия вкладывается то, что Сила личности – не только в крепких мускулах. Она, по мнению автора, в самостоятельности мышления, в глубине, искренности и чистоте помыслов, в природной мудрости. Сила Личности – синтез ума, сердца, физического здоровья, воли. При формировании Силы Личности необходимо соблюдать следующие условия:

во-первых: преодоление жизненных испытаний. Ведь не пройдя через них, никто не сможет поверить в свои возможности. При этом не имеет смысла создавать и искусственные трудности. Шансы справиться с превратностями судьбы в основном зависят от желания их преодолеть. Задача педагога – стимулировать это желание посредством создания условий для его формирования и развития, превращения в постоянную потребность. В этом процессе значимым становится включение личности в игровую, учебную и ролевую деятельность, где студент, «вступая в силу предложенных условий в разнообразных качествах, проигрывает на себе результативность вышеприведенных негативных явлений, попадает в условия необходимости преодолеть их и почувствовать себя в противоположной роли»;

во-вторых: самоконтроль – сознательное использование жизненной энергии на более высоком уровне. В основе его находится замена негативных установок, мыслей эмоций, отношений позитивными;

в-третьих: гармония – золотая середина между противоборством и покорностью, мост от сердца к разуму, продвижение по которому возможно лишь при отказе от насилия при решении любых проблем. Гармония значительно увеличивает творческий потенциал личности, потому что позволяет человеку ненасильственно соединять свою энергию с энергией других людей [1].

Якимович В.С. справедливо отмечает, что гармония как баланс противоположного включает в себя и преодоление трудностей, самоконтроль, предполагает сочетание мужского и женского начал, твердости и мягкости, юмора, решительности и гибкости, настойчивости и уступчивости.

Развитие студента в процессе обучения в вузе связано с потребностью в самореализации и раскрытии личностного и профессионального потенциалов будущего педагога, осмыслении и реализации своего Я, способностью к жизненному и профессиональному самоопределению.

В данном контексте актуально такое понимание сущности физического воспитания, которое ориентировано на механизмы воспитания свободной личности, а именно: всемерное поощрение и развитие практики включения учащихся в ситуации выбора, принятия самостоятельного решения, вариативного обучения и других форм демократизации образовательной системы. Ключевую роль здесь играет именно активная двигательная





5. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 03.02.2014) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online

**Психология**

**УДК: 159.9 +316**

**кандидат психологических наук, доцент Панич Ольга Евгеньевна**
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет (г. Белгород);
**кандидат психологических наук, доцент Овсянникова Елена Алексеевна**
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет (г. Белгород);
**кандидат психологических наук, доцент Худаева Мая Юрьевна**
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет (г. Белгород)

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ВИРТУАЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ЛИЧНОСТЬ ПОДРОСТКА

*Аннотация*. В статье представлены результаты исследования типа идентичности и компонентов самоактуализации у старших подростков с разным отношением к интернету.

*Ключевые слова:* подростки, тип идентичности личности, уровень самоактуализации, ориентация во времени.

*Annotation.* Results of a research like identity and components of self-updating at the teenagers with the different relation to the Internet are presented in article.

*Keywords:* teenagers, type of identity of the personality, self-updating level, orientation in time.

**Введение.** Компьютер был создан чтобы помочь человеку в выполнении сложной однообразной работы, автоматизировать и, тем самым, облегчить деятельность. С бурным развитием компьютерной техники, с расширением ее функциональных возможностей компьютерные технологии распространились на разные сферы жизнедеятельности человека. Интернет уже не только система хранения и передачи сверхбольших объемов информации, он стал новым слоем повседневной реальности и сферой жизнедеятельности огромного числа людей. В результате у пользователей компьютерных сетей возникает целый ряд интересов, мотивов, целей, потребностей, установок, а также форм психологической и социальной активности, непосредственно связанных с этим новым видом деятельности.

Как и всему новаторскому, влиянию информационных технологий в большей степени подвержено молодое поколение. В связи с этим возникла проблема влияния виртуальной среды на личность пользователя. Подростки являются наиболее уязвимой группой в силу возрастной незрелости личности и неустойчивости ее структуры. Подростковый возраст считается не только самым сложным из всех детских возрастов, но и самым ответственным периодом становления личности, поскольку именно в этом возрасте

обучения в целом, а именно нравственно-мотивационной основы и самооценки младшего школьника, тем выше уровень развития его познавательных универсальных учебных действий.

**Выводы.** На основе полученных данных нами были сформулированы рекомендации для педагогов, которые могут быть сконцентрированы на следующих основных направлениях:

- создавать ситуации для обогащения ребенка новым социальным нравственно-этическим опытом;
- развивать навыки рефлексии и обеспечивать процесс рефлексии учащимися их собственных действий при решении определенных учебных задач как основы формирования адекватной самооценки;
- ставить перед учащимися дальнейшие образовательные задачи по развитию всех видов универсальных учебных действий в соответствии с результатами рефлексии;
- в целях актуализации мотивационной составляющей учебного процесса акцентировать внимание на успехах образовательной деятельности обучающихся в контексте непрерывного анализа актуальных и потенциальных возможностей ученика;
- соотносить требования ФГОС НОО с реальными возможностями учеников, последовательно и систематически помогать ученикам в их стремлении подчинить свое учебное поведение нужным целям;
- создавать психолого-педагогические условия для формирования внутренних мотивов достижения самостоятельных результатов в любой деятельности, как учебной, так и внеучебной [1, 2].

Данное исследование может быть продолжено в рамках реализации проектно-организационной деятельности по внедрению соответствующей модели, ориентированной на формирование личностных и познавательных универсальных учебных действий. Спецификой данной психолого-педагогической модели может стать именно комплексное, а не изолированное становление личностных и универсальных учебных действий виду их неразрывной взаимосвязи между собой.

**Литература:**

1. Носова Н.В. Развитие коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников в условиях внедрения ФГОС нового поколения / Н.В. Носова, М.О. Цатурян // Инновационное образование в развивающемся регионе: сб. ст. XVIII Междунар. науч.-практ. конф. «Личность. Общество. Образование» в 2 т. / науч. ред. О.В. Ковальчук, В.П. Панасюк, А.Е. Марон. – СПб.: ЛОИРО, 2015. – т. 1. – С. 151 – 160.

2. Носова Н.В. Психолого-педагогическая модель формирования универсальных учебных действий у младших школьников во внеучебной деятельности // Н.В. Носова, М.О. Цатурян // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сб. статей.: Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 51. – Ч. 7. – С. 374 – 380.

3. Универсальные учебные действия: управление формированием/ Н.Н. Давыдова, О.В. Смирных // Народное образование. – 2012. – № 1. – С. 167-175.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / м-во образования и науки Рос. Федерации. – Москва: Просвещение, 2011. – 31 с.





деятельность. В любых действиях, по мнению С.В. Дмитриева, осуществляется вхождение индивида, личности в структуру мира, а также внедрение этой структуры во внутренний мир человека. Взаимодействие человека на уровне когнитивном, эмоциональном и моторно-поведенческом (освоение мира и себя через двигательную деятельность). Понять природу двигательной деятельности можно только в диалектическом «единстве субъекта и объекта (Э. Шредингер) – в действиях осуществляется «очеловечивание мира» и «окультуривание человека», «возвращенность к себе».

Впервые в российском образовании разработана концепция и содержание профессионального стандарта педагога [6; 10]. Итак, формально ценностные основания профессиональной деятельности педагога эмпирически очевидны. Профессиональный стандарт определяет условия существования и развития всякого педагога, ориентирует его деятельность. Но поскольку мотивация деятельности человека исходит не из абстрактных социальных деклараций, а из его личностных устремлений, личностных оценок событий, поступков, отношений, то и ценность собственной деятельности определяется значимостью явлений действительности с точки зрения их соответствия или несоответствия потребностям педагога. Именно он транслирует цели: знать, уметь, соответствовать, быть способным, достигать благополучия, карьеры, статусного положения в обществе. Очевидно, что мотивация при выборе профессии педагога неравнозначна мотивам стремления педагога к тем или иным конкретным образовательным целям и в каждом конкретном случае, ситуации, возрасте, статусе видоизменяется, трансформируется. Так, интерес к учебному предмету и желание ему обучать может привести человека к пониманию ценности творчества в познании, желание получить высшее образование к реализации стремления ощущать стабильность существования, а представление об общественной важности педагогической профессии к удовлетворению потребностей в красоте, гармонии, справедливости, толерантности [2].

**Выводы.** Таким образом, современный аксиологический подход к физическому воспитанию предполагает формирование у студентов активного, деятельного отношения к своей телесной организации, к включению личностью в иерархию жизненных приоритетов ценностного потенциала физкультурно-оздоровительной деятельности для более полного духовного развития будущего педагога. Приоритетными компонентами в процессе физического воспитания выступают самореализация, саморазвитие, творчество, находящееся в гармонии с двигательной активностью человека. Понимаемое в таком контексте физическое воспитание будущих педагогов является одним из решающих факторов в осознании ими идеалов, целей, требований, предъявляемых нормами, принятыми в профессии, а физкультурно-оздоровительная деятельность способствует улучшению профессиональной подготовки студентов за счет высокого функционального и физического состояния, динамичного соотношения физической и духовной сфер в структуре личности. Реализация ценностного потенциала физического воспитания в пространстве высшей школы раскрывает возможности более высокого уровня профессионально-личностного становления будущего педагога [4; 5].

**Литература:**

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учебное пособие – Ростов – на-Дону: Творческий центр «Учитель», 1999.
2. Зотова Н.Г. К проблеме исследования ценностно-смысловых оснований образовательной среды школы/ VII Российская конференция по экологической психологии. Тезисы / отв. ред. М.О. Мдивани. М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО»; Спб.: Нестор-История, 2015. С. 192.
3. Концепция развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2005 года // Теория и практика физической культуры. – 2001. - №4. – С. 2-10.
4. Петрученя, Наталья Викторовна. Формирование ценностного отношения к физическому воспитанию у студентов педагогического вуза : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Петрученя Наталья Викторовна; [Место защиты: Волгогр. гос. пед. ун-т]. - Волгоград, 2008. - 24 с.
5. Петрученя, Наталья Викторовна. Формирование ценностного отношения к физическому воспитанию у студентов педагогического вуза: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Петрученя Наталья Викторовна; [Место защиты: Волгогр. гос. пед. ун-т]. - Волгоград, 2008. - 176 с.: ил.
6. Профессиональный стандарт педагога / Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550).
7. Разбегаева, Л.П. Ценностные основания гуманитарного образования/ Л.П. Разбегаева. — Монография. – Волгоград: Перемена, 2001.
8. Скобликова, Т.В. Современные подходы к моделированию системы физического воспитания будущих педагогов / Т.В. Скобликова. // Воспитательная система педагогического вуза: проблемы становления. – Курск, 2002. — Ч.2. — С. 204—211.
9. Хоперскова, И.Ю. Научно-педагогические основы диалога в личностно-ориентированном образовательном процессе: автореф. дис. …канд. пед. наук (13.00.01) / И.Ю. Хоперскова; Рост. гос. ун-т. – Ростов-н/Д., 2000.
10. Ямбург, Е.А. Новый профессиональный стандарт педагога: проблемы внедрения // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2015. Том 1. № 2(2). С. 163-169.





Проанализируем результаты диагностики измерения самооценки по методике Дембо-Рубинштейн.

Завышенная самооценка по результатам диагностического обследования свойственна 11% первоклассников. Данная самооценка указывает на определенные отклонения в формировании личности. Она может подтверждать личностную незрелость, неумение правильно оценить результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими; такая самооценка может показывать на существенные искажения личности «закрытости для опыта», нечувствительности к своим ошибкам, неудачам, замечаниям и оценкам окружающих.

Адекватной самооценкой характеризуются 68% обследованных обучающихся. Данный факт свидетельствует о том, что у ребенка сформировано положительное отношение к себе, он умеет оценивать себя и свою деятельность: «Я хороший, потому что я помогаю маме», «Я хороший, потому что учусь на одни пятерки, книжки люблю читать», «Я друзьям помогаю, хорошо с ними играю», – и т.д. Данный феномен рассматривается как нормальный вариант развития самооценки.

У 21% первоклассников наблюдается заниженная самооценка, свидетельствующая о крайнем неблагополучии в развитии личности. Данная немногочисленная группа составляет «группу риска», так как за низкой самооценкой могут скрываться два совершенно разных психологических явления:

- подлинная неуверенность в себе;
- «защитная» неуверенность, когда декларирование (самому себе) собственного неумения, отсутствия способности и т.д. позволяет не прилагать никаких усилий.

По параметру нравственно-этической ориентации наблюдается аналогичное распределение – большинство обучающихся (73%) обладают достаточно высокой ориентацией на нравственно-этические нормы, что вполне свойственно для обучающихся первых классов.

Далее нами будет проанализирована связь вышерассмотренных параметров с познавательными универсальными учебными действиями, а именно со словесно-логическим мышлением, а также визуальным и структурным мышлением младших школьников.

В результате математико-статистической обработки полученных данных значимые связи обнаружены между параметрами мотивации с параметрами словесно-логического мышления, визуального и структурного мышления. Все связи достоверны на уровне $p \leq 0{,}01$.

Самооценка младших школьников высоко коррелирует с параметрами словесно-логического и структурного мышления ($p \leq 0{,}01$), однако с параметром «визуальное мышление» статистически значимой связи не обнаружено.

По параметру нравственно-этической ориентации также наблюдаются достоверные связи со всеми образованиями познавательных универсальных учебных действий ($p \leq 0{,}01$).

Итак, полученные результаты исследования в целом подтвердили нашу гипотезу. Результаты исследования показали, что существует связь между познавательными и личностными УУД у младших школьников: чем выше уровень развития личностного базиса, актуализирующего успешность процесса

Обработка данных, полученных посредствам использования указанных методик, позволила сделать следующие выводы относительно уровня развития отдельных компонентов личностных УУД младших школьников.

Большинство учеников 1-х классов (61%) обладают хорошей школьной мотивацией (по результатам методики Н.Г. Лускановой). Подобный показатель имеют школьники, успешно справляющиеся с учебной деятельностью. При ответах на вопросы проявляют меньшую зависимость от жестких требований и норм. Данный уровень мотивации является средней нормой.

Наивысший уровень мотивации наблюдается у 21% учеников 1-х классов, что является довольно высоким уровнем. Учащиеся отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Они очень четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки или замечания педагога.

Негативное отношение к школе характерно 18% обследованных первоклассников. Такие дети испытывают серьезные трудности в школе: они не справляются с учебной деятельностью, у них возникают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа воспринимается ими как враждебная среда. Ребята могут испытывать различного рода переживания, в крайних случаях могут проявлять агрессивные реакции, отказываться выполнять те или иные задания, следовать тем или иным нормам и правилам. Часто у подобных школьников отмечаются нарушения психического здоровья.

В результате обработки данных по методике «Изучение учебной мотивации» М.Р. Гинзбург были получены следующие результаты.

К первому уровню учебной мотивации относятся 13% учащихся. Данный уровень свидетельствует о том, что у обучающихся нравственно-этическая ориентация направлена на то, чтобы главное не допустить нарушения конвенциональных норм, над недопустимостью нарушения моральных норм он не задумывается. Данный факт может свидетельствовать о том, что ребенок в большей мере ориентируется на организационно-административные нормы, такие как: нельзя вставать без разрешения на уроке, мусорить в классе, на улице, переходить дорогу в неположенном месте.

Распределение по II уровню учебной мотивации составило 84%. Данный уровень свидетельствует о том, что у обучающихся нравственно-этическая ориентация направлена на то, чтобы не допустить как нарушения конвенциональных норм, так и моральных норм. Данное распределение нравственно-этической ориентации в большей мере соответствует возрасту обучающихся. Так, первоклассник осознает важность ритуально-этикетных и организационно-административных норм, но при этом понимает важность и нужность моральных норм. В связи с малым жизненным опытом обучающему однако еще сложно применять моральные нормы в жизни, но он уже понимает необходимость их поддержания в общественной и в частности школьной среде.

К III уровню учебной мотивации относится 3%. Это говорит о том, что такой обучающий высоко осознает ценность моральных норм, он воспринимает их как важную часть своего развития и адекватно оценивает действия других с точки зрения нарушения/соблюдения моральной нормы.





**Педагогика**

**УДК: 378.1**

**кандидат педагогических наук,**
**старший преподаватель Касимова Рамиля Шамилевна**
Казанский (Приволжский) Федеральный университет (г. Казань);
**старший преподаватель Корнева Инна Германовна**
Казанский (Приволжский) Федеральный университет (г. Казань)

# ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА «ТРЕНИНГ ПРОФЕССИОНАЛЬНО - ЛИЧНОСТНОГО РОСТА ПЕДАГОГА»

*Аннотация.* В статье раскрывается сущностно-содержательная характеристика понятия «самоопределение», анализируются виды и структурные компоненты самоопределения, описывается практика реализации личностного самоопределения в преподавании дисциплины «Тренинг профессионально-личностного роста педагога».

*Ключевые слова:* самоопределение, личностное самоопределение, тренинг, профессиональный рост, личностный рост, рефлексия.

*Annotation.* The article reveals the essentially-content characteristics of the concept «self-determination», examines the types and structural components of self-determination, describes the practice of personal self-determination in teaching the subject «Training of professional and personal growth of the teacher».

*Keywords:* self-determination, self-identity, training, professional growth, personal growth, reflection.

**Введение**. В современной России, под влиянием социально-экономической ситуации последних лет, организация системы высшего образования выстраивается таким образом, что развитие личности является главной целью. Развитие таких личностных характеристик, как высокие нравственные ценности, моральные нормы; знание своих прав и обязанностей, уважение прав других, активная гражданская позиция и личная ответственность. Данный процесс тесно связан с таким понятием как «самоопределение», в структуре которого выделяют следующие компоненты: социальное, личностное и профессиональное.

Жизненное самоопределение – это определение себя относительно общечеловеческих критериев смысла жизни и реализация себя на основе этого самоопределения, начинается с первых дней жизни и постепенно включает в себя все новые линии.

Личностное самоопределение – это определение себя относительно выработанных в обществе (и принятых данным человеком) критериев становления личности и дальнейшая действенная реализация себя на основе этих критериев. Например, если человек считает, что критериями личности являются способность к саморазвитию, социальная ответственность и др., то он и себя самоопределяет с точки зрения этих критериев. Если человек считает другие критерии важными для личности, например, построение новых смыслов, смыслотворчество, то он соответственно и себя оценивает под этим углом зрения. В последнее время появляется много новой литературы о

качествах личности современного человека в быстро меняющемся мире, и у каждого думающего человека появляется широкий выбор для уточнения критериев личностного самоопределения. Начинается со старшего дошкольного возраста, особенно на рубеже подросткового и старшего школьного возраста.

Социальное самоопределение – это определение себя относительно выработанных в обществе (и принятых данным человеком) критериев принадлежности к определенной сфере общественных отношений и определенному социальному кругу, ограничение себя некоторым кругом профессий. Например, человек, еще не выбрав точно профессию, осуществляет социальное самоопределение, решая для себя, что это будет профессия в сфере умственного труда.

Профессиональное самоопределение – это определение человеком себя относительно выработанных в обществе (и принятых данным человеком) критериев профессионализма Один человек считает критерием профессионализма просто принадлежность к профессии или получение специального образования, соответственно и себя оценивает с этих позиций, другой человек полагает, что критерием профессионализма являемся индивидуальный творческий вклад в свою профессию, обогащение своей личности средствами профессии, соответственно он иначе с этой более высокой «планки» себя самоопределяет и далее самореализует.

Профессиональное самоопределение начинается с выбора профессии, но не заканчивается на этом, ибо человек в течение жизни сталкивается с непрерывной серией профессиональных выборов (в ходе профессионального обучения, при специализации, при определении путей повышения квалификации и творчества, при потере работоспособности или работы и др.).

**Изложение основного материала статьи.** По определению Марковой А. К., личностное самоопределение подразумевает «определение себя относительно выработанных в обществе (и принятых данным человеком) критериев становления личности и дальнейшую действенную реализацию себя на основе этих критериев». Так же отмечается, что для полноценного личностного самоопределения лучше подходят не «благоприятные» в обывательском представлении условия, а наоборот, сложные обстоятельства и проблемы, которые не только позволяют проявиться в трудных условиях лучшим личностным качествам человека, но и часто способствуют развитию таких качеств.

Следует отметить, что процесс самоопределения длится у достаточно зрелого человека всю жизнь, начиная с дошкольного возраста. Эти потребности самоопределения, связанные с поиском смысла жизни, главные признаки и этапы любого самоопределения заключаются в следующем:

– установление человеком своих собственных особенностей, черт, качеств, возможностей, способностей;

– выбор человеком критериев, норм оценивания себя, «планки» для себя, точки отсчета, координат на основе системы идеалов, ценностей: что надо для социума, чего от меня ждут, что из этих требований социума я принимаю для себя;

– определение своих наличных уже имеющихся к сегодняшнему дню качеств, соответствующих требуемым нормам, принятие или непринятие себя:





данных авторов доказывается, что в результате правильно организованного обучения младшие школьники весьма быстро приобретают навыки познавательных УУД. В свою очередь основой для данного обучения служит уровень личностного развития обучающихся, включающий мотивацию к обучению – именно данный параметр создает условия для актуализации познавательных ресурсов обучающихся младшего школьного возраста [1].

**Формулировка цели статьи.** Таким образом, целью нашего исследования является изучение связи познавательных и личностных УУД младших школьников.

В качестве основных исследовательских задач выступили следующие:

1) проанализировать заявленную проблему в психолого-педагогической литературе;

2) подобрать адекватный диагностический инструментарий и сформировать выборочную совокупность для изучения связи познавательных и личностных УУД младших школьников на эмпирическом уровне;

3) проанализировать полученные диагностические данные, дать их качественное описание;

4) сформулировать психолого-педагогические рекомендации, направленные на развитие познавательных и личностных УУД младших школьников.

В качестве объекта исследования выступили познавательные и личностные УУД младших школьников.

Предметом исследования является характер связи познавательных и личностных УУД младших школьников.

**Изложение основного материала статьи.** На основе анализа психолого-педагогической литературы по заявленной проблеме нами была сформулирована следующая исследовательская гипотеза: существует связь между познавательными и личностными УУД младших школьников. В частности, чем выше уровень развития учебной мотивации, нравственно-этической ориентации, самооценки, тем выше уровень умственного развития детей, в частности словесно-логическое, визуальное и структурное мышление.

Для проверки выдвинутой гипотезы нами был использован следующий комплекс методов и методик исследования: теоретический анализ научной литературы по теме исследования; эмпирический метод тестирования; методы статистического анализа эмпирических данных: первичный анализ данных, корреляционный анализ.

С целью оценки уровня развития личностных УУД нами использовались методики: анкета «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой, методика «Изучение учебной мотивации» М.Р. Гинзбург, методика определения самооценки Т.В. Дембо-С.Я. Рубинштейн, анкета по определению нравственно-этической ориентации.

Для оценки познавательных УУД нами были использованы такие методики, как методика изучения словесно-логического мышления Л.И. Переслени-Л.Ф. Чупрова, а также методика «Цветные матрицы Дж. Равена».

Исследование проходило на базе МОУ «Начальная общеобразовательная школа № 10» г. Вологды. Выборку составили 88 детей, обучающихся в 1-х классах.

**Введение**. Формирование личности – это начальный этап становления личностных свойств человека. Под развитием понимается становление физического, умственного и нравственного роста человека, которое охватывает все качественные и количественные изменения врожденных и приобретенных свойств.

В процессе развития ребенок вовлекается в различные виды деятельности (учебную, игровую, спортивную, трудовую, и т.п.); вступает в общение (с друзьями, родителями, посторонними людьми), проявляя при этом социальную активность.

Наступает время, когда ведущей деятельностью ребенка становится совершенно особый вид, учение, непосредственной целью которого является освоение определенной информации, действий, форм поведения.

Период младшего школьного возраста наиболее благоприятен для формирования познавательной активности. В этот период закладываются основы для формирования универсальных учебных действий. В процессе учебной деятельности формируется творческая личность учащегося, способная принимать ответственные решения в нестандартных жизненных ситуациях, что является показателем высокого уровня познавательной активности [5].

ФГОС НОО выдвигает требования к формированию у школьников 4 видов универсальных учебных действий (УУД): личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных, которые должны стать базой для овладения ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться [3, 4].

УУД представляют собой взаимосвязанную и взаимодополняющую систему, состоящую из различных компонентов. Личностные УУД определяют мотивационную ориентацию, а познавательные УУД включают общеучебные, логические действия, связанные с решением учебной проблемы. Без мотивации невозможны какие-либо познавательные действия младших школьников: учебные и логические. Именно личностный базис, включающий высокий уровень уверенности в собственных учебных возможностях, соответствующую познавательную мотивацию, психологическую устойчивость в контексте образовательной среды, обеспечивает ту основу, на которой возможно успешное становление познавательных УУД. В этом проявляется связь личностных и познавательных УУД.

Личностные УУД обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (знание моральных норм, умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, умение выделить нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. Наряду с вышесказанным в структуру личностных УУД также входят мотивационная ориентация и самооценка.

Познавательные УУД представляют собой систему способов познания окружающего мира, построения самостоятельного процесса поиска, исследования и совокупность операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации. На уровне практических действий познавательные УУД могут проявляться в тех или иных формах развития словесно-логического и визуального мышления.

Исследования психологов (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.А. Люблинская, Д.Б. Эльконин и др.) позволяют сделать вывод о том, что результативность процесса формирования познавательных УУД зависит от способа организации специальной развивающей работы с ребенком. В работах





соответствую ли я на сегодняшний день этим нормам, что я могу сделать сегодня, какова сегодня моя личность и др;

– предвосхищение своих завтрашних потенциальных качеств, соответствующих требуемым нормам, принятие или непринятие себя как соответствующего нормам в ситуации завтрашнего дня: что я могу сделать завтра, каким я могу стать завтра как личность, как профессионал;

– построение своих целей, задач, планов (близких, среднеотдаленных, отдаленных) для развития у себя необходимых качеств, для принятия себя: чего я хочу и как я намерен действовать;

– пересмотр человеком применяемых им критериев и оценок, ибо изменяются ценности, менталитеты в самом обществе, и сам человек выбирает разные из них на различных этапах своего развития;

– пересамоопределение – человек заново принимает или не принимает себя, затем цикл может возобновляться. Косвенным свидетельством продолжающегося процесса самоопределения (и пересамоопределения, смены ценностей) человека являются внешние изменения, которые человек осуществляет в своей жизни – меняет профессию, круг знакомых, образ жизни, религиозные установки и др.

Профессиональная подготовка специалистов в современных условиях предполагает, что студент из позиции объекта воспитательно-образовательного процесса становится его подлинным субъектом. Рассмотрим основное содержание дисциплины «Тренинг профессионально-личностного роста» в эффективности личностного самоопределения студентов.

Дисциплина призвана ознакомить студентов с нормами педагогической деятельности, структурой личности педагога, закономерностями профессионального развития педагога, формирование представлений о педагогической деятельности как поле возможностей для профессионально-личностного роста; создать условия для формирования умений и навыков диагностики, формулировки, интерпретации и адекватной оценки явлений, относящихся к области профессионально-личностного роста и для формирования умений и навыков управления процессом профессионально-личностного роста.

В результате освоения дисциплины студент должен демонстрировать способность и готовность:

- диагностировать, формулировать, интерпретировать, адекватно оценивать проблемы, задачи, препятствия и ресурсы профессионально-личностного роста педагога, адекватно оценивать ход и результаты работы по повышению своей профессионально-личностной компетентности.
- владеть основными способами, техниками и приемами профессионально-личностного роста (целеполагание в профессионально-личностном развитии, развитие (повышение) мотивации педагогической деятельности, коррекция профессионального образа "Я" и формирование адекватной профессиональной "Я-концепции", саморегуляция психического состояния в педагогической деятельности, проектирование индивидуальной траектории профессионально-личностного роста).

Тренинги личностного роста — это психологические тренинги, направленные на качественные позитивные изменения. Они помогают человеку проходить этапы личностного роста, позволяют выйти за рамки стандартного мышления и стать свободнее, получить доступ к внутренним

ресурсам. Тренинги личностного роста (психотренинги) появились в 60-70-х годах прошлого века в США. Постепенно они расширили свою географию по всему миру, а где-то в начале - середине 90-х в России.

Личностный рост - развитие человека и накопление им разнообразного опыта, знаний в процессе жизни. Чтобы хорошо адаптироваться к новым условиям, человеку нужно постоянно меняться и работать над собой. Это включает в себя формирование адекватного и трезвого взгляда на вещи, приобретение более удобных форм поведения.

Существует две формы тренингов личностного роста: групповые и индивидуальные (личностный коучинг). Группа обычно состоит из одного тренера и 7-15 участников. На занятиях у каждого участника есть возможность проявить себя, узнать много нового о себе и своём взаимодействии с миром и другими людьми. Индивидуальные тренинги разрабатываются под запросы конкретного клиента.

Тренинги личностного роста помогают человеку выработать навыки дисциплины, стать более организованным, обрести вдохновение и уверенность в себе, учат относиться к миру позитивно и решать проблемы быстро и конструктивно. Они создавались для работы со здоровыми людьми и были направлены именно на рост личности, а не на ее лечение.

Скорость личностного роста и эффективность тренинга всегда задаётся желанием и внутренними возможностями личности.

Рассмотрим более подробно содержательный компонент изучения дисциплины «Тренинг профессионально-личностного роста педагога».

Изучение дисциплины разделено на следующие блоки:

*Блок 1. Современные требования к личности педагога*.

Профессионально-личностный рост как норма педагогической деятельности.

- понятие о профессионально-личностном развитии и росте;
- критерии, определяющие современные требования к личности социального педагога;
- методы и методики профессионального роста;
- профессиограмма педагога;
- миссия педагога в современном обществе.

*Блок 2. Понятие о профессиональной компетентности педагога*

Понятие о профессиональной компетентности педагога: профессиональная компетентность педагога как степень его соответствия требованиям профессии; профессиональная компетентность как интегративное свойство личности педагога, обеспечивающее успешное выполнение профессиональной деятельности. Содержание компетентности и виды компетенций (А.Э. Маркова, Э.Ф. Зеер, К.М. Левитан).

*Блок 3. Конфликты в процессе личностного роста педагога.*

- внутриличностные конфликты: специфика, формы проявления;
- межличностные и групповые конфликты: многообразие сфер существования;
- организационные конфликты: особенности протекания.

*Блок 4. Влияние профессиональной деятельности на личность педагога.*

Характеристика объективных условий труда педагога как стрессогенных. Понятие о профессиональных деструкциях. Феноменология профессиональных деструкций: профессионально-личностные деформации (В.А. Кузина),





9. Панов В.И. Экопсихология-2000: состояние и перспективы // 2-ая Российская конференция по экологической психологии. Материалы. (Москва, 12-14 апреля 2000 г.) / Под общ. ред. В.И. Панова. – М.- Самара: Психологический институт РАО – Самарское региональное отделение РПО. – с. 11-33.

10. Сосунова И. А. Социально-экологическая напряженность; методология и методика оценки // Социологические исследования, 2005. – № 7. – С. 98.

11. Экологический энциклопедический словарь / И .И. Дедю. –Кишинев: Гл. ред. Молд. сов. энцикл., 1990. – 406 с.

**Психология**

**УДК 159.9**

**кандидат психологических наук, доцент Носова Наталья Валентиновна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда);
**кандидат психологических наук Цатурян Марина Оганесовна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда)

## СВЯЗЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

*Аннотация.* Статья посвящена изучению характера связи личностных и познавательных универсальных учебных действий младших школьников. Проводится углубленная диагностика личностных и познавательных универсальных учебных действий. Анализируется характер связи тех или иных параметров, входящих в структуру различных видов универсальных учебных действий младших школьников. На основе полученных эмпирических данных формулируются практические рекомендации для педагогов и работников образовательных организаций.

*Ключевые слова:* Федеральный государственный образовательный стандарт, психолого-педагогическая модель, универсальные учебные действия, младший школьный возраст, психолого-педагогическое формирование, внеучебная деятельность.

*Annotation.* The article is devoted to the study of the correlation of formation of universal educational actions of younger pupils. We conduct in-depth diagnostics of personal and cognitive formation of universal educational actions. The character of the correlation of various parameters that are included in the structure of various species of universal educational actions of younger pupils. On the basics of the empirical data are formulated practical recommendations for teachers and workers of educational organizations.

*Keywords:* The federal state educational standards, the character of the correlation, the universal educational actions, the younger pupils, the personal and cognitive formation of universal educational actions.

- 60% опрошенных студентов высказали предположения о возможных действиях в экстренных ситуациях, не сформулировав точных алгоритмов действий.

Анализ полученных результатов показал, что каждый третий анкетируемый студент не достаточно владеет понятийно-категориальным аппаратом экологической науки, экологическими законами. Но, в то же время большинство опрошенных студентов компетентно характеризуют экологическую ситуацию в городе Перми и Пермском крае, используют экологическую терминологию, что, возможно, объясняется непосредственной близостью экологических проблем региона, информированностью студентов.

Средний уровень экологической активности (экологического поведения) опрошенных студентов свидетельствует о необходимости использования педагогических технологий, активизирующих экологизацию сознания студентов. Необходимо обратить внимание на формирование в вузе системных экологических знаний, интеграции технических, экономических и экологических знаний. Достаточно низкий уровень участия студентов в экологических мероприятиях аграрного вуза выявляет проблему несформированной внутренней мотивации экологического поведения.

**Выводы.** Оптимизация производств, снижение себестоимости продукции любой ценой, преобладание прагматических тенденций в современных кризисных условиях экономики не способствуют сохранению окружающей среды. В связи с чем, необходимо обратить особое внимание на экологизацию обучения и воспитания в высшем учебном заведении, особенно, в аграрном вузе ввиду выраженной экологической составляющей профессиональной деятельности, выпускники которого должны осознавать себя субъектом и носителем экологической культуры.

**Литература:**

1. Федеральный закон от 10 января 2002 г. № 7-ФЗ «Об охране окружающей среды» // Российская газета. [Электронный ресурс] — http://www.rg.ru/2002/01/12/oxranasredy-dok.html/ (дата доступа 01.04.2017)

2. Авраменко А.А., Рыков С.В. Социально-экологический мониторинг в эколого~управленческом образовании // Вестник РУДН, серия Экология и безопасность жизнедеятельности, 2010 – № 2. – С. 81-88.

3. Акимова Т.А., Кузьмин А.П., Хаскин В.В. Экология. Природа - Человек - Техника: учебник для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 343 с.

4. Алексеев С.В. Формирование экологической культуры как механизм социализации подрастающего поколения // Эл. науч. журнал Евразийство (философия, культура, экология), 2011 [электронный ресурс] http://eurazistvo.ru/vipusk2/formirovanie-ekologicheskoy-kulturyi-kak-mehanizm-sotsializatsii-podrastayushhego-pokoleniya/?lang=tr (дата доступа 01.04.2017)

5. Глебов В.В. Экологическая психология: учеб. пособие. – М.: РУДН, 2008. – 243 с.

6. Костецкая Г.А. Педагогические условия развития ценностных ориентаций учащихся в системе школьного экологического образования/ дисс… канд. пед. наук – СПб., 1999. – 186 с.

7. Линенко О.А. Формирование экологического сознания студентов технического вуза // дисс… доктора пед. наук – Астрахань, 2009. – 433 с.

8. Официальный сайт ПГСХА [электронный ресурс] http://pgsha.ru(дата доступа 01.04.2017)





выученная беспомощность, профессиональный маргинализм (Е.П. Ермолаева, Н.А Голиков), профессиональная стагнация (Н.В. Кузьмина), профессиональный кризис (Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, Т.С. Щевцова). Кризисы профессионального развития и способы выхода из кризиса (инициативный, ситуативный). Понятие о профессионально-личностных деформациях. «Эмоциональное выгорание» (синдром сгорания) как показатель профессионально-личностной деформации.

Задания для самостоятельного выполнения направлены на развитие рефлексии и имеют следующее содержание:

1. Письменная работа. Заполнить таблицу «Препятствия и ресурсы профессионально-личностного роста».

| | |
|---|---|
| 1. Проблемы профессионально - личностного роста (что меня не устраивает в себе как в личности и как в представителе профессии педагога?) | |
| 2. Препятствия профессионально личностного роста (что мне мешает оценить себя как компетентную личность и компетентного педагога?) | |
| 3. Ресурсы профессионально - личностного роста (что мне помогает чувствовать и оценивать себя как компетентную личность и компетентного педагога? что мне помогает в жизни вообще? | |

2. Заполнить таблицу «Цели и задачи профессионально-личностного роста».

| | |
|---|---|
| Ранг по значимости | |
| Цели (задачи) | |
| «Хочу / надо» | |
| Пути достижения (10 шагов) | |
| Что сделано (в т.ч., сколько шагов) | |
| Количество времени, необходимого для достижения цели | |
| Количество времени, реально затрачиваемого на достижение цели (в день, в неделю, в месяц) | |

3. Подготовиться к контрольной работе по теме «Ведущие мотивы профессиональной деятельности педагога».

4. Выполнить творческое задание по теме «Рефлексия себя как профессионала».

| | |
|---|---|
| 1. Каким меня видят сокурсники (коллеги)? | |
| 2. Каким меня видят ученики? | |
| 3. Какой я на самом деле? | |
| 4. Каким педагогом я хочу быть? | |

**Выводы.** В связи с современными требованиями к педагогу, неотъемлемой частью его профессиональной подготовки является обучение,

направленное на активизацию процессов самосознания, актуализацию внутренних ресурсов личности, формирование социально-личностной компетентности, рефлексию отношения к себе и к другим субъектам образовательного процесса. Повышение социально-психологической компетентности будущего учителя предполагает выполнение ряда внешних условий: создание информационно-образовательного пространства, мотивирующего личность на самоисследование, самопонимание, самоизменение, саморазвитие; оказание психолого-педагогической помощи в актуализации положительного жизненного и профессионального опыта, создание условий для обмена этим опытом и проявления позитивных качеств личности; создание благоприятного фона для позитивных эмоционально-ценностных переживаний; содействие осознанному профессиональному самоопределению личности студента и формированию готовности к продуктивной педагогической деятельности и др. Для создания таких условий требуются усилия коллективного субъекта - тренинговой группы, работа которой осуществляется в режиме интенсивного межличностного взаимодействия (работа в парах, в малых группах, анализ ситуаций, коллективная творческая деятельность, групповая рефлексия).

**Литература:**

1. Кобышева Л. И. Психолого-педагогическое сопровождение формирования личностных качеств социального педагога в условиях вузовского образования // Научное мнение. – 2013. – № 4. – С. 142–145.
2. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996.

**Педагогика**

**УДК: 377.4**

**кандидат педагогических наук,**
**доцент Кашина Светлана Георгиевна**
Казанский государственный
архитектурно-строительный университет (г. Казань)

## НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВНУТРИФИРМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ РАБОЧИХ СТРОИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИЙ ПО БЕЗОПАСНОСТИ ТРУДА

*Аннотация.* Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения как уровня безопасности труда в строительном производстве, так и квалификации рабочих для повышения их конкурентоспособности на рынке труда. Цель статьи: разработать научно-педагогические основы внутрифирменного обучения рабочих строительных профессий по безопасности труда. Ведущим подходом к исследованию стал полипарадигмальный подход, позволяющий раскрыть сущность внутрифирменного обучения как непрерывного процесса повышения качества профессиональной подготовки кадровых ресурсов. Основные результаты исследования состоят в обосновании содержания внутрифирменного обучения (проектирование и реализация инновационных образовательных программ на базе предприятий, организация неформального обучения, включение информального профессионального обучения, формирование профессионально





- организация производства работ по эксплуатации объектов природообустройства; контроль мелиоративного состояния и обеспечение регулирования водно-воздушного режима мелиорированных земель (направление «Строительство»);
- исследование живой природы и ее закономерностей; исследование биологических систем в хозяйственных и медицинских целях; охрана природы (направление «Биология»);
- прогнозирование, планирование и проектирование землепользования, рационального использования и охраны земельных ресурсов; мониторинг земель и иной недвижимости (направление «Землеустройство и кадастры») [8].

Разработанная А.А. Авраменко и С.В. Рыковым анкета состоит из 5 разделов: изучение экологии в школе; участие в экологических мероприятиях в школе; тест на уровень базовых экологических знаний; тест на уровень экологической компетентности; тест на уровень экологического сознания. Анкета дополнена автором вопросами об участии в экологических мероприятиях в вузе; экологической ситуации в городе Перми и Пермском крае; поведении в ситуациях, связанных с рисками для природы.

Таким образом, анкетирование направлено на выявление взаимосвязанных критериев: уровень экологических знаний, тип экологического сознания, уровень экологической компетентности, уровень экологической активности (экологического поведения).

В результате опроса студентов Пермской ГСХА были получены следующие данные:

- 28% опрошенных студентов изучали экологию в школе как отдельный предмет;
- 18% респондентов участвовали в экологических мероприятиях (олимпиады, экологические кружки, экологические экспедиции) в школе, 20% – в вузе (все – студенты направлений «Агрономия», «Лесное дело», «Биология»);
- 15% опрошенных студентов показали высокий уровень базовых экологических знаний (причем, большинство из них – студенты направлений «Техносферная безопасность», «Биология», «Лесное дело», «Агрономия»);
- 57% опрошенных студентов показали средний уровень базовых экологических знаний;
- 28% респондентов показали низкий уровень базовых экологических знаний (большинство из них – студенты направления «Товароведение» и «Агроинженерия»);
- 90% респондентов компетентно характеризуют экологическую ситуацию в городе Перми и Пермском крае, используют экологическую терминологию;
- у 96% опрошенных студентов выявлен экоцентрический тип экологического сознания;
- лишь у 4% респондентов выявлен антропоцетрический тип экологического сознания (большинство из них – студенты направления «Товароведение»);
- 75% опрошенных студентов определяют свою экологическую компетентность на элементарном уровне, 15% – на начальном уровне;
- 40% респондентов владеют знаниями, умениями и навыками действий в ситуациях, связанных с рисками для природы;

эстетических и т.д., при этом характер взаимодействия с природой определяется своего рода «прагматическим императивом», и экоцентрический тип сознания — «человек в природе», подразумевающий субъект-субъектные отношения человека и природы, ориентированность на экологическую целесообразность, отсутствие противопоставления человека и природы, развитие природы и человека в рамках процесса коэволюции взаимовыгодного единства, при этом характер взаимодействия с природой определяется «экологическим императивом» [5].

Особенно актуальной является проблема формирования экологического сознания будущих аграриев, специалистов, от профессиональных действий которых будет зависеть состояние лесов, поголовья скота и домашней птицы, сельскохозяйственных угодий, атмосферы и водных ресурсов нашей страны и территориальных стран-соседей. Уровень сформированности экологического сознания и преобладание экологического сознания над экономическим будет определять степень риска «отклонения» от должного экологического поведения будущих специалистов сельского хозяйства, лесной и перерабатывающей промышленности.

С целью изучения типа экологического сознания, уровня экологической компетентности и экологической активности студентов аграрного вуза было проведено собственное исследование в течение 2015-2017 гг. методом опроса в виде анкетирования. Использована анкета, разработанная А.А. Авраменко и С.В. Рыковым [2]. Выборку составили студенты Пермской государственной сельскохозяйственной академии очной формы обучения, обучающиеся по программам бакалавриата и магистратуры, в количестве 160 человек, обоих полов: 3 курс направления «Лесное дело», 4 курс направления «Агроинженерия», 4 курс направления «Техносферная безопасность», 4 курс направления «Агрономия», 4 курс направления «Товароведение», 1 курс магистратуры направления «Биология», «Строительство» и «Землеустройство и кадастры».

Выборку составили старшекурсники, обучающиеся по программе бакалавриата, и студенты-магистранты, изучавшие экологию, с возможностью заниматься после окончания вуза следующими видами деятельности:

- организация технологических процессов лесопользования и лесовосстановления; организация лесного мониторинга, защиты и охраны леса (направление «Лесное дело»);
- оценка пригодности агроландшафтов для возделывания сельскохозяйственных культур и их рациональное использование; эффективное использование удобрений, средств защиты растений, семян, сортов и гибридов сельскохозяйственных культур, сельскохозяйственной техники; разработка и реализация инновационных технологий в системах зонального и точного земледелия, определение эффективности производства продукции растениеводства; анализ состояния и перспектив повышения урожайности сельскохозяйственных культур (направление «Агрономия»);
- таможенная экспертиза и выявление контрафактной продукции; товарный менеджмент в торговле и на предприятиях пищевой промышленности (направление «Товароведение»);
- экспертная, надзорная и инспекционно-аудиторская (направление «Техносферная безопасность»);





успешной личности рабочих и специалистов) и установлении взаимосвязей между его структурообразующими компонентами; выявлении типов и функций адаптационных ресурсов внутрифирменного обучения рабочих строительных профессий по безопасности труда и определении принципов их реализации.

*Ключевые слова:* внутрифирменное обучение, реализация образовательных программ на базе предприятий, информальное профессиональное обучение, неформальное обучение.

*Annotation.* The relevance of the study is due to the need to increase both the level of labor safety in the construction industry and the skills of workers to improve their competitiveness in the labor market. The purpose of the article: to develop the scientific and pedagogical basis for the internal training of workers in the building professions on labor safety. The leading approach to research was the polyparadigmatic approach, which makes it possible to disclose the essence of in-house training as a continuous process of improving the quality of professional training of human resources. The main results of the research are to justify the content of in-house training (design and implementation of innovative educational programs on the basis of enterprises, the organization of informal education, the inclusion of informational vocational training, the formation of a professionally successful personality of workers and specialists) and the establishment of interrelations between its structure-forming components; Identification of the types and functions of the adaptive resources of in-house training of construction workers in occupational safety and the definition of the principles for their implementation.

*Keywords:* In-house training, implementation of educational programs on the basis of enterprises, informational vocational training, non-formal training.

**Введение.** Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения как уровня безопасности труда в строительном производстве, так и квалификации рабочих для повышения их конкурентоспособности на рынке труда. В 2010 году лидеры стран Группы двадцати совместно с Международной организацией труда приняли Стратегию профессиональной подготовки «Квалифицированная рабочая сила – основа интенсивного, устойчивого и сбалансированного экономического роста». Внутрифирменное обучение рабочих, в том числе и по строительным профессиям, стало широко практиковаться в странах Группы двадцати как одна из моделей обеспечения и работников, и производства возможностями адаптации к изменениям технологий и рынков, интеграции профессионального образования и производства, а также совершенствования профессиональных компетенций по безопасности труда. На заседании Правительства РФ 27 октября 2011 года был рассмотрен комплекс вопросов по безопасности труда на производстве. По результатам заседания в федеральные государственные образовательные стандарты по строительным направлениям подготовки включены компетенции по безопасности труда, Министерством труда и социальной защиты РФ разработан новый Порядок обучения по охране труда и проверки знания требований охраны труда. Таким образом, разработка научно-педагогических основ внутрифирменного обучения рабочих строительных профессий по безопасности труда стала актуальной задачей теории и практики педагогики профессионального образования.

Ведущим подходом к исследованию стал полипарадигмальный подход, позволяющий раскрыть сущность и содержание внутрифирменного обучения

как непрерывного процесса повышения качества профессиональной подготовки кадровых ресурсов посредством совершенствования взаимодействия субъектов производственных, образовательных и научных организаций единой отраслевой направленности, обеспечивающем повышение профессионализма работников и рост конкурентоспособности фирмы; содержанием данного процесса выступают проектирование и реализация инновационных образовательных программ на базе предприятий, организация неформального обучения, включение информального профессионального обучения, формирование профессионально успешной личности рабочих и специалистов [2; 7; 10; 13].

**Формулировка цели статьи:** разработать научно-педагогические основы внутрифирменного обучения рабочих строительных профессий по безопасности труда. Для достижения поставленной цели необходимо: 1) раскрыть сущность и содержание внутрифирменного обучения рабочих строительных профессий по безопасности труда, направленного на формирование компетенции по безопасности труда; 2) выявить типы и функции адаптационных ресурсов внутрифирменного обучения рабочих строительных профессий по безопасности труда и определить принципы их реализации.

**Изложение основного материала статьи.** Сущность внутрифирменного обучения состоит в процессе повышения качества профессиональной подготовки кадровых ресурсов, посредством совершенствования взаимодействия субъектов производственных, образовательных и научных организаций единой отраслевой направленности, обеспечивающем повышение профессионализма работников и рост конкурентоспособности фирмы. Структурообразующими компонентами внутрифирменного обучения являются проектирование и реализация инновационных образовательных программ на базе предприятий, организация неформального обучения, включение информального профессионального обучения, формирование профессионально успешной личности рабочих и специалистов [1; 3; 4; 5].

Проектирование и реализация инновационных образовательных программ на базе предприятий, направленных на профессиональную (пере)подготовку конкурентоспособных рабочих и специалистов, основаны на партисипативном подходе, который обеспечивает следующие структурные взаимосвязи между компонентами внутрифирменного обучения:

- продуктивный характер содержания инновационных образовательных программ усиливается при условии оптимизации горизонтальных структур сетевого взаимодействия субъектов производственных, образовательных и научных организаций единой отраслевой направленности;
- совершенствование структуры инновационных образовательных программ на базе предприятий достигается при условии их проектирования и реализации по различным логическим основаниям;
- эффективность проектирования инновационных образовательных программ на базе предприятий возрастает при условии отбора учебного материала с учетом образовательных потребностей работников и особенностей производственных процессов и ситуаций;
- системность, согласованность, последовательность реализации инновационных образовательных программ достигается при условии совершенствования вертикальных структур сетевого взаимодействия





профессиональная деятельность, осуществляемые с учетом экологических последствий, осмысленное ограничение материальных потребностей – признаки экологической культуры [3]. Сформированная экологическая культура подразумевает не только обладание необходимыми знаниями, но и способность владеть приобретенными знаниями и умениями в области экологии на практике. Обязательными структурными компонентами экологической культуры человека являются экологическое сознание и экологическое поведение.

Экологическая культура, по мнению С.В. Алексеева, является условием преодоления глобального экологического кризиса, решения глобальных (региональных, локальных) экологических проблем, перехода к устойчивому развитию общества. Непременным условием профессиональной деятельности любого специалиста в области управления является экологическая компетентность — знание законодательства в части экологии [4]. Обязательным «предшественником» экологического поведения является экологическое сознание, представляющее собой «глубокое понимание неразрывной связи человека с природой, зависимости благополучия людей, целостности природной среды обитания человека от антропогенных изменений среды жизни на Земле, выходящих за пределы адаптивных способностей человека как биологического вида» [11].

Понятие экологического сознания рассматривается в работах психологов Г.В. Акопова, А.А. Алдашева, С.Д. Дерябо, А.А. Калмыкова, В.И Медведева, В.И. Панова, И.А. Шмелевой, В.А. Ясвина и др. В понятие экологического сознания с психологической точки зрения включены: представления об окружающем природном мире; субъективное (личностное) отношение человека к природе; соответствующие стратегии и технологии взаимодействия человека с миром природы, жизненные ценности этического плана, диктующих необходимость экологически-ориентированных поступков [9]. В трудах, раскрывающих понятие «экологическое сознание», рассматриваются различные его аспекты: представление об экологической реальности (В.Р. Бганба), целостное психическое образование (А.И. Валитова), часть индивидуального сознания (Н.Н. Вересов), совокупность взглядов и убеждений на систему «Общество-Природа» (А.А. Давлеткильдиев, Б.Н. Чалагизов), понимание ограниченности возможностей и ресурсов Земли (С.Забелин), понимание неразрывной связи человечества с природой (Н.Ф. Реймерс) [7].

Результатом сформированного экологического сознания является экологическое поведение — совокупность конкретных действий и поступков людей, непосредственно или опосредованно связанных с воздействием на природное окружение, использование природных ресурсов [4]. В настоящее время непременной составляющей профессиональной деятельности любого специалиста является экологическая компетентность — знание институциональных форм, соответствующей нормативно-методической базы, специфичных профессиональных методов экологизации своей профессиональной деятельности [2].

Выделяют два типа экологического сознания: антропоцентрический тип сознания — «человек над природой», подразумевающий субъект-объектные отношения между человеком (субъектом) и окружающей средой (объектом), воспринимаемой как объект человеческих манипуляций, удовлетворяющих потребности человека в различных областях: производственных, научных,

вследствие обладания соответствующими компетенциями и будущей сопричастности к профессиональному сообществу «аграриев», относящихся в той или иной степени к группе специальностей «человек – природа».

**Формулировка цели статьи:** изучить тип экологического сознания, уровень экологической компетентности и экологической активности студентов аграрного вуза, сформулировать рекомендации по формированию экологического поведения будущих выпускников аграрного вуза.

**Изложение основного материала статьи.** В результате участившихся в последние десятилетия во всем мире внешних и внутренних экологических угроз, приводящим к изменению состояния окружающей среды и способным причинить вред жизненно важным интересам как обществу, в целом, так и отдельной личности, в частности, сложившейся неблагоприятной экологической обстановке во многих регионах России – особое внимание привлекает экологическая безопасность.

Вследствие неблагоприятной экологической обстановки в обществе возникает социально-экологическая напряженность вплоть до социально-экологического конфликта, которая, по мнению И.А. Сосуновой, характеризуется наличием «в общественном сознании устойчивых и распространенных оценок, связывающих антропогенную экологическую ситуацию с угрозой или фактическим ущемлением важнейших социальных и духовных потребностей конкретной общности» [10]. Наиболее выраженные стадии социально-экологической напряженности характеризуются осознанием экологической ситуации, представляющей реальную угрозу, и осознание глубокого несоответствия экологической ситуации общечеловеческим ценностям и интересам (при крайней стадии напряженности – социально-экологическом конфликте).

На сегодняшний день проблема экологической безопасности изучена довольно детально, даны ее подробные характеристики, написаны тысячи диссертаций и монографий. И, несмотря на это, проблемы экологической безопасности не решены, современный человек не чувствует себя защищенным от «возможного негативного воздействия хозяйственной и иной деятельности, чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера, их последствий» [1]. Приближение к решению проблем экологической безопасности может гарантировать предупреждение экологических угроз и предохранение от экологических последствий, что возможно при комплексном подходе к данной проблеме: от государственных решений политического и экономического характера до корпоративного и личного осознания проблемы и развития экологического поведения каждого индивида. В процессе решения проблем экологической безопасности жизнь как общечеловеческая ценность становится главной, на передний план выступают вопросы взаимоотношений в системе «человек – общество – природа». В условиях доминирования технологического способа воздействия общества на природу наблюдается нарастание противоречий экологического кризиса, разрешение которого возможно при вырабатывании экологической культуры, транслируемой из поколения в поколение [6].

Развитие общества экологически просвещенных людей основано на экологической культуре каждого члена общества и экологической компетентности всякого специалиста. Личная ответственность каждого человека в вопросах охраны окружающей среды, собственное поведение и





субъектов производственных, образовательных и научных организаций единой отраслевой направленности;

- обновление форм и методов ведомственно-отраслевой профессиональной подготовки квалифицированных рабочих и специалистов достигается при условии организации конкурсов социально-образовательных инициатив и развития вариативных форм социального партнерства и государственно-общественных структур в системе внутрифирменного обучения;

- конструктивность сетевого взаимодействия субъектов производственных, образовательных и научных организаций единой отраслевой направленности, усиливается при условии их устойчивой направленности на получение кумулятивного эффекта внутрифирменного обучения;

- установление постоянных и устойчивых взаимосвязей между всеми субъектами производственных, образовательных и научных организаций единой отраслевой направленности достигается при условии их успешного позиционирования в регионе и сфере экономической деятельности;

- успешность информационно-образовательного взаимодействия субъектов производственных, образовательных и научных организаций единой отраслевой направленности достигается при условии установления продуктивных связей и многосторонних отношений в процессе внутрифирменного обучения и устойчивой направленности руководства фирмы на совершенствование кадровых ресурсов;

- результативность организации профессионально-образовательных процессов, возрастает при условии оптимизации функций органов управления дополнительным профессиональным образованием различной компетенции по всей «управленческой вертикали».

Организация неформального обучения предполагает предоставление образовательных услуг, выходящих за рамки официальных образовательных программ, но обеспечивающих удовлетворение познавательных потребностей рабочих и специалистов [4; 6; 8; 12]. Основанием организации неформального обучения может быть андрагогический подход, обеспечивающий между компонентами внутрифирменного обучения следующие структурные взаимосвязи:

- результативность организации неформального обучения возрастает при условии проявления всеми субъектами производственных, образовательных и научных организаций единой отраслевой направленности социально-образовательных инициатив по подготовке компетентных, конкурентоспособных работников и формированию личности, эффективно участвующей в социально-экономической жизни;

- оптимизация процесса осознания и удовлетворения познавательных потребностей рабочими и специалистами усиливается при условии обеспечения всем работникам равного доступа к полноценному профессиональному образованию в соответствии с их индивидуальными склонностями;

- совершенствование у рабочих и специалистов способности сознательно удовлетворить образовательные потребности в процессе профессиональной деятельности достигается при условии принятия субъектами производственных, образовательных и научных организаций единой

отраслевой направленности добровольных обязательств по позитивному изменению качественных параметров работников фирмы;

- эффективность внутрифирменного обучения повышается при условии вовлеченности полученных неформальных знаний, умений, навыков в процесс освоения официальных образовательных программ в виде готовых алгоритмов действий;

- результативность обеспечения удовлетворения познавательных потребностей рабочих и специалистов достигается при условии постоянного обращения к их профессиональному опыту.

Информальное профессиональное обучение предусматривает усвоение конкретных знаний, умений, навыков, исходя из требований специальности, стандартов квалификации, занимаемой должности или исполняемых служебных обязанностей, посредством выполнения индивидуальной познавательной деятельности в ходе повседневного профессионального труда [4; 9; 10]. Установлено, что основанием информального профессионального обучения может быть акмеологический подход, обеспечивающий следующие структурные взаимосвязи между компонентами внутрифирменного обучения:

- эффективность формирования устойчивой направленности рабочих и специалистов на собственную активность в процессе повышения качества профессиональной подготовки и обеспечения конкурентоспособности на рынке труда повышается при условии оптимизации направлений внутрифирменного обучения рабочих и специалистов;

- ускорение процесса интеллектуализации труда с целью повышения значения самостоятельности мышления и творческой деятельности инициативных рабочих и специалистов достигается при условии построения их индивидуальных траекторий внутрифирменного обучения;

- оптимизация подготовки профессионально мобильных, инициативных рабочих и специалистов, усиливается при условии определения методов интегрированного и дифференцированного воздействия на задатки их личности, стимулирования развития свойств субъектности;

- совершенствование процесса формирования у рабочих и специалистов способности к воспроизводству полученных знаний в профессиональной деятельности и генерации новой информации, достигается при условии освоения ими конкретных знаний, умений, навыков, исходя из требований специальности, стандартов квалификации, занимаемой должности или исполняемых служебных обязанностей;

- результативность образования у рабочих и специалистов индивидуальных целостных структур знаний, умений, навыков, опыта профессиональной деятельности, возрастает при условии определения их профессиональной компетентности как личностной характеристики;

- общность ценностей, обуславливающих интеграцию компонентов внутрифирменного обучения и дифференциацию содержания внутрифирменного обучения в соответствии социально-профессиональными ролями рабочих и специалистов, достигается при условии системной целостности между компонентами педагогического процесса и индивидуальными склонностями и образовательными потребностями рабочих и специалистов.

Формирование профессионально успешной личности рабочих и специалистов предполагает образование установки на активное, компетентное,





3. Истратова, О. Н. Психодиагностика: коллекция лучших тестов / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. – Ростов-на-дону: Феникс, 2006. – 620 с.

4. Климов, Е. А. Индивидуальный стиль деятельности [Текст] / Е. А. Климов. – Казань, 1974. – 364 с.

5. Мартыненко, И. В. Регуляция предстартовых состояний методом аутогенной тренировки квалифицированных конькобежцев в соревновательном периоде / И. В. Мартыненко, Д. В. Камелькова, И. Н. Орешкина // Педагогика и психология. – 2016. – Вып. 53. Часть VIII – С. 192-202.

6. Мартыненко, И. В. Аутогенная тренировка как фактор регуляции предстартовых состояний / И. В. Мартыненко, Е. С. Борисенкова, Н. В. Хрисанфова // Педагогика и психология. – 2017. – Вып. 54. Часть VI – С. 311-317.

**Психология**

**УДК 159.9: 316**

**кандидат медицинских наук, доцент кафедры истории, социологии и права Неклюдова Виктория Валентиновна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пермская государственная сельскохозяйственная академия им. академика Д. Н. Прянишникова» (г. Пермь)

## ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО ВУЗА КАК ОСНОВА ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

*Аннотация.* Статья посвящена изучению экологического сознания студентов аграрного вуза. Проведено собственное исследование студентов по методике А.А. Авраменко, С.В.Рыкова. Диагностированы тип экологического сознания, уровень экологической компетентности и экологической активности, даны рекомендации по формированию экологического поведения студентов аграрного вуза.

*Ключевые слова*: экологическая безопасность, аграрный вуз, студенты, экологическое сознание, экологическая компетентность, экологическое поведение.

*Annotation.* The article is devoted to the study of ecological consciousness of students of the agrarian University. There was conducted the own research of students according to the method of A.A.Avramenko, S. V. Rykov, which showed the result of ecological consciousness, the level of environmental competence and environmental activity. After that the recommendations on formation of ecological behavior of students of the agrarian University were given.

*Keywords:* environmental safety, agricultural University, students, environmental awareness, environmental competence, environmental behavior.

**Введение.** Актуальность проблемы формирования экологического сознания студентов аграрного вуза обусловлена социальной ответственностью последних в части сохранения, защиты и восстановления окружающей среды

данных, полученных в психодиагностическом, психофизиологическом исследованиях, а также методом наблюдения.

Анализ психофизиологических данных аппаратурным методом производился 4 раза в течение проведения сеансов аутогенной тренировки. Психофизиологические замеры проводились за один день до соревнований. По результатам данной методики были построены графики, наглядно отражающие динамику психофизиологических показателей у конькобежцев, представленные в основном исследовании.

После завершения проведения коррекционной работы – аутогенной тренировки, был проведен итоговый замер психофизиологических показателей. Для составления заключения об эффективности коррекционных мероприятий был проведен анализ и сравнение результатов первичного и итогового психофизиологического исследований при помощи Т-критерия Вилкоксона.

Исходя из полученных результатов можно сделать вывод, что коррекционная работа была проведена успешно и получены значимые результаты, доказывающие ее эффективность, следовательно, было установлено, что аутогенная тренировка влияет на предстартовые состояния конькобежцев.

**Выводы.** В ходе изучения проблемы, было выявлено, что основной метод работы с предстартовыми состояниями – аутогенная тренировка. Аутогенная тренировка – это процесс самовнушения, основным методом которого является слово, обращенное к самому себе, слово, направленное на саморегуляцию непроизвольных функций организма. Применение аутогенной тренировки должно варьироваться в зависимости от вида предстартового состояния спортсмена.

По результатам исследования, была установлена взаимосвязь между типами предстартовых состояний конькобежцев и их психологическими и психофизиологическими особенностями. В процессе ведения аутогенной работы с конькобежцами проводились замеры психофизиологических показателей для исследования изменений в динамике.

Заключительным этапом работы было сопоставление данных, полученных до проведения аутогенной тренировки с результатами, полученными после для выявления эффективности коррекционных мероприятий.

После проведения аутогенной тренировки в зависимости от типа предстартового состояния, можно сделать вывод о том, что аутогенная тренировка подходит для работы с предстартовыми состояниями конькобежцев.

Таким образом, достижение цели работы свидетельствует о том, что аутогенная тренировка в дальнейшем может быть использована в качестве метода работы с предстартовыми состояниями конькобежцев, а также в целях оптимизации и повышения эффективности их тренировочной и соревновательной деятельности.

**Литература:**

1. Дружинин, В. Н. Экспериментальная психология / В. Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2000. – 437 с.

2. Дубровский, В. И. Валеология. Здоровый образ жизни [Текст] / В. И. Дубровский. – Retorika: Флинта, 1999. – 559 с.





эффективное участие в жизнедеятельности фирмы [5; 11; 13]. Теоретическим основанием формирования профессионально успешной личности рабочих и специалистов может быть личностно-деятельностный подход, обеспечивающий следующие структурные взаимосвязи между компонентами внутрифирменного обучения:

- действенность развития личностно-профессиональных качеств рабочих и специалистов, обуславливающих успешное включение в пространство межличностных связей и освоение навыков преодоления конфликтов, повышается при условии достижения работниками высокого уровня профессиональной компетенции;
- эффективность формирования устойчивой направленности личности на достижение поставленных целей повышается при условии достижения стабильности успеха в профессиональной деятельности;
- оптимизация процесса развития индивидуальности, отражающей континуально-иерархическую взаимосвязь психосоматических, социальных, рефлексивно-ситуационных образований усиливается при условии активности работников в освоении инновационных образовательных программ на базе предприятий;
- совершенствование индивидуального стиля профессиональной деятельности работников на повышение качества профессиональной подготовки;
- результативность организации индивидуальных, парных, групповых форм занятий возрастает при условии ориентации на самостоятельную творческую деятельность обучаемых;
- актуализация условий для добровольного и заинтересованного участия работников во внутрифирменном обучении и повышении своей конкурентоспособности увеличивается при условии достижения согласованности действий субъектов производственных, образовательных и научных организаций единой отраслевой направленности по повышению качества их профессиональной подготовки;
- эффективность формирования профессионально успешной личности рабочих и специалистов повышается при условии продвижения эффективных образовательных практик, характеризующихся вариативностью и разноуровневостью содержания.

Под адаптационными ресурсами внутрифирменного обучения мы понимаем системную целостность внешних (средств, форм, методов повышения качества профессиональной подготовки кадровых ресурсов) и внутренних (индивидуально-типологических особенностей личности работника) резервов, обеспечивающих повышение профессионализма работников и рост конкурентоспособности фирмы. Исходя из содержания адаптационных ресурсов, можно выделить следующие их типы и виды: 1) нормативно-правовые, включающие международные, конституционные и федеральные, региональные и отраслевые, локальные нормативно-правовые акты; 2) научно-методические, включающие учебно-программную документацию, научно-методические разработки; 3) виртуально-образовательные, включающие сетевые образовательные ресурсы, Интернет – ресурсы в области безопасности труда, современные программные средства внутрифирменного обучения; индивидуально-типологические особенности личности работника, включающие темперамент, задатки, мотивационные

образования, способности, волевые качества, физические особенности и характер.

Определены принципы реализации адаптационных ресурсов внутрифирменного обучения рабочих строительных профессий по безопасности труда:

- фундаментализации, обеспечивающего углубление и системную целостность общеобразовательных, общетеоретических и общепрофессиональных знаний как основания опережающей подготовки рабочих строительных профессий по безопасности труда;
- капитализации знаний, регулирующего обновление содержания внутрифирменного обучения рабочих строительных профессий с учетом изменений нормативно-правовой регламентации безопасности труда, модернизации производства, стратегий развития социума и экономики, а также интеграции науки, производства и профессионального образования;
- автономности, опосредующего формирование и развитие отраслевых систем внутрифирменного обучения по безопасности труда с целью формирования человеческого капитала и повышения конкурентоспособности фирмы;
- персонализации, ориентирующего на создание персонализированных моделей внутрифирменного обучения рабочих строительных профессий по безопасности труда и приоритет диалогичных методов взаимодействия его субъектов.

Выяснено, что принципы реализации адаптационных ресурсов внутрифирменного обучения рабочих строительных профессий по безопасности труда (фундаментализации, капитализации знаний, автономности, персонализации) обеспечивают опережающий характер внутрифирменного обучения и ориентируют на постоянное совершенствование содержания и методов, создание персонализированных моделей обучения и формирование человеческого капитала.

**Выводы.** Выяснение сущности содержания внутрифирменного обучения и установление взаимосвязей между его структурообразующими компонентами позволяют представлять данный процесс как PDCA – цикл (Планирование-Выполнение-Контроль-Корректировка), обеспечивающий его последовательность, непрерывность, постоянное совершенствование.

Адаптационные ресурсы выполняют нормативную, методологическую, методическую, коммуникативную, фасилитационную функции, обеспечивающие права и обязанности работодателей и работников в области внутрифирменного обучения по безопасности труда, порядок формирования и использования Фонда социального страхования, ответственность руководителей всех уровней за предотвращение несчастных случаев; использование объективных, научных знаний по безопасности труда, понятийно-терминологическое единообразие; координацию сетевого взаимодействия субъектов производственных, образовательных и научных организаций единой отраслевой направленности; персонализацию процесса внутрифирменного обучения.

Внутрифирменное обучение, построенное на основе принципов фундаментализации и капитализации знаний, автономности и персонализации, позволяет сформировать у рабочих необходимый уровень компетенции по безопасности труда, разработать и внедрить новые финансово-экономические





Для использования уровня ситуативной и личностной тревожности конькобежцев была использована методика Спилберга Ч. Д. в соответствии с таблицей 4.

Таблица 4 – Психологические особенности конькобежцев с разными типами предстартовых состояний (Методика исследования ситуативной и личностной тревожности Спилбергера Ч. Д.)

| Показатель | Тип предстартового состояния | | | Н эмп | p |
|---|---|---|---|---|---|
| | БГ | ПА | ПЛ | | |
| | Средние значения | | | | |
| Сит.тревожн | 11,33 | 11,92 | 7,30 | 1,996 | 0,369 |
| Личн.тревож. | 8,72 | 13,42 | 10,20 | 2,303 | 0,316 |
| Примечание – сит.тревож. – ситуативная тревожность; личн.тревож. – личностная тревожность; БГ – боевая готовность; ПЛ – предстартовая лихорадка; ПА – предстартовая апатия; Н эмп – эмпирическое значение признака; Р – уровень значимости | | | | | |

По показателям ситуативной и личностной тревожности методами математической статистики, значимых различий между группами конькобежцев выявлено не было. Это говорит о том, что перед соревнованиями спортсмены, склонные к различным типам предстартовых состояний, скорее всего, испытывают примерно одинаковый уровень тревожности из-за влияния одинаковых для всех спортсменов факторов.

Для исследования различий групп конькобежцев по уровню стрессоустойчивости, была применена методика Фетискина Н. П. в соответствии с таблицей 5.

Таблица 5 – Психологические особенности конькобежцев с разными типами предстартовых состояний (Методика перцептивной оценки типа стрессоустойчивости Фетискина Н. П.)

| Показатель | Тип предстартового состояния | | | Н эмп | p |
|---|---|---|---|---|---|
| | БГ | ПА | ПЛ | | |
| | Средние значения | | | | |
| Стрессоуст. | 11,44 | 11,50 | 7,60 | 1,624 | 0,444 |
| Примечание – стрессоуст. – стрессоустойчивость; БГ – боевая готовность; ПЛ – предстартовая лихорадка; ПА – предстартовая апатия; Н эмп – эмпирическое значение признака; р – уровень значимости | | | | | |

Различия в уровне стрессоустойчивости у конькобежцев разных групп предстартовых состояний не выявлено. Таким образом, можно сделать вывод о том, что уровень стрессоустойчивости не является основным фактором, который влияет на проявление того или иного типа предстартового состояния у конькобежцев.

С целью изучения эффективности применения метода аутогенной тренировки в зависимости от вида предстартового состояния конькобежцев были составлены и апробированы формулы аутогенной тренировки для конькобежцев из разных групп предстартовых состояний с учетом всех

*Таблица 2*

**Сопоставление результатов кластеризации и типов предстартовых состояний, выявленных методом наблюдения**

| Тип предстартового состояния | Предстартовая апатия | Боевая готовность | Предстартовая лихорадка |
|---|---|---|---|
| Номер кластера | 2 | 1 | 3 |
| Количество человек | 6 | 9 | 5 |
| Процентное соотношение | 30 | 45 | 25 |

Сопоставление результатов кластеризации и типов предстартовых состояний, выявленных методом наблюдения за конькобежцами, говорит о том, что в первый кластер попали спортсмены с состоянием боевой готовности, второй кластер составили результаты спортсменов с предстартовой апатией, а третий кластер – спортсмены с состоянием предстартовой лихорадки.

Результаты исследования психологических особенностей конькобежцев с разными предстартовыми состояниями при помощи опросника для изучения темперамента Стреляу Я. представлены в соответствии с таблицей 3 [1].

Таблица 3 – Психологические особенности конькобежцев с разными типами предстартовых состояний (Опросник для изучения темперамента Стреляу Я.)

| Показатель | Тип предстартового состояния | | | Н эмп | p |
|---|---|---|---|---|---|
| | БГ | ПА | ПЛ | | |
| | Средние значения | | | | |
| **Возбуждение** | **11,72** | **5,58** | **14,20** | **6,518** | **0,038** |
| **Торможение** | **9,56** | **15,08** | **6,70** | **5,983** | **0,05** |
| Подвижность | 9,28 | 9,59 | 13,90 | 2,251 | 0,324 |
| Примечание – БГ – боевая готовность; ПЛ – предстартовая лихорадка; ПА – предстартовая апатия; Н эмп – эмпирическое значение признака; p- уровень значимости; **жирным** – те показатели, по которым выявлены значимые различия | | | | | |

По методике Стреляу Я. значимые различия между группами конькобежцев выявлены по показателям возбуждения и торможения (эмпирические значения 6,518 и 5,983; уровень значимости 0,038 и 0,05 соответственно). У конькобежцев с боевой готовностью процессы возбуждения и торможения уравновешены, у конькобежцев с предстартовой апатией преобладают процессы торможения, а у конькобежцев с предстартовой лихорадкой – процессы возбуждения.





механизмы внутрифирменного управления безопасностью труда, расширить функции корпоративных центров обучения по безопасности труда, создавать персонализированные модели внутрифирменного обучения.

**Литература:**

1. Лунев А.Н., Пугачева Н.Б., Стуколова Л.З. Стратегии и тенденции развития муниципальной системы образования // Научно-методический электронный журнал Концепт, 2014, № 03, с. 14060.

2. Лунев А.Н., Пугачева Н.Б., Терентьева И.В. Методологические основы опытно-экспериментальной работы как компонента исследований проблем профессионального образования // Современные проблемы науки и образования, 2015, № 1-2, с. 132.

3. Писарь О.В., Пугачева Н.Б., Ребрик Э.Ю. Формирование личной безопасности студентов технического вуза // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки, 2012, № 3, с. 103-108.

4. Пугачева Н.Б. Концептуальные основы модернизации системы профессионального образования для регионального рынка труда // Профессиональное образование в России и за рубежом, 2009, № 1, с. 079-082.

5. Пугачева Н.Б., Судденкова Н.В., Татаринова И.П. Сущностная характеристика инновационной образовательной среды // Экономические и гуманитарные исследования регионов, 2012, № 1, с. 64-71.

6. Пугачева Н.Б., Лунев А.Н., Стуколова Л.З. Перспективные направления исследований профессионального образования как общественно значимого блага и достояния личности // Современные проблемы науки и образования, 2014, № 1, с. 91.

7. Терентьева И.В., Пугачева Н.Б., Лунев А.Н. Теоретические методы опытно-экспериментальной работы в педагогике профессионального образования // Современные проблемы науки и образования, 2015, № 1-2, с. 133.

8. Lunev A.N., Pugacheva N.B., Stukolova L.Z. Development strategies for professional educational services under the increasing autonomy of territories within the federal state // Актуальні проблеми економіки, 2014, Т. 10, № 160, с. 215.

9. Lunev A.N., Pugachova N.B., Stukolova L.Z. Socially oriented regional economic space as an instrument in managing the development of service sector // Актуальні проблеми економіки, 2014, Т. 155, № 5, с. 247.

10. Lunev A.N., Safin R.S., Korchagin E.A., Sharafutdinov D.K., Suchkova T.V., Kurzaeva L.V., Nikishina S.R., Kuznetsova N.A. The Mechanism of Industrial Educational Clusters Creation as Managerial Entities of Vocational Education // International Review of Management and Marketing, 2016, Т. 6, № 2, с. 166-171.

11. Pugacheva N.B., Kashina S.G., Kirillova T.V., Ovchinnikova I.G., Kudyashev N.K., Lunev A.N., Pavlova O.A., Valeyev A.S. The Mechanism of State-Public Management of Vocational Education in the Region // International Review of Management and Marketing, 2016, Т. 6, № 2, с. 6-11.

12. Terentyeva I.V., Starodubtsev M.P., Timonin A.I., Pugacheva N.B., Zykova N.N., Lunev A.N., Ezhov S.G., Starikova L.D. Assessment of state services quality and availability in the socio-cultural sphere // International Review of Management and Marketing, 2016, Т. 6, № 1, с. 122-127.

13. Ivanov V.G., Barabanova S.V., Shagieva R.V., Chikisheva N.M., Lunev A.N., Volkova N.V., Nabiullina K.R., Spirina E.V. The Essence and Content of State Regulation of Services Development in Conditions of Increasing Autonomy of

Federal State Entitie // International Review of Management and Marketing, 2016, Т. 6, № 2, с. 149-154.

**Педагогика**

**УДК:37.012**

**преподаватель Керенская Светлана Александровна**
Новокузнецкий институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

## ПЕДАГОГ КАК АВТОР, ПРЕДМЕТ РЕЧИ И АДРЕСАТ ЖАНРА ТВОРЧЕСКОГО ПОРТРЕТА УЧИТЕЛЯ

*Аннотация.* Данная статья посвящена рассмотрению одной из особенностей жанра творческого портрета учителя как педагогического речевого жанра: изучению специфики его адресанта, адресата и предмета речи, которым в обоих случаях является педагог.

*Ключевые слова:* творческий портрет учителя, профессия «учитель», педагогическая деятельность, педагогическое творчество.

*Annotation.* The article is devoted to considering one of special characteristics of creative portrait of a teacher as pedagogical speech genre: to study a specificity of its author, narratee and a subject of a speech that in both cases there is a teacher.

*Keywords*: creative portrait of a teacher, the profession of a teacher, pedagogical activities, pedagogical creation.

**Введение.** Профессия учителя, с точки зрения современного общества, является уважаемой, уникальной, благородной. Оценивая таким образом данный род человеческой деятельности, подразумевают, что, несмотря на его массовость, каждый из его представителей не только мастерски владеет учебным материалом дисциплины, обладает широкой общей и профессиональной психолого-педагогической и предметно-методической культурой, но и готов к ежесекундному публичному проявлению терпения, такта, самоотдачи; его работа совмещает в себе различные направления деятельности по развитию, воспитанию и обучению будущего нации; педагог - словесник является для учеников, коллег и общества в целом примером ответственного отношения к человеческой жизни как главной ценности, эталоном профессионального и коммуникативного поведения.

Общеизвестно, что «романтический образ» учителя и учительства создавался в прежние годы произведениями искусства и художественной публицистики. Как показывает анализ состояния общественного мнения, с точки зрения престижа и востребованности профессии учителя, она переживает сегодня сложный период: исчезает былое восхищение перед педагогом как образцом интеллигента. Очевидно, для того чтобы восстановить, усилить, активизировать интерес к учителю как специалисту, требуется найти возможность более глубоко рассматривать профессиональную личность с разных позиций. Одной из них, по нашему убеждению, является создание текстов, характеристик, словесных образов, жанровой формой которых





Из таблицы 1 видно, что в первую группу с предстартовой апатией вошли 6 конькобежцев (30 % от всей спортивной группы), с ярко выраженным нежеланием проявлять активность и стремлением избегать соревновательную борьбу. Вторая группа с боевой предстартовой готовностью представлена 9 конькобежцами (45 % от общего числа спортсменов), которые стремятся к началу соревновательной деятельности, они уверены в своих силах и думают не о победе, а о технике пробегания дистанции. С предстартовой лихорадкой выявлено 5 конькобежцев, которые составили третью группу (25 % от общей численности экспериментальной выборки). Эти спортсмены обладают повышенной тревожностью, суетливостью, нетерпением скорее закончить соревнования, иногда чрезмерно самоуверенны.

По соотношению процессов возбуждения и торможения методики Стреляу Я., можно сделать вывод, что конькобежцы, попавшие в 1 кластер, обладают относительной уравновешенностью этих процессов (возбуждение – 11,72 торможения 9,56). У конькобежцев второй группы явное преобладание процессов торможения может говорить о некоторой пассивности, сложности реагирования на новый стимул среды. Третий кластер – конькобежцы, в нервной системе которых преобладают процессы возбуждения. Они активны, инициативны, общительны открыты.

Соотнесение результатов методики Айзенка Г. (методика определения типа темперамента) говорит о том, что спортсмены 1 кластера уравновешены, в меру общительны и обладают смешанным типом темперамента (среднее значение экстраверсии 12,0, нейротизма – 11,67). Второй кластер представлен флегматиками – среднее экстраверсии 5,83, нейротизма – 5,58. Эти спортсмены склонны к медленному вступлению в деятельность, но способны долго и скрупулезно ее выполнять. Они спокойны, вдумчивы, нацелены на достижение запланированного результата. Конькобежцы, попавшие в третий кластер, обладают высоким показателем экстраверсии (среднее – 14,40) и высоким показателем нейротизма (среднее значение – 14,30). Такие показатели говорят о холерическом типе темперамента, эти спортсмены активны, общительны, эмоциональны и энергичны. Им трудно усидеть на месте, часто не могут выполнить до конца начатую работу.

Такое описание кластеров совпадает с описанием особенностей конькобежцев трех типов предстартовых состояний – боевой готовности, предстартовой партии и предстартовой лихорадки.

Сопоставление кластеров и типов предстартовых состояний конькобежцев представлены в соответствии с таблицей 2.

По итогам наблюдения были составлены сводные таблицы, в которых представлены результаты наблюдений.

5 Методы обработки данных – качественный и количественный.

Качественный – предполагает сбор информации в свободной форме; фокусируется не на статистических измерениях, а опирается на понимание, объяснение и интерпретацию эмпирических данных, является источником формирования гипотез и продуктивных идей.

Количественный – главной задачей количественных исследований является получение численной оценки состояния объектов исследования или их реакция на некое событие. Такие исследования применяются, когда необходимы точные, статистически надежные именные данные.

Обработка результатов проводилась при помощи компьютерной программы. Были использованы следующие математические критерии:

– Т критерий Вилкоксона для зависимых выборок.

– Н-критерий Краскала-Уоллеса использовался для того, чтобы посчитать и сравнить среднее значения каждой из групп предстартовых состояний по всем показателям.

– кластерный анализ (метод средней или межгрупповой связи) был использован для того, чтобы разделить спортсменов на группы с разными типами предстартовых состояний по особенностям нервной системы (психодиагностические методики). И сопоставить данные, полученные методом кластерного анализа с данными, полученными методом наблюдения.

6 Интерпретационный метод – структурный метод (установление взаимосвязи между компонентами).

Для проверки гипотезы исследования, было необходимо разделить конькобежцев на группы разных предстартовых состояний. Деление на группы проводилось двумя способами: методом наблюдения, методом кластерного анализа, в основу которого была положена методика Стреляу Я. [1].

По результатам наблюдения за поведением спортсменов во время подготовки к соревнованиям, было сделано распределение на три группы по типам предстартовых состояний. Сводные данные представлены в соответствии с таблицей 1. В таблице отражено распределение конькобежцев по группам методом наблюдения. Каждая из групп представляет один из трех типов предстартовых состояний.

*Таблица 1*

**Разделение конькобежцев на группы в зависимости от типа предстартового состояния методом наблюдения**

| Тип предстартового состояния | Предстартовая апатия | Боевая готовность | Предстартовая лихорадка |
|---|---|---|---|
| Количество человек | 6 | 9 | 5 |
| Процентное соотношение | 30 | 45 | 25 |





является творческий портрет, в центре внимания которого – созидательная деятельность педагога и его индивидуальные особенности.

**Формулировка цели статьи.** Целью статьи является изучение роли педагога как автора и адресата высказывания об учителе - коллеге и выявление особенностей содержания данного профессионально ориентированного монолога: описания личности педагога и его творчества.

**Изложение основного материала статьи**. Как известно, к высказыванию, в центре внимания которого находится личность учителя, являющегося объектом внимания психологов, лингвистов, методистов, сами педагоги вынуждены обращаться достаточно часто. Это связано с тем, что, используя данное высказывание о творческой личности учи́теля, педагог - коллега стремится: 1) побудить к оценке деятельности учи́теля, результатом которой могут стать выдвижение его кандидатуры к участию в конкурсах профессионального мастерства, рост педагога в занимаемой должности, присуждение ему более высокой квалификационной категории; 2) создать яркий, «живой», неординарный образ наставника, способного стать образцом для подражания и примером, достойным уважения среди коллег; 3) раскрыть самобытность его личности и неповторимость профессиональной деятельности, убедить в уникальности творческого процесса, который получает своё воплощение прежде всего в уроке; 4) заинтересовать адресата личностью и деятельностью педагога, «заставить» восхищаться его ежедневным трудом, с одной стороны, творческим, с другой, – морально и физически напряжённым.

В связи с тем, что в творческом портрете учителя важное место занимает исследование его профессиональных качеств, черт характера, рассмотрим некоторые из них. Педагог представляется исследователям наделённым целым комплексом качеств и черт, характеризующих его с различных сторон: интеллектуальными (педагогической внимательностью и наблюдательностью, сообразительностью, эрудицией, конкретностью, рефлексивностью мышления и т.д.), нравственными чертами характера, выражающими отношение педагога к воспитанникам и коллективу (быть внимательным, справедливым, терпеливым, демократичным, готовым помочь и т.д.); теми признаками характера, которые выражают отношение к себе и своим профессионально-личностным качествам (совестливостью, разумным самолюбием, профессиональной гордостью и др.), к своей профессиональной деятельности (организованностью, целеустремлённостью, способностью оценивать результаты проделанной работы и т.д.); особенностями, характеризующими высокую культуру педагогического общения (вежливостью, тактичностью и т.д.); волевыми и эмоциональными чертами характера (выдержкой, упорством в доведении начатого дела до конца, эмпатией, оптимизмом, нераздражительностью, относительной удовлетворённостью успехами в работе и др.).

Таким образом, сформированность перечисленных выше черт характера, наличие комплекса профессиональных знаний, навыков и умений обеспечивают успешность воспитательного воздействия педагога на обучающихся, позволяют выявить результативность деятельности учителя и, как следствие, обобщить его педагогический опыт в жанре творческого портрета учителя.

Среди критериев, раскрывающих педагога как мастера, например, Н. В. Кузьмина, выделяет систему и последовательность в деятельности учителя, высокие результаты работы, отмеченные педагогическим коллективом, оценку обучающихся влияния на них со стороны учителя.

Напротив, ряд учёных при исследовании феномена педагогического мастерства выделяет личностные качества как определяющие. Отметим, что Л. С. Выготский, характеризуя учителя как творца, замечает, что «только тот, кто обладает творческой жилкой в жизни, может претендовать на творчество в педагогике» [2, с. 366]. В. А. Сластёнин включает в них призвание к педагогической профессии, любовь к детям, критическое отношение к себе и др. Ю. В. Сенько полагает, что базовыми для учителя являются такие профессиональные качества, как диалогичность, понимание, рефлексивность, метафоричность и др. В. А. Кан-Калик при определении творчества учителя акцентирует внимание на умении учителя понять состояние ребёнка, организовать взаимоотношения с детьми, демонстрировать искусство воздействия на детей в процессе общения (умение учитывать особенности их личности, особенности собственной педагогической индивидуальности и др.), проявлять способность к саморегуляции (управлять собственными психическими состояниями, всегда быть оптимистичным и др.).

Таким образом, в связи с этим создаётся разноплановый образ учителя-творца: с одной стороны, учёные приоритетным считают личностное начало, с другой, – профессиональную основу деятельности.

На уровне текста фактор содержания рассматривается в научной литературе в категории информативности, которая может быть содержательно-фактуальной (как «сообщение о фактах, событиях, процессах, происходящих, происходивших, которые будут происходить в окружающем нас мире, действительном или воображаемом») [3, с. 27], содержательно-концептуальной (как «индивидуально-авторское понимание отношений между явлениями <…>, понимание их причинно-следственных связей, их значимости в социальной, экономической, политической, культурной жизни народа <…>, это замысел автора плюс его содержательная интерпретация») [там же, с. 28] и содержательно-подтекстовой (как скрытая информация, выводящая смысл из контекста, благодаря возможностям языка).

При анализе творческого портрет учителя важным, на наш взгляд, является понимание содержательно-фактуальной информации, в которой даются «сопоставления фактов, их характеристики <…> и пр.» [там же, с. 27], т.е. биографические сведения об учителе, описание его внешности, характеристика личностных качеств и т.д.

Содержательно-подтекстовая информация в творческом портрете учителя, согласно анализу образцов, заключается в неоспоримости утверждения о его созидательной роли в жизни каждого человека.

Содержательно-концептуальная информация реализуется в рассматриваемом жанре с помощью подобранных адресантом примеров, аргументов, подтверждающих его мысль о замечательной личности педагога, его педагогическом таланте, выводов, поликодового элемента высказывания (например, видеозаписи урока), созданного самим автором и т.д. Присутствие в творческом портрете учителя данной разновидности информации позволяет говорить о высоком уровне самостоятельности авторской оценки педагога, о сформированности осознанного положительного отношения к профессии





Ян Стреляу в своих исследованиях и сходил из типологии нервной системы Павлова, и смог доказать, что определение свойств нервной системы зависит от специфических свойств раздражителя (степени возбуждения и подавления, подвижности и сбалансированности нервных процессов), при этом он создал свою классификацию темпераментов [1].

Тест-опросник направлен на изучение трех основных характеристик типа нервной деятельности: уровня силы процессов возбуждения, уровня силы процессов торможения, уровня подвижности нервных процессов, также рассчитывается показатель уравновешенности процессов возбуждения и торможения по силе.

2 Перцептивная оценка типа стрессоустойчивости Фетискина Н. П.

Методика направлена на выявление типа стрессоустойчивости [3]. Автор выделяет 2 основных типа: тип «А» и тип «Б».

Тип «А»: люди такого типа характеризуются стремлением к конкуренции, достижению цели, обычно бывают неудовлетворенны собой и обстоятельствами и начинают рваться к новой цели. Часто они проявляют агрессивность, нетерпеливость, гиперактивность, у них быстрая речь, постоянное напряжение лицевой мускулатуры. Наблюдается частая неустойчивость к стрессам.

Тип «Б»: люди такого типа четко определяют цели своей деятельности и выбирают оптимальные пути их достижения. Они стремятся справиться с трудностями сами. Трудности и их возникновения подвергают анализу, делают правильные выводы. Могут долгое время работать с большим напряжением сил. Умеют и стремятся рационально распределять время. Неожиданности, как правило, не выбивают их из колеи. Люди типа «Б» стрессоустойчивы.

3 Шкала ситуативной и личностной тревожности Спилбергера Ч. Д.

Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной деятельной личности. У каждого человека существует свой оптимальный или желательный уровень тревожности – это так называемая полезная тревожность. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания [3].

Большинство известных методов измерения тревожности позволяют оценить только или личностную, или состояние тревожности, либо более специфические реакции. Единственной методикой, позволяющей дифференцированно измерять тревожность и как личностные свойство, и как состояние является методика, предположена Спилбергером Ч. Д. На русском языке его шкала была адаптирована Ханиным Ю. Л. Определение показателей ситуативной и личностной тревожности проводится при помощи ключа.

4 Метод наблюдения: для фиксации поведенческих проявлений предстартовых особенностей респондентов была использована методика открытого включенного наблюдения. В процессе наблюдения исследователь фиксировал наблюдаемые особенности поведения каждого члена группы в протокол. Впоследствии, записи были систематизированы и проанализированы. Это позволило разделить спортсменов на 3 группы:

– в состоянии предстартовой апатии;

– в состоянии боевой готовности;

– в состоянии предстартовой лихорадки.

соревновательная борьба и ее исход имеют для спортсменов высокого класса [4].

Выделяя общие психологические особенности спортивных соревнований, необходимо иметь в виду, что на спортсменов влияет большое число разнообразных факторов – состав и поведение зрителей, действие судей, взаимодействие с тренерами, возникающие почти в каждом соревновании неожиданные ситуации и др. Эти факторы действуют хотя и ситуативно, однако могут оказать и положительное и отицательное психологическое влияния на спортсменов. Все это вместе взятое, характеризует спортивное соревнование как деятельность, протекающую в экстремальных условиях. Чтобы такая деятельность была высокопродуктивной, каждый спортсмен должен быть подготовлен к ней во всех отношениях особенно, психологически.

Во время подготовки к соревнованиям, сами спортсмены и люди, находящиеся в близком окружении, замечают перемены в поведении спортсмена. Эти перемены осуществляются не только на поведенческом уровне, но и на психологическом, и психофизиологическом. Такие функциональные изменения принято называть предстартовыми состояниями [5; 6].

Несмотря на то, что в настоящее время спорт начинает носить массовый характер, основные теоретические исследования, связанные с психологией спорта были сделаны ещё в советский период, поэтому на данном этапе необходимо объяснить те теоретические наработки, полученные наукой несколько десятилетий назад и те возможности, которыми обладает современный спорт.

Современный конькобежный спорт всё больше ориентируется на соревнований по отдельным дистанциям. В 2017 году Чемпионат Европы по конькобежному спорту впервые был проведен по отдельным дистанциям. У спортсменов появилась возможность организовывать подготовку и реализовывать её лишь на наиболее подходящих для них дистанцию. Соответственно, в спортивной подготовке максимально будут учитываться врождённые свойства нервной системы, которые обусловливают проявления тех или иных физических качеств, обеспечивают определённые особенности индивидуального стиля деятельности, способствующие успешному реализации деятельности [5; 6].

**Формулировка цели статьи** – изучить предстартовую подготовку конькобежцев 16-19 лет с позиции её индивидуализации.

**Изложение основного материала статьи.** Исследование проводилось с октября 2015 г. по май 2017 г. на базе Специализированной школы олимпийского резерва № 1 по конькобежному спорту г. Челябинска. Исследованием было охвачено более 20 квалифицированных конькобежцев: юношей и девушек в возрасте 16-19 лет, стаж спортивных занятий от 6 до 9 лет.

В ранее опубликованных работах применялись следующие инструменты: опросник структуры темперамента Русалова В. М.; методика определения типа темперамента Айзенка Г.; система комплексного компьютерного исследования психофизиологического состояния спортсменов «Омега-С2»; методика открытого включенного наблюдения.

В данной работе использован ряд инструментов представленный ниже.

1 Опросник для изучения темперамента Стреляу Я.





учителя, об умении вводить в текстовое пространство невербальный компонент и подчинять его общему смыслу всего высказывания.

Как показал анализ образцов, содержанием рассматриваемого жанра являются те сведения о педагоге, которые дают исключительно позитивную оценку: это характеристика профессионально значимых качеств, анализ используемой им методики, презентация результатов деятельности и др.

Творческий портрет учителя создаётся и используется в разных сферах общения и имеет своего специфического адресанта. В профессиональной сфере общения творческий портрет учителя создаёт его коллега, поэтому автор рассматриваемого нами жанра является информированным по теме высказывания человеком, стремящимся поделиться с адресатом своей точкой зрения, отношением к описываемому педагогу, убедить в справедливости своей оценки учителя, которого он знает лично.

Анализ образцов творческого портрета учителя русского языка и литературы показал, что в них преобладает «экспозитивное» [10, с. 9] изложение материала, когда говорящий раскрывает своё отношение к предмету, явлению, факту, проявляет интерес к описываемому. Всё это способствует активному осмыслению такого высказывания об учителе.

В работах, посвящённых исследованию специфики творчества [7, 8, 9 и др.], рассматриваются требования, предъявляемые к его профессиональной деятельности. Очевидно, каждый учитель может создавать и использовать исследуемый жанр. Можно также предположить, что для этого необходимы определённые профессиональные качества учителя - адресанта для создания высказывания о коллеге.

Так, наблюдения за речевой деятельностью педагогов дают основания сделать вывод о том, что успех и результативность творческого портрета учителя выше у того адресанта, кто имеет опыт, связанный с использованием подобных персонифицированных жанров в профессиональной деятельности, умеет пользоваться средствами выразительности устной, письменной и поликодовой речи, органично включать в высказывание семиотически разнородные элементы (фотографии учителя в деятельности, видеофрагменты уроков, занятий), доказывать свою позицию в оценке коллеги и др.

Названный выше набор качеств адресанта творческого портрета учителя можно считать основной характеристикой. Как показывает наблюдение за деятельностью создателей таких высказываний, именно от личности автора, от его умения всесторонне представить творческую деятельность и личность коллеги, от его коммуникативного поведения зависят создание положительного имиджа будущего учителя и благоприятной атмосферы в педагогическом коллективе и, как следствие, общая позитивная оценка педагогической профессии в обществе.

Общеизвестно, что каждый речевой жанр имеет образ своего адресата – «свою, определяющую его как жанр, типическую концепцию адресата» [1, с. 276], – учёт особенностей которого позволяет автору создавать высказывание определённого жанра с направленностью на адресата. Творческий портрет учителя, по нашему мнению, ориентирован на обширный круг адресатов, но в первую очередь, имеет свою особую аудиторию: в профессиональной сфере общения он функционирует среди коллег-педагогов. Таким образом, адресат исследуемого нами жанра – это, как правило, современник учителя, о котором идёт речь в творческом портрете. Полагаем,

что такой монолог может быть и ретроспективным, если адресант с адресатом и характеризуемый педагог отстоят друг от друга во временной протяжённости и территориально; адресант в этом случае опирается на материалы о профессиональной жизни педагога, содержащиеся в фотографиях, дневниковых записях, воспоминаниях учеников и др.

Как правило, адресатом данного высказывания являются коллеги, которые имеют своё сложившееся мнение о предмете речи. Поэтому педагоги открыто размышляют вместе с адресантом при анализе деятельности коллеги и выражают собственную оценку.

Наблюдая за деятельностью учителей-практиков, мы выявили их коммуникативные действия. Так, адресат следит за рассуждениями адресанта о педагоге, мысленно возражает ему или соглашается с ним, оценивает логичность цепи рассуждений, формирует свою оценку деятельности педагога.

При характеристике фактора адресата мы учитывали, что уровень информированности, степень готовности к размышлению об индивидуальности личности и профессиональной деятельности педагога, к выражению собственной оценки этой деятельности у учителей различны. Поэтому качество творческого портрета учителя зависит не только от его содержания, которое, как мы выяснили, составляют характеристика личности и творчества педагога, их оценка, но и от способности адресанта учесть особенности аудитории и отдельных её представителей, готовности адресата к восприятию такой информации, связанной с наличием у него опыта интеллектуально-речевой оценочной деятельности.

Наблюдения за профессиональной работой педагогов позволили нам говорить о том, что творческий портрет учителя – преимущественно поликодовое высказывание, характеризующееся направленностью на широкую аудиторию, т.е. он является жанром публичной, непосредственной / контактной речи. Учёные [4, 5, 6 и др.] выделяют такие признаки публичного говорения, как наличие обратной связи с аудиторией, главным образом звуковую форму реализации речи, сочетание подготовленности текста и элементов спонтанности, одновременное использование языковых, паралингвистических, контактоустанавливающих средств общения (пантомимическая, ритмико-интонационная организация высказывания). Эти свойства характерны также для рассматриваемого нами типа высказывания, как, например, в следующем фрагменте (фрагмент был получен и записан в ходе наблюдений за реальной речевой практикой и проведения поискового эксперимента в рамках курсов повышения квалификации учителей-словесников в Новокузнецком институте повышения квалификации):

«<…> Говорить об учителях/ сегодня/ крайне важно/ Все мы/ были/ есть/ или будем/ учениками/ и встреча/ ученика с учителем/ предопределена// Каждый из нас/ хранит/ воспоминания/ о самом главном/ для него/ что сопровождает/ всю жизнь/ И главное место/ в этих/ воспоминаниях/ часто/ занимает учитель// Единственный учитель/ для которого/ понятия/ о добре/ справедливости/ чести/ не просто/ “застывшие”/ слова/ а/ основа воспитания/ нации// Тот единственный/ учитель/ который/ приоткрыл/ высшие/ духовные ценности/ и продолжил/ бесконечную цепочку/ “учитель/ ученик/ учитель”// Думаю/ вы согласитесь/ со мной/ что/ чаще всего/ им был/ учитель-словесник/ необходимое/ “звено”/ в этой/ бесконечной цепи// Сегодня/ я хочу/ вспомнить/ и назвать тех/ учителей/ кто объединяет нас/ представителей разных/





**Психология**

**УДК: 796.91**

**кандидат педагогических наук, доцент Мартыненко Иван Владимирович**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск);
**магистрант кафедры теории и методики конькобежного спорта Камелькова Дарья Васильевна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск);
**кандидат педагогических наук, доцент Ярушин Сергей Алексеевич**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Челябинский государственный университет» (г. Челябинск)

# ПРЕДСТАРТОВАЯ ПОДГОТОВКА КОНЬКОБЕЖЦЕВ НА ЭТАПЕ СПОРТИВНОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

*Аннотация.* Предстартовая подготовка направленна на восстановление динамического равновесия гомеостатических механизмов организма спортсменов. В научной статье описаны диагностика типов предстартовых состояний и применение метода аутогенной тренировки с целью регуляции предстартовых состояний конькобежцев 16-19 лет.

*Ключевые слова:* аутогенная тренировка, предстартовая подготовка, конькобежцы, этап спортивного совершенствования.

*Annotation.* Lead. Pre start preparation is focused on recovery of dynamic balance of homeostatic mechanisms of the skaters’ bodies. The diagnostics of different types of pre start states and usage of autogenic training as a regulator of the pre start states of speed skaters at the age of 16-19 years are described in this scientific article.

*Keywords:* autogenic training, pre start preparation, speed skaters, stage of sports progression.

**Введение.** Специалисты в области спорта рассматривают соревнования как борьбу ума, воли, чувств, физического и технического совершенства спортсменов, как процесс борьбы, протекающий не только на физическом и моторном, но и на психическом уровнях. Тем самым в общей форме подчеркивается именно психологический аспект спортивного состязания как процесса борьбы. Отсюда вытекает основная особенность соревнования – достигнуть превосходства над соперниками и в то же время противодействовать в этом им. Такое взаимодействие требует проявления в борьбе всех физических и духовных сил человека в их единстве [1]. Существенной особенностью спортивного соревнования является также высокая общественная и личностная значимость для каждого спортсмена и самого процесса борьбы, и её исхода, т. е. достигнутого результата который всегда получает не только оценку спортивных судей, но и общественную оценку – общественный резонанс. Особенно большое значение

2. Байгуллов Р.Н. Сущность и структура профессиональной направленности старшеклассников. Научно-теоретический журнал «Научные проблемы гуманитарных исследований». Выпуск 8 – 2011г. С. 81-90.

3. Зыбина Л.Н. Профессиональное самоопределение личности как проявление субъектности. // Актуальные проблемы психологии личности: сб. ст. по матер. V междунар. науч.-практ. конф. №5. – Новосибирск: СибАК, 2011.

4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы: учебное пособие. - СПб.: Питер, 2011. – 512 с.

5. Климов Е.А. Психология профессионала. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.

6. Павлютенков Е.М. Формирование мотивов выбора профессии [Текст] / Е.М. Павлютенков; под ред. Б.А. Федоришина. – Киев: Рад. школа, 1980.- 143 с.

7. Постовалова А.И. Социально-психологическая структура готовности к профессиональному выбору лиц юношеского возраста: диссертация. – Челябинск, 2010.

8. Скоморохова А.Г. Выбор профессионального пути. // Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации №5 (191) – Москва, 2013, С. 120-124.

9. Стрельникова Ю.Ю. Структурно-динамическая модель личностных изменений специалистов профессий экстремального профиля: дис. …докт. психол. наук, 2016. – СПб. – 582 с.

10. Уварова М.Ю. Структура и оптимизация профессионального самоопределения студентов-психологов: дис. …канд. психол. наук. – Иркутск, 2007.

11. Филатова А.В. Сущность и основные теории мотивации эффективности труда персонала. Журнал «Основы экономики, управления и права». Выпуск №1 (1), 2012. – С. 126-138.

12. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие, 2-е изд,, перераб. и доп. М.; Издательская корпорация "Логос", 1996. 320 с.

13. Ядов В.А. Экономика, тип личности, мотивация и стимулирование труда // Роль психофизиологических факторов интенсификации экономики / В.А. Ядов. М., 1984. - 4.2. - С. 104-105.





поколений/ специальностей/ но/ коллег/ и единомышленников// Я ставлю/ многоточие/ чтобы каждый/ из нас/ мог продолжить/ этот “список”// На минуту остановился/ и вспомнил/ своего учителя/ и его уроки// Я вспоминаю/ уроки русского языка/ Елены/ Александровны// Главное/ в них/ что поражает/ и сегодня/ это заинтересованность/ педагога/ не только/ в результатах/ но и/ в каждом/ моменте/ ежесекундном мгновении/ урока/ Обратите внимание/ на слайде/ фотографии/ с урока <…>// Требовательность/ к себе/ и к нам/ ученикам/ и индивидуальная/ работа с каждым/ дифференцированный подход/ образцовый/ иллюстративный материал/ сотрудничество/ вот то/ что/ определяет/ Елену/ Александровну/ как профессионала <…>// Я осознал/ это позже/ когда сам/ стал учителем// Обращаясь к своему/ опыту/ я понимаю/ что/ учителя/ жили/ и живут/ не ради себя/ Главное правило/ это служение/ на благо других/ И надеюсь/ такое же/ главное правило/ ученичества/ это та/ способность/ отдавать/ служить делу/ и передать/ другим/ “эстафету” разума/ добра/ чести// <…>».

Как известно, от характеристики говорящего (его ума, эрудиции, знания предмета речи, обращённости к аудитории, уверенности и т.д.), его умения организовывать и поддерживать внимание, композиционно выстраивать высказывание, использовать приёмы диалогизации речи (например, предвосхищение вопросов аудитории путём разъяснения непонятного, включение слушателей в диалог с помощью речевых формул, применение пауз-разрядок и т.д.) зависит эффективность речи, т.е. оптимальный способ достижения поставленных коммуникативных целей.

Так, для того чтобы придать данному высказыванию направленность на аудиторию, публичность, педагог использовал языковые средства эмоциональности и оценочности. Как видно из фрагмента, адресант включил в высказывание языковые средства выразительности: имена существительные («воспоминания», «добро», «справедливость» и др.), имена прилагательные («образцовый», «ежесекундном» и др.), слова, активизирующие внимание и мышление (местоимения «вы», «нас»), глагольные формы («предопределена», «хочу вспомнить», «мог продолжить» и др.), обращение к слушателям («вы согласитесь»), Данный фрагмент отличается использованием средств «словесной наглядности»: эпитетов («духовные ценности», «единственный учитель» и др.), метафор («“застывшие” слова», «бесконечная цепочка», «учителя жили и живут не ради себя» и др.). Кроме того, адресант высказывания создал особую атмосферу «диалога» с адресатом посредством включения жестов, мимики, телодвижений, пауз, повышения и понижения голоса и др. Следовательно, адресант слова об учителе привлёк внимание слушателей и усилил воздействие вербальной информации.

Таким образом, анализ научной литературы и наблюдения за современной коммуникативной практикой педагогов показали, что исследуемый жанр ориентирован на комплексного адресата (чаще – на педагога), имеет публичный характер, и поэтому монологическая форма изложения приобретает в нём черты диалога.

**Выводы.** В современной науке педагог как предмет речи в творческом портрете учителя рассматривается с точки зрения особенностей его становления и феноменальности творчества (деятельности), как профессионально значимый жанр, который создаётся с целью повлиять на оценку учителя педагогической общественностью, побудить к объективному

анализу его творческой деятельности, заинтересовать адресата неординарной личностью конкретного педагога.

Наблюдение за деятельностью учителей показало, что эффективное использование монолога о коллеге требует от педагога: 1) тщательной его подготовки, скрупулёзного отбора сведений о педагоге; 2) умений органично включать в монолог разнородные сведения о коллеге и поликодовые фрагменты, позволяющие объективно оценить его деятельность; 3) творческого подхода к созданию таких текстов; 4) качественного их воспроизведения и импровизации в ситуации публичного общения.

В свою очередь, наблюдения за речевой практикой педагогов-словесников позволили составить «портрет» автора высказываний о коллегах. Так, адресант исследуемого жанра лично знако́м с описываемым педагогом; имеет опыт, связанный с использованием подобных персонифицированных жанров в профессиональной деятельности; умеет пользоваться средствами выразительности устной и письменной речи, всесторонне представлять творческую деятельность и личность коллеги, органично включать в высказывание поликодовые элементы, доказывать свою позицию в оценке коллеги и др. Поэтому от его коммуникативного поведения зависит создание благоприятной атмосферы в педагогическом коллективе, и, как следствие, общая позитивная оценка педагогической профессии в обществе.

**Литература:**

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 414 с. – С. 276.

2. Выготский Л. С. Психология искусства / Под ред. М. Г Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с. – С. 366.

3. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – Изд. 5-е, стереотип. – М.: КомКнига, 2007. – 144 с. – С. 27.

4. Губарева Т. Ю. Фактор адресата письменного текста // под ред. А. М. Шахнаровича. – Москва: Диалог-МГУ, 1996. – 136 с.

5. Журавлёва И. В. Творческий портрет персоналии как профессионально значимый жанр речи учителя русского языка и литературы: дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук по специальности 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)». – Новокузнецк, 2003. – 297 с.

6. Зельманова Л. М. Наглядность в преподавании русского языка: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 159 с.

7. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 140 с.

8. Лобанов А. А. Основы профессионально-педагогического общения: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 192 с.

9. Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания: учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 320 с.

10. Тураева З. Я. Лингвистика текста (текст: структура и семантика): учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.». – М.: Просвещение, 1986. – 127 с. – С. 9.





Соответственно, личность с ее индивидуальными качествами подходит не к одной, а к ряду профессий [1].

Д. Сьюпер пришел к выводу о том, что механизм выбора профессии проходит в два этапа: 1. В детстве у ребенка появляются мечты о том, кем он хочет стать, когда вырастет (мечты о профессии), позже появляется конкретный план овладения профессией (подростковый возраст). 2. Личность развивается на протяжении всей своей жизни посредством развития своего «Я» через трудовой опыт в профессиональную «Я-концепцию».

Теория профессионального выбора американского исследователя Д. Холланда, основывается на том, что профессиональны выбор напрямую зависит от того какой тип личности сформирован – «иерархия направленности индивида». Особое внимание автор уделял профессиональной ориентации и разработал типы личности, понимаемые как комплексные ориентации личности: 1. Реалистический, 2. Исследовательский, 3. Социальный, 4. Конвенциональный, 5. Предпринимательский, 6. Артистический. Каждый тип личности, по мнению Д. Холланда, объединяет людей сходными личностными и профессиональными признаками, а также характеризуется своими психологическими особенностями. Тип личности является некоторым «шаблоном», с которым сравнивается реальная личность.

В теории компромисса с реальностью Э. Гинзберг делает акцент на факт, что выбор профессии – это процесс, который может происходить в течение длительного периода. Он включает в себя «промежуточные решения», комплекс которых и приводит в дальнейшем к окончательному выбору. Промежуточные решения играют значимую роль, поскольку в дальнейшем ограничивают выбор и возможность достижения цели [8].

Множественность и разнообразие походов позволяет рассмотреть проблему мотивации профессионального выбора с различных сторон и констатировать, что в современных условиях сущность выбора профессии заключается в возможности ответственно принимать решения о данном выборе и находить личностный смысл в профессиональном труде, самостоятельно проектируя свою профессиональную жизнь.

**Выводы.** Таким образом, исходя из краткого обзора отечественных и зарубежных исследований по проблеме мотивации выбора профессии, можно заключить, что существует много подходов, посвященных исследованиям мотивации профессионального выбора. Ученые рассматривают этот процесс как комплексный, состоящий из множества альтернатив, включающий в себя пошаговое принятие решений, самоопределение, профессиональное самоопределение, длящийся на протяжении жизни личности. В основе процесса выбора профессии лежит мотивация, состоящая из базовых структурных элементов – мотивов, потребностей, ценностей, установок, целей, интереса к определенному виду деятельности. Правильный выбор профессии по сути – это залог успешной и продуктивной жизнедеятельности. В этой связи выбор профессии – это выбор жизненного пути, связанный с основными ценностями жизни и его смыслом. Это определяет высокую актуальность рассматриваемой проблемы для современной науки и практики.

**Литература:**

1. Ажнина О.В. Психологические особенности профессионального самоопределения воспитанников учреждений социально-педагогической поддержки: дис….канд. психол. наук. – Москва, 2006.

личности, соотнесение с требованиями деятельности, которую выбрал человек, и дальнейшее построение планов, стратегий для достижения поставленной цели [10].

Показателем и условием достижения зрелости личности являются, по мнению, А.А. Реан и Я.Л. Коломинского, потребность в развитии и самореализации. От того на каком уровне личностной зрелости находится человек, зависит уровень самоопределения личности [10].

Во многих отечественных исследованиях (Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейн, Д.А, Леонтьев, Ю.А. Репецкий и др.) проблема самоопределения рассматривается как поиск смысла жизни. Л.И. Божович выявила важную характеристику самоопределения – двуплановость. Другими словами, самоопределение осуществляется через деловой выбор профессии и через поиск смысла своего существования.

Д.А. Леонтьев в результате исследований также вынес положение о том, что в основе профессионального выбора как деятельности лежит поиск смысла для личности. По мнению автора, выбор профессии зависит от наличия всевозможных альтернатив и критериев для их сравнения. Отсюда вытекают три модели выбора: простой (множественные альтернативы и критерии для их сравнения), смысловой (наличие альтернатив, выработка критериев предстоит субъекту) и личностный (выбор при отсутствии или неполноте альтернатив, требующий конструирование самих альтернатив) [7].

Д.А. Леонтьевым была разработана методика «Смысложизненные ориентации», позволяющая оценить «источник» смысла жизни, который может быть найден человеком в будущем (цели), настоящем (процесс) или в прошлом (результат), или во всех трех составляющих жизни.

Большой вклад в развитие теоретических и методологических основ выбора профессии внес Е.А. Климов. Он разрабатывает четырехъярусную классификацию профессий по признакам предмета, целей, средств и орудий труда. Им были выделены пять сфер профессиональной деятельности: «Человек – Природа», «Человек – Техника», «Человек – Знак», «Человек – Художественный образ», «Человек – Человек». Также Е.А. Климовым разработана концепция индивидуального стиля деятельности. Основная идея которой заключалась в том, что индивидуальный стиль деятельности – это совокупность способов, приемов, типов деятельности, которая способствует развитию высокого уровня профессионализма. В основе лежат особенности нервной системы, темперамент, мотивация и способности человека [5].

Наиболее яркими представителями зарубежной психологии, в рамках исследований которых, так или иначе, затронуты проблемы мотивации профессионального выбора являются Холланд, Ф. Паркинсон, Э. Шпрангер, Э. Эриксон, Д. Сьюпер, Э. Гинцберг и др.

По мнению Ф. Паркинсонса, каждый человек обладает рядом определенных индивидуальных качеств и исходя из этих качеств он может соответствовать только определенной профессии. При этом удовлетворенность и успешность выбранной человеком деятельности напрямую зависит от наличия у него индивидуальных качеств, соответствующих предъявляемым требованиям профессии [1].

Концепция профессионального самоопределения Д. Сьюпера является противоположной. Она базируется на том, что профессиональный выбор может быть множественным, так как его условия могут меняться.





**Педагогика**

**УДК: 37.01**

**кандидат педагогических наук, доцент Китикарь Оксана Васильевна**
Приднестровский государственный
университет им. Т. Г.Шевченко (г. Тирасполь)

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В РОССИИ (КОНЕЦ XVIII- СЕРЕДИНА XX В.В)

*Аннотация.* В статье излагается взгляд на проблему становления и развития педагогики как науки, исходя из методологических, исторических и философских аспектов. Рассматриваются различные научные подходы к классификации и определению объекта и предмета педагогической науки.

*Ключевые слова:* педагогическая наука, объект педагогики, предмет педагогики, методологические основы, исторический подход.

*Annotation.* In the article is set forth the view on the problem of formation and development of pedagogy as sciences, on the basis of the methodological, historical and philosophical aspects. Different scientific approaches to classification and determination of object and object of pedagogical science are examined.

*Keywords*: pedagogical science, the object of pedagogy, the object of pedagogy, methodological bases, historical approach.

**Введение.** Социальный и технический прогресс выдвигает все возрастающие требования к педагогической науке, так как по мере изменения условий жизни изменяется и осуществление целей образования. В этих условиях сохраняет свою актуальность задача изучения методологических основ педагогики.

Для методологии педагогики проблема определения специфики и места научного познания является предметом обсуждения многих исследователей.

**Формулировка цели статьи.** Целью нашего исследования является рассмотрение вопроса становления педагогической науки и развития ее методологических основ.Наиболее общим образом науку определяют как «сферу человеческой деятельности, функцией которой является выработка и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности» [14].

**Изложение основного материала статьи.** Наука характеризуется тем набором признаков, которые отличают систему от любой иной совокупности элементов. Деятельность научного познания в области педагогики – это часть, элемент системы педагогической деятельности, принимаемой как «вся деятельность общества по целенаправленной подготовке подрастающих поколений к активному участию в жизни общества» [5]. Педагогическая наука специфическим образом обслуживает названную сферу, производя знание как средство познания педагогических явлений и опережающего отражения педагогической действительности.

Представление о педагогической науке как об одном из видов деятельности вытекает из социальной природы научного знания и подтверждается современными науковедческими концепциями.

Научный статус и социальный престиж той или иной отрасли человеческого знании во многом зависит от степени разработанной в ней теории как высшей, самой развитой формы организации научного знания,

дающей целостное представление о закономерностях и существенной формы деятельности.

В исследовании В.С.Безруковой [1] выделены этапы становления педагогической науки на основе научного отражения педагогических явлений, связанных с факторами развития науки и общества, которые помогают в осмыслении логики формирования понятийного аппарата:

Первый этап связывает появление воспитательных явлений как начальной формы удовлетворения существующих потребностей общества в социальном воспроизводстве.

На втором этапе происходит развитие воспитательных явлений и появление педагогических явлений.

Третий этап связан с развитием способности общества создавать педагогические явления и возникновением на этой основе собственной педагогической деятельности - как средства целенаправленной организации и управление передачей опыта с целью социализации подрастающих поколений.

На четвертом этапе возникла новая потребность изучать и передавать в качестве опыта новым поколениям знаний, умения и навыков посредством теоретического познания и закрепление этих знаний в форме науки [1].

Таким образом, по её мнению, педагогика возникла как наука, познающая педагогическую действительность, где преднамеренно и в большом количестве создаются и изучаются педагогические явления.

В российской истории педагогика как наука не сразу получила признание.

Одним из первых в истории русской педагогики сделал попытку методологического обоснования педагогики как научной дисциплины П.Г.Редкин. Под основами педагогики он понимал знания о «Боге, человеке и природе» [10]. Наряду с К.Д.Ушинским, Н.И.Пироговым П.Г.Редкин осознал, что прогрессивное развитие общества и государства немыслимо без соответствующей, правильно организованной системы воспитания и образования, которая невозможна без тех наук, из которых черпает знания педагогика [10].

Взгляды П.Г.Редкина были основательно изучены и развиты его последователями. Один из них, Н.И.Пирогов тоже не представлял себе развитие российского общества того периода без научно-организованного образования. Как и П.Г.Редкин, Н.И.Пирогов не создал научного труда, специально посвященного проблеме методологических основ педагогической науки. Однако, он тоже в общих чертах выделил те дисциплины (религию, философию, этику и психологию и т.д.), которые, по его мнению, должны лежать в основе педагогике [8].

Н.И.Пирогов не представлял себе развитие российского общества без научно - организованного образования. В основе педагогики он выделяет такие основы, как религия, философия, этика психология и т.п. Ученый при рассмотрении проблем воспитания охватывал широкий спектр вопросов, которые касались не только физиологических, психологических, нравственно-этических, политических основ обществоведения и философии, и самой педагогики [8].

Педагоги второй половины XIX века стали рассматривать проблемы педагогики, прежде всего, с морально-этических и аксиологических позиций. К.Д.Ушинский [12] рассматривал в своих работах проблему педагогики как науки и искусства, ее философские и исторические истоки, вопросы





переключение на более конкретную потребность, и этот процесс определяет наличие обратного движения сверху вниз.

3. Теория приобретенных потребностей Д. МакКлелланда. В данной теории основной акцент делается на высшие потребности – потребность в причастности, власти и успехе, не учитывая физиологические потребности.

4. Теория двух факторов Ф. Герцберга. Смысл теории состоял в том, чтобы выявить неудовлетворенность/удовлетворенность человека в профессиональной деятельности и вопросы, касающиеся продуктивности.

В состав процессуальных теорий мотивации входят:

1. Теория ожидания В. Врума (надежда на то, что выбранный путь удовлетворения потребности благодаря определенным действиям приведет к конечной цели);

2. Теория справедливости Дж. Адамса (соответствие вознаграждения среднему значению вознаграждения других работников за выполнение аналогичной работы);

3. Теория постановки целей Э. Лока (цели и «намерения» являются детерминантами поведения. Когда человек ставит перед собой определенную цель, он делает все для того, чтобы получить конечный результат и не отступает от цели до наступления желаемого. Отсюда следует, что более серьезные сознательные цели приводят к более высоким уровням производительности, если эти цели восприняты личностью);

4. Концепция партисипативного управления (у работника возникает желание участвовать в жизни организации в которой он работает, выполнять функции по её развитию, не входящие в его профессиональную компетенцию) [11].

Изучение проблемы мотивации, во многих источниках научной литературы рассматривается в контексте с такими понятиями, как, самоопределение личности, профессиональное самоопределение, профессиональная ориентация и выбор профессионального пути, как конечный результат.

В отечественной психологии методологические основы проблемы самоопределения заложены С.Л. Рубинштейном. В своих работах, он говорит о том, что активность человека происходит под влиянием на него внешних и внутренних причин. В соответствии с предложенным им принципом единства сознания и деятельности, человек и его психика формируются и проявляются в его деятельности, следовательно изучаться они могут, прежде всего, через их проявления в такой деятельности [10].

Данное направление продолжила развивать ученица С.Л. Рубинштейна – К.А. Абульханова-Славская. В своих исследованиях, она говорит о том, что самоопределение своей жизни – это определение своего «способа жизни».

Последователи данного направления (Л.И. Божович, А.К. Маркова) в своих работах пишут о том, что жизненное и личностное самоопределение – это неразрывная составляющая профессионального самоопределения. Это обусловлено тем, что профессиональная деятельность человека занимает практически основную часть жизни, где и происходит реализация личностного потенциала [12].

Л.Г. Дикая и О.А. Конопкин, как представители субъектного подхода, придерживаются мнения о том, что в основе самоопределения лежит саморегуляция. Под саморегуляцией они понимают активизацию всех ресурсов личности, адаптацию к деятельности, анализ возможностей и способностей

удовлетворением потребностей личности и с ее реализацией. По мнению Е.П. Ильина, мотивация и мотивы всегда внутренне обусловлены, но на них также могут оказывать влияние внешние стимулы. «В этих случаях говорят о внешнеорганизованной мотивации, понимая при этом, что обстоятельства приобретают значение для мотивации только тогда, когда становятся значимыми для личности, поэтому внешние факторы должны в процессе мотивации трансформироваться во внутренние» [4].

В.А. Ядов классифицирует мотивы на связанные с профессиональной ориентацией, с принадлежностью к референтной группе (социально-профессиональной), реализацией социальных норм, профессиональным и социальным самоопределением [13]. Е.Г. Асеев и Е.П. Ильин в своих работах упоминают о мотиве как о двумодальном отношении к деятельности, которая сопровождается различным спектром эмоций, как «положительным», так и «отрицательным».

Мотивационная сфера характеризуется целями и целевыми установками. Осознавая цель, человек осознает образ желаемого будущего, следовательно, стремится к её достижению. В зависимости от цели, целеполагания и целеустремленности человек выбирает способ поведения, принимает пошаговые решения и достигает конечного результата, то есть намеченной цели [2].

В своей работе Е.М. Павлютенков «Формирование мотивов выбора профессии» (1980), отмечает, что существует несколько групп мотивов выступающих в роли общей мотивации – первая группа – романтика профессии; общественно-значимые мотивы; познавательные; вторая группа мотивов – перспективность выбранной профессии; желание приносить пользу, влияние значимого окружения; третья группа мотивов – собственно интерес к профессии; подражание; мотивы психологического характера [6]. Это связано с «мотивационной структурой личности». Под ней понимают совокупность мотивов, являющихся внутренней детерминантой поведения, непосредственно связанной с деятельностью.

Исходя из анализа научной литературы, касающейся проблемы мотивации, можно заключить, что теории мотивации объединены в две группы: содержательные теории мотивации и процессуальные теории мотивации. Рассмотрим, какие подходы включены в эти две основные группы.

В состав содержательных теорий мотивации входят:

1. Теория потребностей А. Маслоу, основная идея которой заключается в том, что у человека можно выделить пять основных категорий потребностей (физиологические, потребность в безопасности, социальные, потребность в признании и уважении, потребность в самовыражении) влияющих на его поведение и пока низшие потребности не будут удовлетворены, он не сможет перейти на другой уровень. В качестве центрального понятия концепцию профессионального развития А. Маслоу выделил самоактуализацию как стремление человека совершенствоваться, выражать, проявлять себя в значимом для него деле.
2. Теория существования, связи и роста К. Альдерфера в соответствии с которой автор выделяет три группы потребностей – потребности существования, потребности связи, потребности роста. Иерархия потребностей отражает восхождение от более конкретных потребностей к менее конкретным. Каждый раз, когда потребность не удовлетворяется, происходит





методологического и науковедческого порядка. Особенности русской педагогической действительности заключаются в том, что она исторически находилась на стыке различных социально-культурных, религиозных образований. Однако, неопределенность в трудах ученых таких понятий как «основа образования» или «основа педагогики» свидетельствует о том, что в исследуемый период не было достаточно четко сформированных дефиниций многих педагогических понятий.

В трактовке К.Д.Ушинского «народность» выступает как один из методологических основ педагогики [13]. При этом ученый не игнорирует такие педагогические принципы, как «культуросообразность» и «природосообразность» [12]. Новизна подхода К.Д.Ушинского к рассмотрению методологических основ педагогики как науки заключается в том, что он рассматривал народность наряду с другими основами педагогики. Тем самым, делая попытку заполнить существующий вакуум в теории и методологии педагогики. При этом подтверждается такая науковедческая аксиома о том, что формирование методологических принципов является необходимым и достаточным условием обоснования педагогической науки

Логика построения основных теоретико-методологических работ К.Д.Ушинского [12;13] показывает, что автор осознавал необходимость теоретического обоснования педагогики как науки. Обоснование педагогической науки является основным способом теоретического осмысления возможных путей создания единой образовательной систем, основанной на научных основах. Выделяя в качестве основного принцип народности, К.Д.Ушинский говорил о том, что педагогика должна иметь свою особую точку зрения на воспитательно - образовательные процессы.

В качестве дисциплин, лежащих в основе педагогики как науки, он выделял анатомию, физиологию и патологию человека, психологию, логику филологию, географию, статистику, политическая экономия и история в обширном смысле, так как предметом всех этих наук является человек [12]. Однако, осознавая всю важность и выделяя предмет и объект педагогики, Ушинский не выделял педагогику в качестве наук в строгом смысле, а считал ее искусством, изучающим практическую деятельность - будущее, в то время как наука, по его мнению, изучают существующее или существовавшее.

Однако, по мнению В.А.Волковича, К.Д.Ушинский, решив, что педагогика не наука, впервые в России «обосновал педагогику как науку, обосновав пути и способы, которыми может быть разработана педагогика как наука» [13].Ученый выделяет основные компоненты понятийного строя педагогической науки - цели, закономерности, методы, предмет, определяет некоторые функции педагогики как науки, определяет ее место в ряду смежных наук. Заслуга К.Д.Ушинского заключается в том, что он своей целью ставил необходимость разобраться в теоретических основах педагогики. Он рассматривал проблемы педагогики как науки, вопросы, связанные выяснением места педагогики в системе наук и определении ее позиций с науковедческой точки зрения.

Несмотря на то, что великий педагог считал педагогику искусством, он достаточно глубоко рассматривал ее психологические, антропологические, физиологические и другие основы.

Л.Н.Толстой также отвергал педагогику как науку, и «определение педагогики и ее цели в философском смысле невозможно, бесполезно и

вредно» [11]. То есть, педагогика не может претендовать на статус научной дисциплины, так как она не в состоянии определить цели образования и воспитания. Однако, в своих трудах [11] Л.Н.Толстой сдвигает границы предмета педагогики, включая в ее состав не только воспитание, но и образование.

Вклад Л.Н.Толстого в разработку теоретических основ педагогики заключается в специфической для его мировоззрения интерпретации ведущих категорий педагогики.

В период 1870-1917 в развитии педагогической науки в России происходят значительные изменения, связанные с осознанным подходом педагогов того времени к исторической рефлексии и осознанию необходимости смены «авторитетам - педагогам» приходят целые научные педагогические школы и происходит появление опытно-экспериментальной базы [3; 9].

Педагогическая публицистика начала сдавать свои позиции педагогической «методологии» и «науковедению» В.В.Зеньковский [2] в этот период различал «три направления педагогической мысли»:

1) педагогический натурализм в его различных вариантах; 2) педагогический идеализм» и 3) религиозно-педагогическое направление [2].

Научное течение, по мнению В.В.Зеньковского, представляют такие ученые, как П.Ф.Лесгафт, А.Ф.Лазурский, А.П.Нечаев, А.Ф.Музыченко и др. Среди множества проблем ученые акцентировали свое внимание, в основном, на двух направлениях: 1) выяснение целей и принципов образования и воспитания; и 2) определение, уточнение, разграничение предметов педагогики и смежных с ней наук (педагогической психологии, педологии, социальной педагогики и т.д.) т.е. с точки зрения возрастных, социальных и естественных особенностей развития воспитываемого субъекта [1; 2;9].

Для разработки теоретических основ и становления педагогики как науки в России конца XIX века большое значение имел тот факт, что почти все вопросы в ней рассматривались с исторической точки зрения, то есть в развитии. Ученые [3;8;10;13] понимали, что не только история педагогики или философии, но история и другие смежные с педагогикой наук может в полной мере дать ответы на многие вопросы методологического значения.

На рубеже XIX - XX веков русские философы и педагогики стали все чаще обращаться к классификационным опытам европейских авторов, в частности О.Конта, Г.Спенсера, Э.Канта и др. Это позволило не только критически осмыслить последние достижения постепенно зарождающейся методологии и науковедения в рамках общей философии, но и выдвинуть свои классификационные модели, в которых рассматривались такие проблемы, как: «общеобразовательная ценность отдельных наук, соотношение науки и учебного предмета, общего и специального образования, системы научного знания» и другие [2;3].

Очень важной проблемой, которую пытались решить ученые этого времени, является поиск теоретических основ педагогики и ее места в системе родственных дисциплин.

Однако, рассмотрение педагогики как самостоятельной науки в этот период не проводилось.

В педагогике того времени И.К.Карапетян [3] выделяет основных три направления, которые сыграли существенную роль в разработке и толковании





общества. Профессиональный выбор для человека – это определение свой социальной роли, своего статуса, своих прав и обязанностей, принадлежности к определенной референтной группе и в целом своего образа жизни. Следовательно, выбор будущей профессии – это деятельность, направленная на построение и осмысление альтернатив жизненного плана, по сути, содержание жизнедеятельности человека. В этой связи актуальность проблемы профессионального выбора в современной психологической науке всегда имеет высокую остроту, нуждается в осмыслении и поиске эффективных путей психологической помощи и сопровождения данного процесса.

**Формулировка цели статьи.** Целью данной статьи является изучение сущности и структуры мотивации профессионального выбора личности на основе анализа подходов отечественных и зарубежных психологов.

**Изложение основного материала статьи.** Наибольшее внимание изучению мотивации выбора профессии уделено в рамках психологической науки. Данная проблема рассматривается как отечественными (С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, К.А. Альбуханова-Славская, Е.А. Климов, И.С. Кон, Е.П. Ильин, Д.А. Леонтьев, Н.С. Пряжников, Э.Ф. Зеер, и др.), так и зарубежными (А.Г. Маслоу, К. Роджерс, Д. Сьюпер, А, В. Франкл и др.) учеными.

В настоящее время существует много подходов, посвященных исследованиям мотивации, мотивационной структуры личности и особенностям формирования психологических «мотиваторов», влияющих на когнитивную, эмоциональную и волевую сферы личности.

Несмотря на то, что проблема мотивации профессионального выбора не имеет на сегодняшний день единого понятийного аппарата, сложилась устойчивая система дефиниций, в большей степени используемая в исследованиях посвященных данной проблеме.

Прежде всего, определим, что понимается пол профессиональным выбором. Это выбор, касающийся профессиональной сферы. Он может описываться с точки зрения объекта выбора («что выбирать»: вуз, профессию, специализацию, место работы и т.д.) и характера выбора («как выбирать»: руководствуясь теми или иными ценностями, знаниями о себе, мире, профессиях, самостоятельно или с чьей-то помощью). Нередко выбор профессии является одновременно выбором образа жизни.

Понятие «мотивация» в различных психологических направлениях интерпретируется по-разному: как совокупность факторов сподвигающих к определенному поведению (Ж. Годфруа); как совокупность мотивов (К.К. Платонов); как побуждение и процесс регуляции деятельности (М.Ш. Магомед-Эминов); как механизм или система процессов отвечающих за побуждение и деятельность (И.А. Джидарьян, В.К. Вилюнас) [4].

Уровень мотивации определяется жизненным опытом, ценностями личности, уровнем притязаний и социальным окружением. В своих работах В.Д. Шадриков рассматривает мотивацию с двух позиций – структурной и динамической. В структурной – мотивация прослеживается через призму целей, потребностей, мировоззрений, убеждений, уровня притязаний, а в динамической позиции – как процесс регуляции деятельности с помощью уже имеющихся мотивов [12].

Мотив, по мнению большинства исследователей, это устойчивое личностное свойство, являющееся побудителем к действиям, связанное с

подросткам с проявлениями агрессии присущ завышенный уровень вербальной и физической агрессии, а также раздражительность и подозрительность.

**Литература:**

1. Агрессия у детей и подростков: Учебное пособие / Под ред. Н. М. Платоновой. — СПб.: Речь, 2006. — 336 с.

2. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. - СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. - 516 с.

3. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. — СПб: Питер, 2001. — 352 с: ил. — (Серия «Мастера психологии»).

4. Крэйхи Б. Социальная психология агрессии. – СПб: Питер, 2011. – 386 с.

5. Фомина Н.В., Федосеева Т.Е., Никишина О.А., Куландин П.М. Влияние семейных установок на развитие ценностных ориентаций в юношеском возрасте // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 12-5. – С. 941-946; URL: https://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=35402 (дата обращения: 11.04.2017).

**Психология**

**УДК:159.923.2**

**Мансури Оксана Вячеславовна**
Государственное казенное учреждение «Противопожарная
и аварийно-спасательная служба Ставропольского края» (г. Ставрополь)

## СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме мотивации выбора профессии. В ней представлены основные психологические подходы отечественных и зарубежных исследователей к мотивационному аспекту профессионального выбора. Рассмотрена мотивационная структура личности и определено место мотивации в структуре выбора профессии на основе обзора и анализа научных исследований.

*Ключевые слова:* мотивация, мотивационная структура личности, профессиональный выбор, самоопределение, профессиональное самоопределение, мотивация профессионального выбора.

*Annotation.* The article is devoted to the problem of motivation for choosing a profession. It presents the main psychological approaches of domestic and foreign researchers to the motivational aspect of professional choice. The motivational structure of the personality is considered and the place of motivation in the structure of the choice of profession is determined on the basis of the review and analysis of scientific research.

*Keywords:* motivation, motivational structure of the individual, professional choice, self-determination, professional self-determination, motivation of professional choice.

**Введение.** Проблема мотивации профессионального выбора на протяжении многих десятилетий является актуальной и носит междисциплинарный характер. Это обусловлено высокой персональной и социальной значимостью выбора профессии, как для личности, так и для





проблем теоретических основ педагогики. Первое направление представлено сторонниками свободного воспитания (К.Н.Вентцель, И.И.Горбунов-Посадов, И.С.Городецкий, С.Н.Дурылин).

Второе направление - экспериментальная педагогика - представлено группой авторов: А.П.Нечаевым, Н.Е.Румянцевым, А.Ф.Лазурским и др.

Направление психолого-педологическое или антрополого-гуманистическое представлено в трудах сторонников традиционной, классической или научной педагогики (П.Каптерев, М.М.Рубинштейн, М.И.Демков, А.Ф.Музыченко, А.А.Красновский и др.) [3].

Таким образом, теоретики педагогики осознали необходимость собственно методологии для становления педагогической науки.

Тенденция политизации в педагогике после революции 1917 года коренным образом изменила представления о «научной картине мира». Ученые [2;4;6;7] стали смешивать предметы родственных педагогике наук, сливать их содержательные характеристики, сужать функциональную структуру каждой в сторону расширения предметных границ марксисткой социологии и политологии. Постепенно политика как научная дисциплина расширила границы предмета педагогики как науки до такой степени, что они стали совпадать с границами объекта исследования родственных наук.

В это время существовали две основные тенденции обоснования педагогики как научно - теоретической дисциплины. Принципиально важно, что дискуссии вокруг обоснования теоретических основ педагогики развернулись одновременно со спором вокруг типов образования школ. Согласно первой тенденции (П.Ф.Каперев, И.М.Гревс, В.В.Зеньковский и др.), педагогика должна всегда обращаться к услугам родственных наук, сохраняя при этом свою самостоятельность и автономность [2;5;6]. Вместе с тем, ученые этого направления предостерегали от всевозможных посягательств на педагогику со стороны политики и идеологии.

Последователи новой педагогики, наоборот, ратовали за ее политизацию (П.П.Блонский, Н.К.Крупская), сводя тем самым научные основы педагогики к псевдонаучным идеологическим и политическим установкам [4;7].

В начале 20 века ученые постепенно пришли к мысли о том, что для обоснования педагогики как самостоятельной науки, для определения ее места в системе наук принципиальное значение имело не только определение ее предмета, целей и задач, но и выяснение ее методологических функций. В результате исследований многих педагогов постепенно выстраивалась функциональная структура педагогики как науки. Специфика педагогики того периода заключается в том, что новые подходы и концепции, имели тенденцию не вытеснять, а сосуществовать наряду с теми теориями, которые к тому времени были в поле рассмотрения педагогики [5;9].

Послевоенное время в России поступательное развитие педагогической науки было непосредственного связано с необходимостью апробировании и использования на практике результатов научно-исследовательских разработок, накопленных за годы Великой Отечественной войны. В послевоенное время изменяется тематика педагогических исследований. Если в 1946 году приоритетным направлениям являлись историко-педагогические исследования, то в последующие годы возрастает количество исследований по дидактике и теории воспитания, учебно-воспитательным процессом [7].

Начиная с 50-х годов, резко возрастает значение научно-педагогических исследований в области дидактики и теории воспитания. В это время повышается интерес со стороны ученых к качеству учебно-воспитательной работы в школе.

Особое внимание было уделено педагогической практике. После детального изучения школьной практики внимание ученых исследователей было сосредоточено на проблемах повышения качества учебно-воспитательной работы, совершенствования содержания общего и специального образовании [6;7].

**Выводы**. Отношение ученых-педагогов к теоретическим и методологическим основам педагогики как науки всегда менялось с ее развитием. Характер и направленность этих трансформаций были обусловлены различными факторами.

История науки педагогики связана с постоянным, хроническим поиском и уточнением ее объекта и предмета. Представление об объекте прошло в своем развитии несколько стадий.

На первой стадии объектом педагогической науки была педагогическая деятельность по воспитанию, образованию и обучению подрастающего поколения, потому что именно с этим связана социализация; педагогика развивалась преимущественно как наука о деятельности организованных систем- школ, богатых семей.

На второй стадии объектом являлась педагогическая деятельность тех институтов, помимо школы и семей.

Третья стадия определяет объектом педагогической науки почти все сферы человеческого бытия, так как с развитием общества к специальной педагогической деятельности все более подготовленными оказывались и предприятия, и улица, и семья и др.

В советский период ученые объектом педагогики считали любую гражданскую деятельность, где осуществлялось воспитание и обучение человека. Воспитание подрастающего поколения в этот исторический период перешло в воспитание всего поколения.

Рассматривая проблемы в области педагогической науки, ученые постепенно приходили к разграничению и уточнению объект - субъектных отношений. В этом плане большое значение имело точное определение фундаментальных категорий педагогики: «образование», «воспитание» и «обучение».

**Литература:**

1. Безрукова, В.С. Основные категории теория воспитания и их фцнкции в развитии педагогической науки: автореф.дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / Безрукова В.С. – Казань, 1983 – 42 с.

2. Зеньковскиий В.В.Русская педагогика в 20 веке. Педагогика. - м.: Православ. Свято-Тихон. Богосл. ин-т, 1996. -153 с.

3. Карапетян И.К. Тенденции развития категориально - понятийного аппарата педагогической науки в России (1850-1930). М.: Грааль, 2000.

4. Крупская Н.К. Избранные произведения. - М.: Политиздат, 1988. - 496 с.

5. Методологические проблемы развития педагогической науки / Под.ред. П.Р.Атутова и др.-М.: Педагогика, 1985. - 236 с.

6. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР: конец 18в. - первая половина 19в. / Отв. ред. М.Ф. Шабаева. М.: Педагогика,, 1973. -605 с.





поведение, с одной стороны, можно охарактеризовать как вспыльчивое, резкое и грубое, но, с другой стороны, такое поведение может выступать как защитная реакция. При этом окружающую ситуацию подростки воспринимают как благополучную по отношению к себе.

Для подростков, у которых индекс агрессивности меньше 14 баллов показатели соответствуют норме для данного возраста. Такие дети даже при возбуждении не готовы к открытому проявлению своей агрессии.

Таким образом, наиболее выраженными показателями агрессивности подростков (см. Рис. 1) выступают физическая, вербальная и косвенная агрессии, а также чувство вины. Это значит, что подросток огрызается, не сдерживается, пытается обидеть словом, но при этом у него возникают противоречивые ощущения, так как порой ему стыдно за свои действия. Проявление чувства вины – это показатель аутоагрессии, то есть подросток направляет свою агрессивность как на окружающих, так и в свой внутренний мир.

**Выводы.** Агрессивность в возрасте 13 – 14 лет рассматривается как способ достижения собственной независимости и желательных взаимоотношений с окружающими, проявления активности в межличностном взаимодействии.

Агрессивные реакции выступают в качестве средства достижения какой-нибудь значимой цели, как способ психической разрядки, замещения удовлетворения блокированной потребности и переключения деятельности, как способ удовлетворения потребности в самореализации и самоутверждении. Агрессивные действия, используемые для преодоления трудностей и снятия напряженности, далеко не всегда адекватны ситуации.

Подростки черпают знания о моделях агрессивного поведения в среде сверстников и взрослых. Для подростков важно мнение лидеров (на них равняются), т.е. лидеры являются референтной группой, необходимо отметить, что лидеры как бы идентифицируются с наиболее полным набором групповых ценностей, поэтому и обладают большим влиянием.

Агрессивность является распространённой личностной особенностью в подростковом возрасте. В соответствии с этим утверждением, нами проведено экспериментальное изучение уровня и видов агрессивности подростков 13- 14 лет.

В результате выполненного исследования была реализована основная цель, которая заключается в теоретическом анализе понятия агрессия, основных подходов к её изучению и методов её диагностики. В ходе экспериментального исследования получили подтверждение следующее: - к 13 годам наблюдается всплеск всех видов агрессии. Полученные данные в результате экспериментального исследования послужили толчком к разработке профилактики и коррекции деформированного общения вследствие повышенного уровня агрессивности учащихся и направлены на умение справляться с конфликтными ситуациями, а в некоторых случаях подавлению или всплеску своей агрессии в социально-приемлемой форме. Наше исследование подтвердило не все заявленные гипотезы, так как исследование ещё не завершено и более подробно будут исследоваться именно личностные особенности подростков с проявлениями агрессии. Уже проведённое эмпирическое исследование подтвердило исходную гипотезу о том, что

Для наглядного представления, какие формы агрессивного поведения преобладают, представим средние значения по 10 шкалам в виде диаграммы.

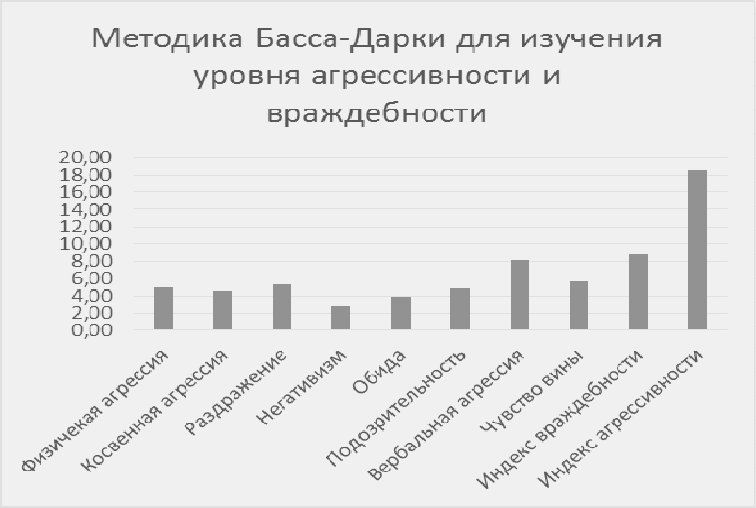



**Рис. 1**

Для подростков, у которых индекс агрессивности больше 21 балла характерно наиболее яркое проявление вербальной, косвенной и физической агрессии, раздражения, подозрительности и чувства вины. Свои негативные чувства подростки чаще всего выражают через угрозы, крик, ссоры, проклятия. При общении с другим человеком они игнорируют его просьбы, вопросы, используют оскорбления, обвиняют и унижают собеседника. При этом подростки могут как использовать ненормативную лексику, направленную на конкретного человека или группу, так и применить физическую силу против другого человека. Во взаимодействии с другими людьми подростки недоверчивы, осторожны, уверены, что окружающие намерены причинить им вред. Также подростки испытывают зависть или ненависть к окружающим, обусловленные чувством горечи, гнева на весь мир за действительные или мнимые свои страдания. Повышенные показатели физической, косвенной и вербальной агрессии, а также раздражительности, подозрительности и чувства вины указывают на то, что такие подростки воспринимают окружающую ситуацию как враждебную и напряженную по отношению к себе и испытывает эмоциональное неблагополучие.

Для подростков, у которых индекс агрессивности варьируется от 15 до 21 баллов характерно наиболее яркое проявление вербальной агрессии и подозрительности. Такие подростки недоверчивы и осторожны по отношению к людям, в межличностном взаимодействии их реакции варьируются в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и причиняют им вред. Их агрессивное





7. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1917-1941) / Под. Ред. Н.П. Кузина, М.Н. Колмаковой, З.И. Равкина – М.: Педагогика, 1980. – 456 с.
8. Пирогов Н.И. Вопросы жизни. Избр.пед.соч. - М.:Педагогика,1985. - 496 с.
9. Проблемы научной педагогики / Сборник 1-5. Изд-во научно – педагогического ин-та методов школьной работы. – М.: 1928-1930 г.
10. Редкин П.Г. Избр.пед.соч. М.: Учпедгиз,1958. - 314 с.
11. Толстой Л.Н. Пед.соч. М.: Педагогика, 1989.- 544 с.
12. Ушинский К.Д. Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1974. - Т. 2 - 429 с.
13. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения Н.И. Пирогова / В кн.: Н.И. Пирогов. Избр. Пед. соч. М.: АПН РСФСР, 1953. – 752 с.
14. Философский энциклопедический словарь, М., 1983 С. 403

**Педагогика**

**УДК: 371**

**кандидат педагогических наук,**
**доцент Колокольникова Зульфия Ульфатовна**
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);
**кандидат педагогических наук, доцент Лобанова Ольга Борисовна**
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);
**кандидат педагогических наук, доцент Кулакова Наталья Васильевна**
Красноярский государственный педагогический
университет им. В. П. Астафьева (г. Красноярск);
**ассистент кафедры педагогики Колесникова Татьяна Алексеевна**
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);
**студентка 2 курса Бадрутдинова Елизавета Рашидовна**
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);
**студентка 3 курса Сластихина Татьяна Николаевна**
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск)

## РАЗВИВАЮЩИЙ ПОДХОД В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ: КОНЦЕПЦИЯ Л.В. ЗАНКОВА

*Аннотация.* В статье охарактеризован развивающий подход Л.В.Занкова: выделены принципы обучения, целевые ориентиры, методы и приемы обучения. Показано, что в системе Л. В. Занкова реализован системно-деятельностный подход, объединены общей идеей дидактика, психология и методика.

*Ключевые слова:* развивающий подход, развивающее обучение, система Л.В.Занкова.

*Annotation.* The article outlines a developmental approach by L. V. Zankov: selected learning principles, targets, methods and techniques of teaching. It is shown

that in the system of L. V. Zankov implemented system and activity approach, United by a common idea, didactics, psychology and methodology.

*Keywords:* development approach, developing education, the system of L. V. Zankova.

**Введение.** Особую актуальность идеи развивающего обучения приобрели в условиях реализации ФГОС НОО. Методологическую основу развивающего обучения составляет деятельностная теория учения Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, Л.В. Занкова. В 90-е гг. XX в. система развивающего обучения Л.В. Занкова наравне с образовательной системой Эльконина-Давыдова и традиционной системой была признана как одна из трех государственных систем начального образования.

Свою работу Л.В. Занков начал в 30-40-х годах XX в. в области психологии и дефектологии (особенно отметим его работы, связанные с изучением памяти), что, несомненно, помогло ему успешно проводить исследования педагогических проблем, к которым он приступает с 1951 г. Сначала под его руководством изучается взаимодействие слова учителя и средств наглядности. Основным результатом исследования стали публикация коллективной монографии [7], книги руководителя лаборатории [5] и ряда статей участников исследования. В ходе работы над этой проблемой Л.В. Занков обнаружил, что общее развитие учеников в начальных классах протекает слишком медленно. При этом возникли вопросы: как связаны между собой построение обучения и ход общего развития; почему развитие идет слабо; как построить более совершенную систему обучения.

Вместе с сотрудниками своей лаборатории Л.В. Занков приступил к исследованию сложнейшей проблемы «Обучение и развитие». К концу 60-х гг. количество экспериментальных классов достигло 1200. Результаты проведенного эксперимента позволили выявить закономерную связь между построением обучения и ходом общего развития младшего школьника. Под эгидой Федерального научно-методического центра имени Л.В.Занкова была создана система новых учебных пособий для начальной школы, которая использовалась вплоть до начала XXI в. Особенностью учебников в развивающем подходе является выстраивание содержания предмета в логике открытия, обилие заданий и задач проблемно-поискового и развивающего характера. Это учебники таких авторов как Нечаева Н.В., Белорусец К.С., Яковлева С.Г., Свиридова В.Ю. Лазарева В.А., Аргинская И.И., Бененсон Е.П., Итина Л.С., Ивановская Е.И., Дмитриева Н.Я., Казаков А.Н. и др.

В 2014 году учебники системы развивающего обучения Л.В. Занкова, за исключением учебников по изобразительному искусству, не были включены в федеральный перечень учебников, рекомендуемых к использованию при реализации программ начального общего образования. Однако Федеральным законом "Об образовании в Российской Федерации" и подзаконными актами напрямую не запрещено в течение пяти лет использовать в образовательной деятельности учебные пособия, приобретенные до вступления в силу Приказа Минобрнауки РФ № 253 от 31.03.14. В настоящее время на сайте Минобрнауки РФ опубликован протокол от 1 марта 2017 (№ ОВ-2/08 пр) заседания научно-методического совета по учебникам. Учебники прошли все экспертизы, заочное голосование НМС. Сейчас все в ожидании очного голосования.





продуктов деятельности, методы теоретического анализа, качественный и количественный анализ.

Методика исследования: Опросник уровня агрессивности Басса–Дарки.

Наше исследование проводилось на базе МБОУ «Лицей №8». В исследовании принимали участие 45 учеников 8 «В» и 8 «Д» класса. Возраст детей на момент исследования 13-14 лет.

**Изложение основного материала статьи.**

Результаты исследования и их обсуждение.

На сегодняшний день проблема агрессивности, враждебности и их проявлений в поведении у подростков особенно актуальна, что подтверждается большим количеством исследований в различных областях науки и практики. Агрессивность, с точки зрения современных исследователей, рассматривается как свойство личности, выражающееся в готовности к агрессии, а также в склонности воспринимать и интерпретировать поведение другого человека как враждебное. Как известно, в подростковом возрасте естественным является стремление к проявлению взрослости, развитие самосознания и самооценки, интерес к своей личности, к своим возможностям и способностям. При отсутствии условий для реализации своего потенциала процесс самоутверждения может проявляться в искажённых формах, приводить к неблагоприятным реакциям и последствиям, к различным девиациям, возникает опасность выбора агрессивной линии поведения.

Традиционно формами (признаками агрессии) считают следующие: Физическая агрессия (нападение) – использование физической силы против другого лица. Косвенная агрессия – действия, как окольными путями направленные на другое лицо (сплетни, злобные шутки), так и ни на кого не направленные взрывы ярости (крик, топанье ногами, битье кулаками по столу, хлопанье дверьми и др.). Вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через форму (крик, визг, ссора), так и через содержание словесных ответов (угрозы, проклятия, ругань). Склонность к раздражению – готовность к проявлению при малейшем возбуждении вспыльчивости, резкости, грубости. Негативизм – оппозиционная манера поведения, обычно направленная против авторитета или руководства. Может нарастать от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся законов и обычаев. Обида – переживание гнева к обидчику и жалости к себе за действительные или мнимые страдания. Подозрительность – недоверие и осторожность по отношению к людям, основанные на убеждении, что окружающие намерены причинить вред. Чувство вины – выражает возможное убеждение субъекта в том, что он является плохим человеком, что поступает зло, а также ощущаемые им угрызения совести.

Методика Басса—Дарки позволяет определить типичные для испытуемых формы агрессивного поведения. Применяя данную методику, можно зримо убедиться в том, что у различных категорий подростков агрессия имеет различные качественные и количественные характеристики. Вместе с тем эта методика позволяет получать данные о готовности детей действовать в определенном направлении.

Индекс враждебности включает в себя 2 шкалы: обида + подозрительность. Индекс агрессивности включает в себя 3 шкалы: физическая агрессия + раздражение + вербальная агрессия.

решительно вступать в конфликты непосредственно во время игр. Хотя многие считают, что даже если в играх присутствуют удары, оскорбления, преследование друг друга и борьба, то они совершаются на добровольной основе и приносят играющим удовольствие, т.к. не преследуется цель нанести кому-нибудь ущерб или унизить другого.

И третьим источником является предлагаемые средства массовой информации. В наше время, для того чтобы узнать условия жизни детей в современном мире, их связь со своей семьей, местом учебы и с другими людьми, нужно изучить влияние средств массовой коммуникации, а в частности, телевидения и интернета на них.

Многие психологи, занимающиеся данной проблемой (Л. Берковиц, Р. Бэрон, Э. Донерстайн, Д. Курт, Д. Ленц, С. Пепрод, В.С. Собкин, Т.В. Глухова, С.Н. Ениколопов), отмечают ее актуальность и важность. Эта проблема тщательно изучается, так как имеет огромное социальное значение, особенно в наше время. Телевизионные программы и безграничное пространство интернета открыто показывают насильственные преступления, СМИ непрерывно рассказывают об убийствах и демонстрируют фильмы с многочисленными сценами насилия.

Агрессивное поведение среди подростков в настоящее время носит довольно распространенный характер, согласно статистическим данным, сегодня примерно половину преступлений совершает молодежь в возрасте от 14 до 30 лет. Высокий уровень агрессии и агрессивное поведение у лиц подросткового возраста затрагивает эмоциональную сферу личности, негативно влияет на профессиональную и учебную деятельность, межличностные взаимоотношения и является одним из факторов риска сохранения здоровья у молодежи. При этом способность к адаптивному эмоциональному регулированию враждебного восприятия социальной информации и возникающей на неё реакции гнева, а также развитие у подростков навыков самоконтроля, способствует сдерживанию проявления у них агрессивного поведения. Выявлено, что молодые люди, стремящиеся к поддержанию близких межличностных отношений как с родителями, так и сверстниками, достоверно меньше проявляют агрессивное поведение. Депрессивные состояния и выраженность аффективных нарушений в некоторых случаях способны спровоцировать аутоагрессивное поведение у молодежи.

**Формулировка цели статьи.** Целью исследования является выявление личностных особенностей подростков с проявлениями агрессии.

Объект исследования: эмоциональная сфера подростков с проявлениями агрессии.

Предмет исследования: личностные особенности подростков с проявлениями агрессии.

Гипотезы исследования:

Общая: для детей подросткового возраста наиболее выраженными чертами характера будут: самостоятельность, агрессивность, демонстративный тип поведения, негативизм, быстрая утомляемость, инфантилизм.

Частная: подросткам с проявлениями агрессии будет характерно: завышенный уровень вербальной и физической агрессии, эгоизм, авторитарность, раздражимость, тревожность, подозрительность.

Методы исследования: наблюдение, констатирующий эксперимент, анализ





**Изложение основного материала статьи.** Центральная идея системы Л. В. Занкова заключается в следующем: «Обучение соотносится с ходом общего развития школьников не по отдельным дидактическим принципам, а как система, которая приводит к определенным результатам в целостном общем развитии школьников» [4, с.35]. Создание Л. В. Занковым новой дидактической системы обусловлено поиском ответа на вопросы: «является развитие школьников, которое достигается при традиционной методике, пределом?... Если оно не является пределом, то какой должна быть дидактическая система, которая приносит гораздо больший результат в развитии учащихся?» [3].

Педагоги - предшественники Л.В. Занкова руководствовались положением: обучение должно опираться на достигнутый учеником уровень развития. Занков, следуя идее Л.С. Выготского, исходил, по существу, из противоположного требования: обучение должно вести за собой развитие. Сам Леонид Владимирович отмечал: «Важную роль в постановке нашего исследования сыграли идеи, выдвинутые Л.С. Выготским... мы исходим из теоретических положений Л.С. Выготского и строим этот процесс так, чтобы обучение шло впереди развития и, таким образом, достигался бы оптимальный результат в развитии психики» [6, с. 11-12].

Как отмечал сам автор, «предположение о том, что общее развитие младших школьников, достигаемое в условиях традиционной методики, не является пределом, основывалось на анализе программы, учебников для начальных классов и методике преподавания. Неправомерное облегчение учебного материала, неоправданно медленный темп его изучения, многократные однообразные повторения, по-видимому, не могут способствовать интенсивному развитию школьников. Неблагоприятным обстоятельством являлась также скупость теоретических знаний, их поверхностный характер, подчинение привитию навыков... Крайне ограниченный круг непосредственного познания окружающего мира путем экскурсий и наблюдений способствует вербализму в обучении.

Под общим развитием Л.В. Занков понимал развитие разных сторон психики и подчеркивал, что оно не исчерпывается только умственной сферой, а включает в себя нравственную, эмоционально-волевую, практически-действенную сферы деятельности. «Высокое развитие наблюдательности, мышления, чувств, воли скажется в любой сфере деятельности человека - будь он ученым или художником, рабочим или писателем. Этим общее развитие отличается от специального развития (например, музыкального, математического, лингвистического и т.д.). Общее развитие и специальное развитие не являются изолированными друг от друга сферами и вовсе не обязательно противостоят друг другу. Общее развитие служит прочной основой специального, а это последнее, при надлежащей постановке учебно-воспитательной работы, может способствовать общему развитию» [8, с. 9].

Анализ психического развития ребенка, по замыслу Л.В.Занкова, ведется по трем линиям, которые пронизаны идеей единства и взаимопроникновения, выступают как целостность:

1) наблюдение как способ деятельности ребенка, конституирующим компонентом которого является восприятие, обладающее определенной направленностью. Овладевая деятельностью наблюдения, дети способны к

обобщенной характеристике свойств наблюдаемого объекта, которая отражается в точности и в значительном росте количества высказываний.

Обучение младшего школьника деятельности наблюдения включает следующее: обучение действию различения различных сторон одного и того же объекта (цвета, формы, деталей, размера, пластичности, твердости, издаваемого звука, запаха); обучению действию сравнения, установлению различия и сходства одного объекта с другим; обучение обобщению.

2) мыслительная деятельность младшего школьника была исследована с помощью методик, которые не ограничивают субъекта словесно-логическими операциями, а требуют активного использования мыслительных операций (преобладание абстрагирующей мысли над чувственно воспринимаемыми объектами, например, определение оснований разделения геометрических тел на группы по форме, высоте, цвету и др.).

3) практические действия младшего школьника как составляющие его деятельности рассматривались в сочетании оперативной и целеполагающей составляющих при изготовлении материального объекта. Для этого ребенку важны: зрительный анализ предложенного образца, обдумывание алгоритма процесса изготовления объекта, словесный отчет о выполненной работе, который отображает уровень и характер осознания младшим школьником всего процесса изготовления объекта.

Выбирая практические действия в качестве отдельной линии общего развития ребенка, Л.В. Занков опирался также на исследования С. Л. Рубинштейна: «В развитии разумного практического действия в качестве особенно существенного момента выступает развитие планирования, приспособления средств к цели, способности включить и адекватно соотнести все более усложняющуюся цепь опосредующих звеньев» [9].

Практическая деятельность с конкретным объектом характеризуется не только сформированными практическими умениями и навыками — в ней, проявляются мыслительная деятельность (пространственные представления, мыслительные операции, речь и др.), эмоционально-волевая сфера личности.

Можно выделить отличительные особенности подхода Л. В. Занкова к построению обучения, с ориентацией на оптимальное общее развитие. Классическая дидактика, говоря о путях достижения планируемых результатов в развитии учащихся, характеризует лишь отдельные методы и приемы обучения. При развивающем обучении видна целостность и комплексность педагогического взаимодействия со школьником, для этой системе характерна иерархия ее частей. Определяющая и направляющая роль по отношению к методике обучения принадлежит дидактическим принципам, выступающим единым стержнем обучения всем предметам: обучение на высоком уровне трудности с соблюдением меры трудности; ведущая роль теоретических знаний; осознание процесса учения; быстрый темп прохождения учебного материала; работа над развитием каждого ребенка, в том числе и слабого [3].





Studied the aggressiveness of components such as physical, indirect, verbal aggression, negativity, resentment, suspicion and guilt. The results of the study showed that the aggressiveness of the fore physical, verbal, and indirect aggression, as well as a sense of guilt. This means that a teenager is snarled, not hampered by trying to Obi.

*Keywords*: adolescence, aggressiveness, physical aggression, verbal aggression, guilt.

**Введение.** Проблема агрессивности в подростковом возрасте является одной из самых значительных проблем в современной психологии. Среди данных проблем особую тревогу вызывают: прогрессирующая отстраненность, дезориентация детей в духовной сфере, возрастание жестокости и агрессивности в поведении. Специфичность социальной ситуации подростка и жизненного мира проявляется особенно в психике, для которой типичны внутренние разногласия, неопределенность, повышенный уровень застенчивости и одновременно конфликтность, агрессивность, склонность выбирать крайние позиции и точки зрения. Подростковый возраст имеет наиболее важное значение в становлении и развитии личности человека. В данный период значительно увеличивается объём деятельности ребенка, в структуре личности происходят глобальные перемены, связанные с перестройкой ранее сложившихся структур и развитием новых образований, меняется его характер, закладываются основы сознательного поведения, закладывается общая направленность в формировании установок и нравственных представлений. Всё это происходит на фоне противоречий психического и физиологического развития в подростковом возрасте, на фоне духовного становления. Исходя из этого, специалисты характеризуют подростковый возраст как сложный, переходный, трудный и критический.

Исследуя причины, способствующие формированию агрессии в подростковом возрасте, многие исследователи (Б. Крэйхи, Н. М. Платонова, Р. Бэрон и др.) приходят к одному мнению, что дети получают знания о моделях агрессивного поведения из трех основных источников.

Первый источник — это семья, внутрисемейные отношения, которые могут одновременно демонстрировать модели агрессивного поведения и обеспечивать его подкрепление. Как отмечают исследователи Фомина Н.В. и Федосеева Т.Е "...влияние родительских установок на ценностные ориентации студентов юношеского возраста происходит, и, если оно связано с позитивным принятием личности, уважением, оно является развивающим, отражает преемственность позиций и свидетельствует о полноценных отношениях" [5, с. 945]. А закладываются родительские установки гораздо раньше, и если связаны с неприятием личности, то могут актуализируют агрессивные тенденции. В семье может применяться прямое или сексуальное насилие, физическое насилие, холодность, безразличность или враждебность со стороны близких людей, оскорбления, негативное оценивание, подавление, неуважительное отношение к личности ребенка, эмоциональное неприятие ребенка, конфликтность, гиперопека или полное отсутствие контроля, избыток или недостаток внимания со стороны родителей, агрессивность во взаимоотношениях родителей.

Вторым источником агрессивности и конфликтности является общение со сверстниками, от которых можно научиться агрессивному поведению и

2. Е. Д. Беспанская-Павленко. Психодиагностические методики изучения гендерных особенностей личности [Электронный ресурс]. – Минск: БГУ. – 2013. – С. 15.
3. В.В. Столин Самосознание личности. – М.: МГУ, 1983.

**Психология**

**УДК: 159.922.736.4**

**кандидат психологических наук, доцент Мамонова Елена Борисовна**
Федеральное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
**студентка психолого-педагогического факультета**
**Комарова Марина Михайловна**
Федеральное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

## ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

*Аннотация.* Статья посвящена изучению агрессивности в подростковом возрасте, которая является одной из самых значительных проблем в современной психологии. Исследуя причины, способствующие формированию агрессии в подростковом возрасте, многие исследователи (Б. Крэйхи, Н. М. Платонова, Р. Бэрон и др.) приходят к одному мнению, что дети получают знания о моделях агрессивного поведения из трех основных источников: это семья, внутрисемейные отношения, общение со сверстниками и средства массовой информации. Авторы приводят данные собственного исследования, которое позволило выявить особенности проявления агрессивности в подростковом возрасте. Изучались такие компоненты агрессивности, как физическая, косвенная, вербальная агрессии, негативизм, обида, подозрительность и чувство вины. Результаты исследования показали, что в проявлении агрессивности на первый план выступают физическая, вербальная и косвенная агрессии, а также чувство вины. Это значит, что подросток огрызается, не сдерживается, пытается обидеть словом, но при этом у него возникают противоречивые ощущения, так как порой ему стыдно за свои действия. Проявление чувства вины – это показатель аутоагрессии, то есть подросток направляет свою агрессивность как на окружающих, так и на свой внутренний мир.

*Ключевые слова:* подростковый возраст, агрессивность, физическая агрессия, вербальная агрессия, чувство вины.

*Annotation.* The article is devoted to the study of aggressiveness in adolescence, which is one of the most important problems in modern psychology. Exploring the causes which create aggression in adolescence, many researchers (b. Krjejhi, n. m. Platonova, r. Baron, etc.) come to one view that children learn about models of aggressive behaviour from three main sources: this is a family intrafamily relations, communication with their peers and the media. The authors cite studies of their own data, which allowed the identification of particular aggressiveness in adolescence.





*Таблица 1*

**Характеристика дидактических принципов системы Л.В. Занкова**

| Принцип | Характеристика |
|---|---|
| обучение на высоком уровне трудности | Мера трудности определяется зоной ближайшего развития каждого ребенка, т. е. «расстоянием между уровнем актуального развития, определяемым с помощью заданий, решаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослого и в сотрудничестве с более умным сотоварищем...» [1]. |
| изучение программного материала в быстром темпе | Высокий темп изучения программного материала присутствует на этапе открытия и закрепления; эффективным средством, позволяющим идти быстрым темпом и сильным, и слабым школьникам, является технология дифференцированного обучения, специфика которой заключается в изучении программного материала на разном уровне. |
| учет ведущей роли теоретических знаний | Принцип был сформулирован Л.В.Занковым в противовес традиционным представлениям о конкретности и образности мышления младших школьников: при ведущей роли теоретических знаний не отрицается роль образных представлений младших школьников; отказ учитывать в качестве ведущего показателя уровня умственного развития младших школьников конкретное мышление. |
| осознание школьниками процесса учения | Осознание школьниками учения проявляется через понимание учебного материала, умения применять теоретические знания на практике, овладение мыслительными операциями (сравнения, анализа, синтеза, обобщения), позитивное отношение школьников к учебному труду. |
| целенаправленная и систематическая работа по развитию всех (сильных и слабых) учащихся | Перегрузка неуспевающих учащихся тренировочными заданиями не способствует их развитию, а лишь увеличивает отставание. Работа с неуспевающими должна быть ориентирована на развитие, а не на тренировку. |

Разработанная Л.В.Занковым технология обучения опирается на идеи сотрудничества и гуманизма: создает условия для формирования доверительных взаимоотношений между учителем и учащимися, а также между учащимися; вовлекает в образовательный процесс семью; понимает значимость внеурочной воспитательной работы во всем многообразии ее форм. В системе Л.В. Занкова сотрудничая с учителями, родители помогают только в общем развитии детей, в поиске дополнительной информации, но не вмешиваются в выполнение детьми конкретных учебных заданий. Родителей учат совместному поиску ответов на вопросы, которые возникают у детей в ходе обучения, просмотра телепередач, во время игр и т.д. Основная задача образования младшего школьника в системе Л.В. Занкова - его общее развитие (табл. 1).





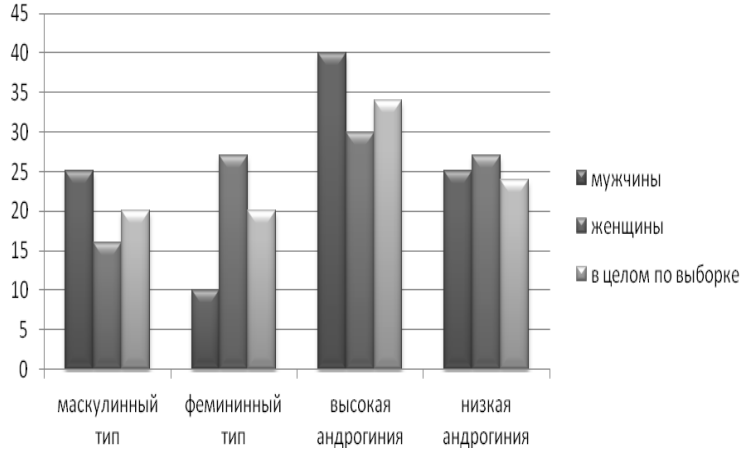



**Рисунок 5. Распределение типов половых ролей среди мужчин, женщин и в целом по выборке**

Из диаграммы видим, что распределение половых типов у мужчин и женщин мало различается: у мужчин примерно с такой же частотой встречается маскулинный тип (25%), как у женщин феменинный (27%).

Для определения связи между половой ролью родителей и половой ролью детей был использован метод «Прямолинейной корреляции Пирсона».

В результате были выявлены отрицательные тенденции к корреляции между:

а) высокой андрогинностью пап и высокой андрогинностью мальчиков (г=-0,454545) и высокой андрогинностью детей (г=-0,261892);

б) феменинностью мам и феменинностью девочек (г=-033089).

Выявлена положительная тенденция к корреляции между высокой андрогинностью мам и высокой андрогинностью девочек (г=+0,2444444).

Таким образом, можно предположить, что высокая андрогинность пап отрицательно связана с высокой андрогинностью мальчиков и детей в подгруппе, в то время как высокая андрогинность мам с андрогинностью дочерей связана положительно.

**Выводы.** Гипотеза, сформулированная нами, является частично доказанной: половая роль девочки с высокой андрогинией идентична половой роли высокоандрогинной матери (существует тенденция к корреляции между этими показателями). Остальные корреляционные связи в данной группе не достигли уровня статистической значимости, и мы рассматриваем их как возможные тенденции. Данная тема, на наш взгляд, является недостаточно исследованной и требует дальнейшего изучения.

**Литература:**

1. И.В. Захарова Роль родителей в гендерной социализации ребенка // Молодой ученый. – 2011. – №5. Т.2. – С. 140-142.

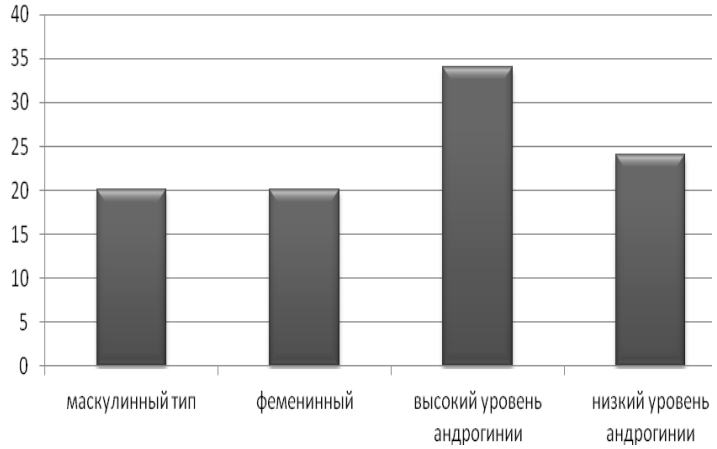



**Рисунок 4. Результаты распределения всех родителей данной группы по половым типам**

Кроме общих показателей были определены медианы маскулинности и феменинности отдельно для мужчин и женщин:

показатель маскулинности мужчин – $Мем_3 = 95$,

показатель маскулинности женщин - $Мем_4 = 86$,

показатель феменинности мужчин – $Меф_3 = 90$,

показатель феменинности женщин - $Меф_4 = 93$.

Видно, что показатели мужчин и женщин отличаются друг от друга, срединный показатель маскулинности мужчин выше, чем медиана у женщин (95 : 86), а срединный показатель феменинности женщин выше, чем медиана у мужчин (93 : 90).

Данные распределения по половым типам у мужчин и женщин представлены на рисунке 5.





*Таблица 2*

**Характеристика типических свойств системы Л.В. Занкова**

| свойство | характеристика |
|---|---|
| Многогранность | Учитель использует широкий спектр методических приемов для организации усвоения детьми учебного материала и с целью развития школьников, включения в сферу учения их разносторонней психической деятельности: познавательной, волевой, эмоциональной. |
| Процессуальность | Процессуальный характер прослеживается на всех уровнях учебного процесса: сообщение теоретических знаний, последовательность заданий, организация эмоциональных переживаний. Это свойство отражено в построении учебника: каждая новая тема входит в качестве зависимого элемента в непосредственную и органическую связь с другими темами курса; новое понятие изучается в связи с уже усвоенными понятиями. |
| Коллизия | Определяет необходимость систематического использования в учебном процессе противоречий, возникающих при столкновении старых знаний с новыми, нового способа действия с усвоенными, старого индивидуального опыта с новыми требованиями его приложения, чувства с разумом. Причем в самом начале обучения используются простейшие коллизии, сложность которых возрастает по мере продвижения учащихся в своем развитии. |
| Вариантность | Усложнение способов общения между учителем и классом, между детьми на уроке и вне урока: сотворчество, со-трудничество, со-переживание. Проявлениями вариантности выступают: вопросы детей, их ошибки, отсутствие оценки за незнание или неумение, варьирование меры помощи сильным и слабым детям |

Апробация системы Л.В.Занкова получила свое отражение в исследованиях методического характера: А.К.Дусавицкий, Е.М.Кондратюк, О.В. Нестерова, Г.Д. Новосёлова, И.Н. Толмачева, Н.И.Чуприкова, З.И.Шилкунова и др. Авторы на большом практическом материале показывают эффективность системы Л.В.Занкова, достижимость поставленной цели - оптимального общего развитие младших школьников.

В системе Л.В. Занкова есть один методический принцип, который далеко не всегда формулируется: «Не сообщать детям в готовом виде то, к чему дети могут прийти путем собственных внутренних усилий» (Л.В. Занков). Реализация этого принципа заключается в следующем: всякое усвоение нового идет через микроакты собственных внутренних усилий ребенка, его собственных поисков вопросов и ответов; младшие школьники самостоятельно формулируют большинство правил, выводов, закономерностей, обобщений, умозаключений, сами приходят не только к ответам на вопросы, но и зачастую к постановке самих вопросов; учитель только создает условия для самостоятельной умственной работы детей (внешняя детерминация процесса учения ведет к усвоению знаний, умений и навыков через внутренние процессы саморазвития ребенка).

**Выводы.** Таким образом, среди образовательных технологий, созвучных идеологии современного образования, в соответствии с ФГОС в наибольшей степени отражаются в концепции развивающего обучения Л.В.Занкова, которую можно рассматривать как один из полноправных вариантов практики развивающего обучения.

**Литература:**

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. — М., 1999. – 536 с.
2. Дусавицкий А.К., Кондратюк Е.М., Толмачева И.Н., Шилкунова З.И. Урок в развивающем обучении: Книга для учителя. – М., 2008.
3. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. - М., 1990
4. Занков Л.В. Обучение и развитие. – М., 1975.
5. Занков Л.В. Наглядность и активизация учащихся в обучении. - М., 1960.
6. Занков Л.В. Развитие учащихся в процессе обучения (1-е классы). - М., 1963.
7. Занков Л.В. Сочетание слова учителя и средств наглядности в обучении. – М., 1958.
8. Занков Л.В. Усвоение знаний и развитие младших школьников. – М., 1965.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – В 2 т. – М., 1989.





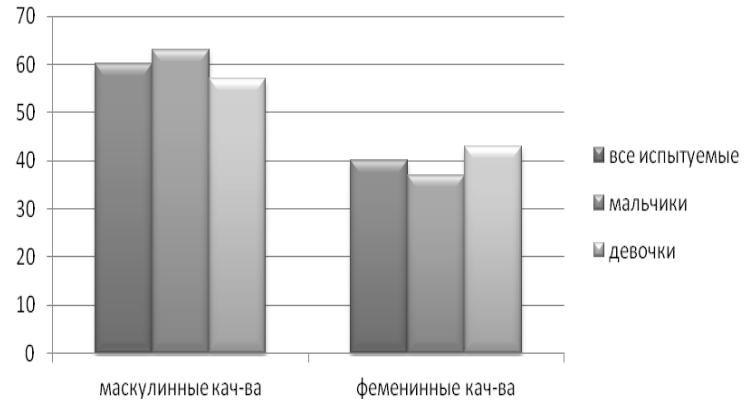



**Рисунок 3. Результаты изучения самооценки младших подростков, с точки зрения ориентации на маскулинные и феменинные качества**

Анализируя данные диаграммы, мы видим, что учащиеся данной группы чаще оценивают себя как обладающих маскулинными качествами, причем у мальчиков показатель маскулинности выше (63%), чем у девочек (57%).

Эти данные могут свидетельствовать о более высокой оценке подростками данной группы мужских качеств (самостоятельности, активности и пр.), что возможно, отражает ориентацию общества на активность и инициативность (т.е. мужские качества).

Анализ типа половых ролей родителей подростков данной группы изучалась с помощью "Анкеты половых ролей С.Бем" [2].

Анализ результатов исследования выявил два срединных показателя для всех испытуемых: показатель маскулинности - Мем = 89, показатель феменинности - Меф = 92. Распределение по половым типам показало, что в данной выборке родителей преобладает андрогинный половой тип: 34% + 24% (рисунок 4).

Таким образом, ценностные ориентации для мальчиков и девочек в значительной степени совпадают: мальчикам и девочкам приписываются одинаковые качества, вне зависимости от пола, причем большая часть этих качеств феменинные (у мальчиков - 50%, у девочек - 60%).

На следующем этапе изучались ценностные ориентации по маскулинным и феменинным качествам младших подростков данной группы. Результаты отражены на рисунке 2.

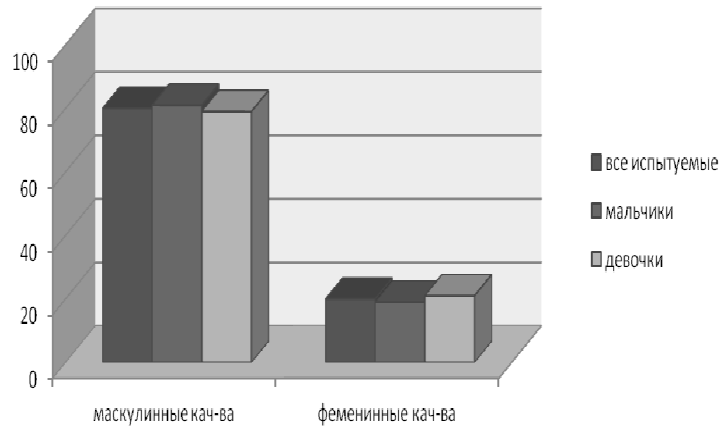



**Рисунок 2. Результаты изучения ценностных ориентаций по маскулинным и феменинным качествам младших подростков данной группы**

Из диаграммы видим, что ценностные ориентации мальчиков и девочек практически совпадают, а также дети на I место ставят маскулинные качества.

Далее, на завершающем этапе необходимо было изучить самооценку детей, с точки зрения ориентации на маскулинные и феменинные качества. Результаты представлены на рисунке 3.





**Педагогика**

**УДК:378.2**

**кандидат психологических наук, доцент Королева Елена Владимировна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
**студент магистерской программы Парадеева Наталья Владимировна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

# УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются условия формирования коммуникативных универсальных учебных действий у детей младшего школьного возраста на уроках английского языка. Раскрывается теоретическое содержание технологий «обучение в сотрудничестве» и «ролевая игра». Приводятся данные экспериментальной работы, подтверждающие эффективность предложенных условий.

*Ключевые слова:* универсальные учебные действия, коммуникативные универсальные учебные действия, психолого-педагогические особенности, обучение в сотрудничестве, ролевая игра.

*Annotation.* In this article the conditions of formation of communicative universal educational actions at children of younger school age at the English lessons are considered. The theoretical content of technologies “cooperative learning” and “role-play” is revealed. The data of experimental work confirming efficiency of the offered conditions are provided.

*Keywords:* universal educational actions, communicative universal educational actions, psycho-pedagogical characteristics, cooperative learning, role-playing game.

**Введение.** Школьное образование не стоит на месте, а постоянно находится на стадии развития. На сегодняшний день перед учителем ставится одна из главных и сложных задач. Согласно Федеральному государственному стандарту нового поколения, учителю необходимо сформировать и развить у ученика универсальные учебные действия, иными словами умение учиться.

Именно метапредметный подход формирует у обучающихся готовность к саморазвитию и непрерывному образованию, их активную коммуникативную и учебно-познавательную деятельность, а так же способность применять полученные знания во всех предметных областях и сферах жизни. Кроме того, именно этот подход связан с освоением учениками универсальных учебных действий.

**Формулировка цели статьи.** Рассмотреть условия, способствующие формированию коммуникативных универсальных учебных действий у детей младшего школьного возраста на уроках английского языка.

**Изложение основного материала статьи.** Одной из самых важных задач современного образования является формирование универсальных учебных действий. В связи с переходом российских школ на ФГОС СОО второго

поколения результатом освоения видится личность, которая обладает функциональной грамотностью, то есть готовая самостоятельно жить и функционировать в современном мире. Развитие такой личности, по мнению разработчиков стандартов, в системе образования обеспечивается, прежде всего, через формирование универсальных учебных действий (УУД). Овладение учащимися УУД обеспечивает формирование важнейшей компетенции личности – умения учиться [1].

Концепция развития универсальных учебных действий разработана на основе системно—деятельностного подхода, который основывается на исследованиях Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, раскрывающих основные психологические закономерности процесса развивающего образования и структуру учебной деятельности учащихся [3; 4]. На важность формирования у младших школьников общеучебных умений указывали Ю.К. Бабанский, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Н.А. Лошкарева, А.А. Люблинская.

Подходы к формированию универсальных учебных действий учащихся рассматриваются А.Г. Асмоловым, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой и др. [1,с. 129]. Универсальные учебные действия в своем составе имеют четыре блока, а именно: личностный, познавательный, регулятивный, коммуникативный.

Личностные универсальные учебные действия включают в себя: самоопределение; смыслообразование; нравственно – эстетическую ориентацию. Познавательные универсальные учебные действия состоят из: общеучебных действий; логических действий; действий постановки и решения проблем. Регулятивные универсальные учебные действия включают в себя следующие компоненты: целеполагание; прогнозирование; планирование; контроль; коррекция; саморегуляция; оценка.

Одним из наиболее важных, на наш взгляд, на сегодняшний день, является развитие коммуникативных универсальных учебных действий [6]. Коммуникативные учебные действия подразумевают под собой умение общаться на изучаемом языке. Они включают в себя следующие компоненты:

- составление плана взаимодействия с учителем и с одноклассниками, формулировка целей, функций и способов такого словесного взаимодействия;

-уход от возможных конфликтных ситуаций, возникающих при появлении огромного количества информации и вычленения необходимой для решения проблемы, а также в ситуации выделения наиболее эффективных способов достижения поставленной цели;

- контроль поведения партнера, включая необходимую коррекцию и оценку его деятельности;

- умение точно и полно выражать в устной форме свои мысли, мнение, точку зрения, не нарушая правил и условий процесса коммуникации;

-овладение различными формами речи, в том числе монологической и диалогической в соответствии с нормами английского языка.

Каковы же условия формирования коммуникативных универсальных действий? Ряд ученых придерживается точки зрения, что навык общения, культура общения лучше всего развивается при обучении в сотрудничестве, а так же при использовании ролевых игр на уроках английского языка [12; 13].

Обучение в сотрудничестве было разработано такими учеными как: Р. Славин, Дэвид и Роджер Джонсон, Э. Аронсон и его командой.





*Таблица 1*

**Результаты контент-анализа предпочитаемых качеств мальчиков и девочек данной группы**

| Мальчик должен быть... | | Кол-во выборов | Девочка должна быть... | | Кол-во выборов |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. ласковый | Ф | 30 | 1.красивая | Ф | 43 |
| 2.красивый | Ф | 27 | 2. ласковая | Ф | 39 |
| 3. умный | М | 22 | 3.умная | М | 20 |
| 4. честный | М | 20 | 4. трудолюбивая | М | 19 |
| 5. щедрый | Ф | 20 | 5. стильная | Ф | 16 |
| 6. сильный | М | 19 | 6. добрая | Ф | 15 |
| 7. трудолюбивый | М | 18 | 7. честная | М | 14 |
| 8. добрый | Ф | 17 | 8. веселая | Ф | 9 |
| 9. активный | М | 13 | 9. щедрая | Ф | 7 |
| 10. отзывчивый | Ф | 10 | 10.воспитанная | М | 7 |
| 11. благородный | | 8 | 11. с чувством юмора | | 6 |
| 12. экономный | | 7 | 12. с хорошей фигурой | | 6 |
| 13. удачливый | | 7 | 13. отзывчивая | | 5 |
| 14. смелый | | 6 | 14. экономная | | 5 |
| 15. веселый | | 5 | 15. смелая | | 4 |
| 16. скромный | | 5 | 16. благородная | | 4 |
| 17. с чувством юмора | | 3 | 17.соблазнительная | | 4 |
| 18. хозяйственный | | 3 | 18. общительная | | 3 |
| 19. стильный | | 3 | 19. гостеприимная | | 3 |
| 20. самостоятельный | | 2 | 20.аккуратная | | 3 |
| 21. мужественный | | 2 | 21. хозяйственная | | 3 |

Из таблицы видим, что характеристики стоящие на первых трех местах, и у мальчиков и у девочек совпадают (ласковый, красивый, умный), причем две из них: ласковый и красивый относятся к феменинным.

Анализ 10 первых качеств у мальчиков и девочек показал, что 7 из них совпадают; из 3 оставшихся: 2 у мальчиков относятся к маскулинным (сильный и активный), а у девочек к феменинным (стильная, веселая).

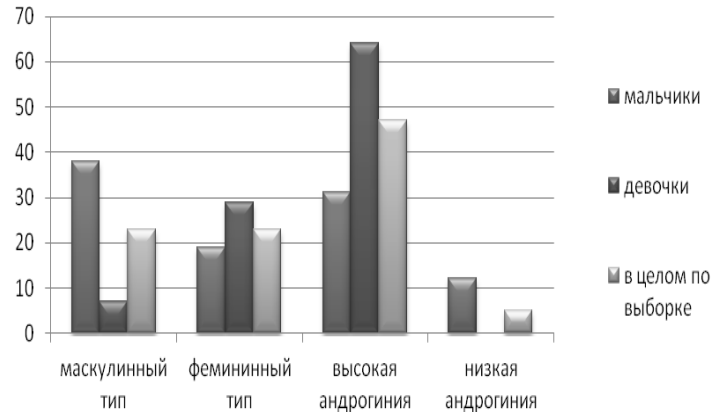



**Рисунок 1. Распределение типов половых ролей среди мальчиков, девочек и в целом по выборке**

Анализируя данные диаграммы мы видим, что у мальчиков преобладает маскулинный тип, а у девочек - андрогинный. Феменинный тип у мальчиков (19%) встречается чаще, чем маскулинный тип у девочек (7%). Низкая андрогиния наблюдается только у мальчиков (12%), у девочек в данной выборке она не зарегистрирована.

Таким образом, современные мальчики данной группы проявляют больше мужские качества, тогда как современные девочки данной группы проявляют как мужские так и женские качества (рис. 1), тем самым являются, вероятно, более приспособленными к современному обществу.

Изучение самооценки и ценностных ориентаций детей, связанных **с** полом по модифицированному варианту "Методика исследования самооценки и ценностных ориентаций" проводилось в несколько этапов.

На предварительном этапе, в ходе индивидуальной беседы с учащимися данной группы, были выделены их ценностные ориентации, связанные с полом. Контент-анализ ответов позволил сформулировать два перечня предпочитаемых качеств – для мальчиков и для девочек (таблица 1). В таблицу мы включили только те качества, котрые были выделены большинством респондентов данной группы.





Выделяют три основных вида технологии обучение в сотрудничестве:

– обучение в команде (Student Team Learning). Уделяется особое внимание «групповым целям» (team goals) и успеху всей группы (team success), который может быть достигнут только в результате самостоятельной работы каждого члена группы (команды) в постоянном взаимодействии с другими членами этой же группы при работе над темой, проблемой, вопросом, подлежащими изучению;

– учимся вместе (Learning Together) разработанный братьями Роджером и Дэвидом Джонсон. Класс разбивается на однородные (по уровню обученности) группы по 3-4 человека. Каждая группа получает одно задание, которое является подзаданием какой-либо большой темы, над которой работает весь класс;

– метод пила (Jigsaw) созданный Э.Аронсоном [14].

Изучив каждый вид более подробно, мы в своем исследовании остановились на использовании технологии обучение в сотрудничестве метода «Jigsaw».

Метод «Jigsaw» был разработан Э. Аронсоном в 1978 году (в дословном переводе с английского - ажурная пила, машинная ножовка). В педагогической практике такой подход именуется сокращенно «пила».

Данный метод способствует развитию коммуникативных универсальных учебных и его компонентов. Выполняя задания, содержащие данный метод, дети учатся вступать и вести диалог, задавать и отвечать на вопросы, четко высказывать и выражать свои мысли, отстаивать и аргументировать свою точку зрения [11].

Учащиеся организуются в группы по 4- 6 человек для работы над учебным материалом, который разбит на фрагменты (блоки). Каждый член группы находит материал по своей части. Затем ребята, изучающие один и тот же вопрос, но состоящие в разных группах, встречаются и обмениваются информацией как эксперты по данному вопросу. Это называется «встречей экспертов». Затем они возвращаются в свои группы и обучают всему новому, что узнали сами, других членов группы. Те, в свою очередь, докладывают о своей части задания (как зубцы одной пилы). Учащиеся заинтересованы, чтобы их товарищи добросовестно выполнили свою задачу, так как это может отразиться на их итоговой оценке. Отчитывается по всей теме как каждый учащийся в отдельности, так и вся команда в целом. На заключительном этапе учитель может попросить любого ученики команды ответить на различные вопросы по данной теме [14].

Вторым условием, помогающим формировать коммуникативные универсальные учебные действия, выступает игра. А.В. Конышевой были рассмотрены принципы организации учебной деятельности по иностранному языку с использованием игрового метода обучения, проанализированы возможности использования ролевой игры и приема драматизации на уроках [5].

Е.И. Пассов определил цели использования игры в ходе учебного процесса, черты игровой деятельности как средства обучения, а так же выделил следующие виды ролевых игр: контролируемая; умеренно-контролируемая; свободная; эпизодичная; длительная.

Изучив каждый вид, мы пришли к выводу, что не каждая игра подходит для младшего школьного возраста, поэтому мы остановились на контролируемой, умеренно-контролируемой и свободной игре [13].

Данные виды игр можно проводить как с целой группой, так и разделив детей на подгруппы. Учащиеся разыгрывают диалоги, монологи, играют разных персонажей, используя свою лексику, придумывая свой ход истории. Дети учатся взаимодействовать друг с другом, предугадывать речевое поведение партнера, высказывать свое мнение и аргументировать его. Кроме того, игра мотивирует учащихся младшей школы к изучению английского языка, и снимаем барьеры для общения [13].

Безусловно, во взаимодействии учителя и ученика особое значение имеет учёт психологических закономерностей формирования ведущей мотивации у детей. Учитель должен опираться на реальные познавательные интересы и желания учеников общаться на английском языке. Это является обязательной предпосылкой иноязычной речевой деятельности, как и всякой деятельности вообще. Мотивацию у детей можно создать за счёт использования широкого контекста общих познавательных и социальных мотивов учеников (стремление учеников дать правильный ответ, высказать собственное мнение, показать перед лицом сверстника свои способности). В данном случае учитель опирается на положительные эмоции ученика, вызванные хорошей оценкой [2].

Для того чтобы понять действительно ли обучение в сотрудничестве и ролевая игра помогаю успешно сформировать коммуникативные универсальные учебные действия у детей младшего школьного возраста на уроках английского языка, мы провели экспериментальную работу.

Работа проводилась в МАОУ № 186 г. Нижний Новгорода в 3 «А» и 3 «Б» классах. Экспериментальная работа проходила в три этапа:

1. Подготовительный этап. Цель данного этапа было выявить у детей исходный уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий. Для решения поставленной задачи была применена методика Г.А. Цукерман «Кто прав?».

В исследовании принимали участие два класса: 3 «А» (контрольный) и 3 «Б» (экспериментальный). В результате было установлено, что в 3 «А» классе (контрольный) всего лишь 16 % детей обладают высоким уровнем развития коммуникативных универсальных учебных действий, 10 % имеют средний уровень и 74% имеют низкий уровень. В 3 «Б» классе (экспериментальный) 8 % детей имеют высокий уровень, 12 % - средний и 80% - низкий.

2. Формирующий этап. Целью данного этапа было формирование коммуникативных универсальных учебных действий на уроках английского языка у детей 3 «Б» класса с помощью технологии «обучение в сотрудничестве» и применением ролевой игры.

На уроках английского языка мы использовали УМК “Family and Friends 2” (авторы Наоми Симмонс, Тамзин Томсон, Лиз Дрисколл, издательство "РЕЛОД"). Изучая темы учебника, мы параллельно использовали метод “Jigsaw” для развития таких видов речевой деятельности как: чтение, письмо, говорение.

Группа делилась на подгруппы, в каждой подгруппе находилось по 3-4 ученика: слабый, средний и сильный. Задания выполнялись всей подгруппой, каждый ученик был задействован и выполнял свою часть работы.

Например, по теме «Зоопарк» мы использовали «Jigsaw reading» для развития навыка чтения. Детям был предложен текст о животных. Каждому ученику раздавался свой кусочек. Задача учеников была прочитать свой кусок текста и с помощью беседы с другими учениками собрать целый текст.





результате психологической интериоризации мужских и женских черт, в процессе взаимодействия «Я» с другими в ходе социализации и рассматривается как осознание и переживание индивидом «Я» по отношению к неким образам-эталонам пола [3].

Изучение полоролевых характеристик детей проводилось с помощью "Детского опросника по личностным качествам" (Холл и Халберштат), самооценки и ценностных ориентаций детей, связанных с полом по модифицированному варианту "Методика исследования самооценки и ценностных ориентаций".

Полоролевые характеристики родителей исследовались с помощью "Анкеты половых ролей С.Бем" [2].

Для установления связи между половой ролью родителей и половой ролью детей был использован метод «Прямолинейной корреляции Пирсона».

Рассмотрим результаты проведенного исследования.

Анализ типа половых ролей детей по результатам «Детского опросника по личностным качествам» позволил выявить два срединных показателя для всех респондентов данной группы: показатель маскулинности Мем=28, показатель феменинностн Меф=30. Распределение по половым типам:

(МП) маскулинный тип - 23%,
(ФП) феменинный тип - 23%,
(ВА) высокий уровень андрогинии - 47%,
(НА) низкий уровень андрогинии - 7%.

Таким образом, в данной выборке детей преобладает андрогинный половой тип (47% + 7%).

Исследования С.Бем и других показали, что андрогинные индивиды способны к лучшей адаптации, обладают более высоким уровнем развития, могут демонстрировать как маскулинные так и феменинные качества, в зависимости от того какая реакция соответствует ситуации. Эти результаты говорят о том, что андрогиния дает человеку большую свободу действия [2].

Кроме общих показателей были определены медианы маскулинности и феменинности отдельно для девочек и мальчиков:

показатель маскулинности мальчиков – $МеМ_1 = 29$,
показатель феменинности мальчиков - $Меф_1 = 28$,
показатель маскулинности девочек – $Мем_2$ - 28,
показатель феменинности девочек – $Меф_2$ - 33.

Срединный показатель маскулинности у мальчиков и девочек близок по значению, срединный показатель феменинностн у мальчиков и девочек различается: у девочек он выше, чем у мальчиков.

Анализ распределения по половым типам мальчиков и девочек показал их различия (рисунок 1).

вызвана социально-культурными, политическими, экономическими и интеллектуальными предпосылками. Результаты исследований в области гендерной социализации показывают, что особенности мужской и женской полоролевой идентификации специфически отражаются на положении человека в обществе, его личной и профессиональной судьбе.

Многие межличностные, а тем более внутрисемейные проблемы часто бывают связаны с недостаточными, а то и вовсе неправильными представлениями и сущности маскулинных и феменинных черт личности и соответствующих им ролей в семье и обществе.

В связи с изменениями социально-экономических условий в нашей стране, кризисом семьи и связанной с этим воспитательной неуверенностью родителей вопрос полоролевой идентификации детей стоит очень остро.

Взаимодействие ребенка с родителями есть первый опыт взаимодействия с окружающим миром и, как отмечает И.В. Захарова, именно родители по отношению к ребенку являются основными агентами гендерной социализации [1]. Понимание своей половой идентичности и закономерностей формирования маскулинности и феменинности может помочь родителям адекватно проявлять свои качества мужественности, женственности и тем самым помогут в формировании полоролевой идентичности детей, что облегчит процесс социализации.

**Формулировка цели статьи.** Целью нашего исследования стало изучение степени влияния полоролевых характеристик родителей на формирование полоролевой идентичности детей.

Объектом нашего исследования выступили дети - учащиеся 5 классов общеобразовательной средней школы г. Нижнего Новгорода и их родители.

В эксперименте приняло участие 80 человек: 30 младших подростков, учащихся 5-го класса; 50 родителей (30 мам и 20 пап).

Возраст детей в нашей выборке от 9 до 12 лет (9 лет - 3%, 10 лет - 40%, 11 лет - 50%, 12 лет - 7%), средний возраст - 10,5 лет. В выборке 53% мальчиков и 48% девочек.

Возраст родителей в выборке колеблется от 28 до 51 года. Средний возраст родителей – 36,2 года, средний возраст мам - 35,7 лет, пап - 36,9 лет.

27% родителей имеют высшее образование, 6% - среднее специальное (20% мамы; 7% - папы), остальные 67% окончили среднюю школ) и ПТУ. 23% родителей относятся к ИТР, остальные 77%. - имеют рабочие специальности.

В данной выборке неполные семьи (ребенка воспитывает мама) составляют 33%.

Для достижения поставленной цели нами были обозначены ряд задач, одной из которых стало выявление особенностей и степени влияния полоролевых представлений родителей на формирование полоролевой идентичности детей.

В данной работе остановимся на этой стороне вопроса. В качестве основного показателя сформированной половой идентичности мы выделили половую роль. В качестве фактора, влияющего на формирование полоролевой идентичности детей, мы выделили половую роль родителей.

Мы считаем, что половая роль ребенка идентична половой роли родителя одного с ним пола.

**Изложение основного материала статьи.** Гендерная идентичность является одной из базовых характеристик личности, которая формируется в





Таким образом, активное применение метода “Jigsaw” способствовало развитию таких компонентов коммуникативных универсальных учебных действий как: умение задать вопрос, умение вступать в диалог, умение слушать и слышать.

Так же нами использовались контролируемая, умеренно-контролируемая и свободная игры для развития навыков говорения [7].

Например, мы задействовали «Контролируемую ролевую игру» для отработки грамматических навыков «Умение задавать общий и специальный виды вопросов». Мы обсудили и записали, как задаются общие и специальные вопросы, затем мы разделили группу на подгруппы по 3-4 человека: слабый, средний, сильный. Каждой подгруппе был выдан образец диалога, который отчитали и разобрали все вместе. Затем детям было предложено в подгруппах составить свои собственные диалоги, используя пройденную лексику урока. Когда диалоги были готовы, каждая подгруппа разыграла его у доски [8].

На занятия по английскому языку были включены так же умеренно-контролируемые и свободные виды игр, способствующие развитию таких компонентов как: умение вступать в диалог, умение четко высказывать свое мнение и аргументировать его, а так же умение управлять поведением партнера [10].

Выполняя задания такого рода, дети проявляли огромный интерес к изучению английского языка, причем слабые дети, которые старались отмалчиваться ранее, активно принимали участие как в беседе со сверстниками, так и в выполнении всех заданий, они равнялись на сильных учеников, тем самым развитие коммуникативных универсальных учебных действий происходило значительно быстрее [9].

3. Контролирующий этап. Целью данного этапа было провести повторное тестирование на выявление уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у детей на уроках английского языка.

Повторное тестирование было проведено в двух классах: 3 «А» класс (контрольный), который учился про программе УМК “Family and Friends 2” и 3 «Б» класс (экспериментальны), в учебный план которого были введены технология «обучение в сотрудничестве» и ролевые игры.

Проведя итоговое тестирование, мы получили следующие результаты: 3 «А» класса (контрольный): 40% имеют слабый уровень, 30% средний и 30% высокий, а результаты 3 «Б» класса (экспериментальный) стали следующими: всего лишь 10% детей имеют низкий уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий, 40% имеют средний и 50% высокий уровень. Исходя из этого, мы можем сделать вывод, что использование предложенных нами технологий положительно повлияло на развитие коммуникативных универсальных учебных действий у детей 3 «Б» класса.

**Выводы.** Использование технологии «обучение в сотрудничестве» и внедрение ролевых игр на уроках английского языка являются важными условиями, способствующими формированию и развитию коммуникативных универсальных учебных действий учащихся начальной школы. В результате учащихся не только овладевают знаниями, умениями и навыками по английскому языку, но развивают умения сотрудничать, принимая во внимание желания и действия партнёра; умения понимать эмоциональное

состояние участников совместного действия; умения проявлять инициативность для поиска информации; умения решать конфликты.

**Литература:**

1. Асмолов А.Г.,. Бурменская Г.В,. Володарская И.А [и др.]; Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от деяния к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А.Г Асмолова. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011.

2. Архипова М.В. К вопросу о развитии мотивации изучения иностранного языка у современных школьников // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. С. 211.

3. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6т. – М., 2003. - Т.3. – 328 с.

4. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. – 2002. – № 3-4. – 14-19 с.

5. Конышева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку. – СПб.: КАРО, Мн.: Издательство «Четыре четверти», 2006. – 192 с.

6. Королева, Е.В., Кручинина, Г.А. Теоретические и практические аспекты лингвистики, литературоведения, методики преподавания иностранных языков / Е.В. Королева, Г.А. Кручинина // Вестник Мининского университета. – 2015. – № 4 (12). – С. 27–30.

7. Кручинина Г.А., Плеухина А.Д. Игра в развитии языковых способностей младших школьников на уроках английского языка // Международный студенческий научный вестник. – М. – 2015. - №5-4. С. 570-571.

8. Мильруд Р.П. Организация ролевых игр на уроке. М., 1987.

9. Парадеева Н.В. Использование игровых технологий для формирования коммуникативных универсальных учебных действий на уроках английского языка, Научных альманах. 2015.№ 11-2(13).С. 325-329.

10. Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве. ИЯШ, № 1, 2000.

11. Фортуна П.Ю., Королева Е.В. Методы кооперативного обучения в преподавании иностранного языка. // Инновационная деятельность в образовании сборник статей по материалам III региональной научно – практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. 2017. С. 45-47

12. Фаттахова Л. Т**.** Игровые технологии на начальном этапе обучения - Альманах школы, 2007. № 139 - С. 73- 75.

13. Филатов В.М. Методическая типология ролевых игр. ИЯ-ИЯШ. 1988.

14. Kagan S. Cooperative learning, Laguna Niguel, CA: Resources for Teachers, 1988.





и их личностное развитие // Вестник Мининского университета. 2016. № 3 (16). С. 13.

10. Семенов А.В., Кисова В.В. Сотрудничество как форма инновационного развивающего обучения // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2014. – № 3-4. – С. 186-188.

11. Сорокоумова С.Н., Кисова В.В. Формирование основ учебного сотрудничества со взрослыми и сверстниками у старших дошкольников с задержкой психического развития // Дефектология. – 2015. – № 4. – С. 63-74.

**Психология**

**УДК: 159.9**

**кандидат психологических наук, доцент Куимова Наталья Николаевна**
Нижегородский государственный педагогический
университет им. К. Минина (г. Нижний Новгород);
**доцент Иванова Ирина Анатольевна**
Нижегородский государственный педагогический
университет им. К. Минина (г. Нижний Новгород)

## ПОЛОРОЛЕВЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОРОЛЕВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДЕТЕЙ

*Аннотация.* В данной статье рассматривается проблема изучения формирования полоролевой идентичности детей 9-12 лет. Целью исследования стало изучение степени влияния полоролевых характеристик родителей на формирование полоролевой идентичности детей. Описаны результаты анализа типа полоролевых характеристик детей и их родителей, результаты самооценки и ценностных ориентаций детей, связанных **с** полом. В результате корреляционного анализа были выявлены отрицательные тенденции к корреляции между высокой андрогинностью пап и высокой андрогинностью мальчиков и высокой андрогинностью детей, а так же - феминностью мам и феминностью девочек. Выявлена положительная тенденция к корреляции между высокой андрогинноетью мам и высокой андрогинноетью девочек.

*Ключевые слова:* полоролевая идентичность, маскулинность, феминность, андрогиния.

*Annotation.* This article examines the problem of studying the formation of gender identity of children aged 9-12 years. The purpose of the study was to study the degree of influence of the parental role characteristics of parents on the formation of gender identity of children. The results of the analysis of the type of gender-role characteristics of children and their parents, the results of self-esteem and value orientations of children associated with gender are described. As a result of the correlation analysis negative tendencies to correlation between high androgyny of dads and high androgyny of boys and high androgyny of children, as well as femininity of mothers and femininity of girls were revealed. A positive trend towards a correlation between the high androgynyometry of mothers and the high androgennetics of girls was revealed.

*Keywords:* gender identity, masculinity, femeninnost, androgyny.

**Введение.** В настоящее время актуальность гендерных исследований

**Выводы.** В работе была достигнута следующая цель: изучить особенности полоролевой идентичности у дошкольников с ЗПР и возможности коррекции ее недостатков.

Так же получили свое экспериментальное подтверждение гипотезы:

1. Особенностями полоролевой идентичности у детей с ЗПР являются:

- недостаточный уровень сформированности тех аспектов самосознания, которые связаны с идентификацией пола и возраста;
- недостаточно высокий уровень сформированности образа «Я-мальчик» или «Я-девочка»;
- неполные, нечёткие представления об отличительных особенностях обоих полов.

2. Коррекционно-развивающие занятия по оптимизации представлений о половых ролях и закрепление позитивных половых стереотипов способствуют формированию адекватной полоролевой идентичности у дошкольников.

Апробированная программа будет полезны педагогам-психологам, а так же специалистам, работающим с дошкольниками с ЗПР, для создания условий по формированию у них адекватной и позитивной полоролевой идентичности.

**Литература:**

1. Карпушкина Н.В. Психологические особенности восприятия учителя старшими подростками с задержкой психического развития // Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики.- Казань: Ежегодный альманах Казанского федерального университета - 2012. - С. 42- 48.
2. Карпушкина Н.В., Конева И.А. Профилактика девиантного поведения у подростков с интеллектуальной недостаточностью // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 1539.
3. Карпушкина Н.В., Конева И.А. Психологические особенности самосознания подростков с задержкой психического развития, склонных к аддиктивному поведению // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. С. 659.
4. Конева И.А., Карпушкина Н.В. Ориентация на личностное развитие детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 12-8. С. 1526-1528.
5. Каштанова С.Н., Николаева А.Н. Исследование полоролевой идентичности у подростков с умственной отсталостью // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 1544.
6. Конева И.А. К проблеме инклюзивного обучения подростков с задержкой психического // Международный научно-исследовательский журнал. 2013. № 11 – 3(18). С. 66-68.
7. Конева И. А. К проблеме поздней дифференциальной диагностики интеллектуального недоразвития и задержки психического развития // Специальная психология. 2004. № 1. С. 22.
8. Конева И. А. Психологические проблемы интегрированного и дифференцированного обучения подростков с задержкой психического развития // Вестник Мининского университета. 2014. № 3 (7). С. 6.
9. Конева И. А., Кондратьева Н.П. Интегрированное и дифференцированное обучение подростков с задержкой психического развития





**Педагогика**

**УДК: 376.3**

**кандидат педагогических наук, доцент Костюнина Надежда Юрьевна**
Казанский Федеральный Университет (г. Казань);
**кандидат педагогических наук, доцент Рыбакова Ляйсан Анатольевна**
Казанский Федеральный Университет (г. Казань)

## ФОРМИРОВАНИЕ АССЕРТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ОСОБЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В КЛУБНОМ ОБЪЕДИНЕНИИ

*Аннотация.* Мы живем в век неопределенности, в эпоху, когда мир меняется быстрее и динамичнее, чем когда-либо. Взрослеющий человек активно ищет свое место в социуме, на качественном уровне познает как физический мир, так и мир человеческих взаимоотношений. От того, насколько благополучно протекает этот процесс, напрямую зависят дальнейшие жизненные успехи человека. Данная работа посвящена одной из важнейших психологических предпосылок благополучного взросления - развитию ассертивности (уверенности).

Уверенно вести себя - значит уметь ставить и достигать цели, контролировать себя, отстаивать свои интересы без агрессии и застенчивости, с честью выходить из конфликтов. Конечно, эти качества развиваются на протяжении всей жизни, однако в наибольшей степени на их формирование влияет тот опыт, который накоплен в подростковом возрасте. Поэтому в данной работе основной акцент сделан на формирование ассертивности именно у подростков.

В статье раскрывается сущность, мотивы неуверенного поведения подростков с особыми возможностями здоровья, а также характерные признаки ассертивного поведения подростков, такие как: целенаправленность, ориентированность на преодоление возникающих препятствий, а не переживания; гибкость, адекватность реакций на быстро меняющуюся обстановку; направленность на достижение успеха, а не на избегание неудач и др.

В результате исследования была проведена диагностика по выявлению ассертивности подростков с особенными возможностями здоровья; разработана и внедрена комплексная программа «Будь уверен в себе!».

Проведенное исследование позволило сделать вывод - апробированная нами программа, которая включает различные формы и методы, действительно является эффективным средством формирования ассертивности подростков с особенными возможностями здоровья.

*Ключевые слова:* ассертивность, ассертивное поведение, застенчивость, особые возможности здоровья, подростки, уверенность, формирование.

*Annotation.* We live in an age of uncertainty, in an era when the world is changing faster and more dynamically than ever. A grown manfinds his place in society actively, and comprehends the physical world and the world of human relationships on a qualitative level. The further progress of person depends on how successfully proceed this process .This work is dedicated to one of the most important psychological prerequisites of successful growing-development of ' assertiveness (confidence).

To behave confidently means being able to set and achieve aims, to control themselves, to defend their interests without aggression and shyness, to solve conflicts with honor. Of course, these qualities develop throughout life; the greatest degree of their formation is affected by the experience that has been gained in adolescence. That's why the main emphasis is on the formation of ' assertiveness of adolescents in this work.

The article disclose the nature, the motives of unconfident behavior of adolescents with special health, andsigns of assertive behavior of adolescents, such as: focus, focus on overcoming obstacles, not emotions; pliancy, adequacy of reactions on rapidly changing environment; focus on achieving success, not avoiding failure and etc.

As the result of the researchthe diagnostics of identify of adolescents' assertiveness was conducted; a comprehensive program "Be confident!" was developed and implemented.

Our research allowed to conclude that our tested program, which includes various forms and methods, is effective means of formation of ' assertiveness of adolescents with special health.

*Keywords:* assertiveness, assertive behavior, shyness, special health, adolescents, confidence, formation.

**Введение.** Актуальность данной проблемы обусловлена тем, что современная государственная политика Росси в отношении детей с особыми возможностями здоровья направлена на реализацию предоставляемых им (наравне с другими детьми) прав, свобод, возможностей, обеспечивающих надежную и эффективную интеграцию в общество. Вместе с тем, образовательные учреждения должны создавать условия для утверждения личности с ОВЗ в социуме, проявления ее социальной активности и формирование таких важных качеств, как ответственность, независимость, активность, адекватное взаимодействие в межличностных отношениях. В связи с этим особо значимым становится изучение социального развития личности в подростковом возрасте, так как именно подросток стремится быть социально активным, смелым, уверенным и решительным, приобретает навыки осознания своих реальных возможностей. Однако подросток с особыми возможностями здоровья достаточно часто затрудняется проявить настойчивость и социальную активность, отстоять собственную точку зрения, поэтому педагогу – психологу очень важно обучить подростка с ОВЗ навыкам ассертивного поведения, которые выступают в качестве важных факторов становления и развития личности и ее готовности к самостоятельной жизни. Несформированность ассертивного поведения – это показатель недостаточной развитости коммуникативных навыков и волевых качеств, который затрудняет социализацию личности подростка.

**Изложение основного материала статьи.** В психолого-педагогической науке существует ряд исследований, посвященных изучению ассертивности как личностного свойства и представленных в трудах ученых В.С.Агапова [1], В. Каппони [5], Т. Новак [5], А.А. Леонтьева [6] и др. Исследованию проблем развития личности в подростковом возрасте посвящены труды таких ученых, как Р. Т. Байард [7], Дж. Байард [7] , Л.С. Выготский [7], И.С. Кон [7], А.Е. Личко [7] и др.





Блок 2. "Какой я мальчик? Какая я девочка?" Цель: знакомство мальчиков и девочек с основными качествами "мужественности", "женственности".

Блок 3. "Мужчина и женщина в семье и обществе". Цель: формировать у детей представления о социальных функциях мужчин и женщин, воспитывать стремление подражать позитивным формам мужественного или женственного поведения.

Блок 4. "Я сегодня и в будущем". Цель: расширять представления мальчиков и девочек об их настоящих и будущих социальных ролях в обществе и в семье, формировать у детей положительное к ним отношение и желание вести себя адекватно позитивным образцам мужского и женского поведения в обществе.

Реализация данной программы преследует ряд *задач*:

- научить позитивно относиться к себе как к представителю определенного пола;
- научить способам позитивного контакта с детьми своего и противоположного пола;
- ознакомить со способами мужественного и женственного поведения;
- обогатить знания о различиях мальчиков и девочек;
- научить находить позитивные примеры маскулинного и фемининного поведения близких людей и следовать им;
- обогатить знания о своих будущих социальных ролях в обществе и в семье и выработать положительное к ним отношение, желание принять их в будущем.

Экспериментальную группу составили дети с ЗПР, показавшие в констатирующем исследовании низкие результаты по развитию полоролевой идентичности.

Контрольный эксперимент показал эффективность проведенной системы коррекционно-развивающих занятий, его результаты позволили сделать следующие *выводы:*

- повысился процент детей с средним уровнем, а так же соответственно понизился процент детей с низким уровнем сформированности половозрастной идентичности;
- у детей улучшилось понимание составляемой ими последовательности прошлое-настоящее-будущее, они меньше допускали ошибок, некоторые дети допускали ошибки, но сами же исправляли и переставляли карточки как нужно, однако ни один ребёнок так и не смог составить полную и правильную последовательность, некоторые звенья всё равно детьми пропускались;
- благодаря систематическим игровым занятиям, обогатились знаниями о различиях мальчиков и девочек, получили знания о своих будущих социальных ролях в обществе и в семье, ознакомились со способами мужественного и женственного поведения. До проведений занятий средний уровень сформированности образа «Я - мальчик» («Я - девочка») отмечается у 73,3 % (11 детей) испытуемых, низкий уровень - у 26,7 % (4 детей). После проведения формирующего эксперимента при контрольном эксперименте 13 детей (86,7%) был выявлен средний уровень сформированности образа «Я-мальчик» («Я -девочка») и у 2 детей (13,3%) низкий уровень.

Статистически значимая достоверность различий показателей до и после формирующего эксперимента доказана подсчетом $\chi^2$-критерия.

и мужественного поведения у детей, формированию положительного отношения к своей половременной социальной роли в обществе и общем позитивном принятии себя как мальчика или девочки.

Проведение занятий в групповой форме будет способствовать повышению уверенности детей в себе и формированию новых внутригрупповых связей.

Во время проведения методики, необходимо придерживаться следующих правил и требований:

- создание поддерживающей, доброжелательной атмосферы помощи, сотрудничества при формировании позитивного отношения к себе и к представителям противоположного пола;
- оказание помощи в самопознании и формировании у ребенка позитивных представлений о своей будущей социальной роли;
- учет психологического своеобразия мальчиков и девочек и индивидуального опыта полоролевого поведения каждого ребенка.

Выделяют основные методы проведения методики:

*Метод позитивного зрения*. В старшем дошкольном возрасте необходимо окружить ребенка положительными стереотипами мужественного и женского поведения, поскольку дети в этом возрасте наиболее чувствительны к любым жизненным примерам. Внимание ребенка фиксируется на положительных аспектах, что развивает стремление детей видеть в самом себе, а также других людях позитивные характеристики, достоинства. Возникает желание им подражать, становиться лучше.

*Метод позитивной позиции.* Психолог погружает ребенка в положительный опыт маскулинного и фемининного поведения. Можно использовать ролевые игры, художественную литературу, творческие мастерские, целью которых будет разыгрывание детьми жизненных ситуаций, в которых показаны преимущества и положительные особенности каждого из полов.

*Метод диалога.* В процессе взаимодействия с детьми, особое внимание уделяется диалогу с ними, беседе. В возрасте старшего дошкольного периода, у ребенка появляется острая потребность в общении со взрослыми людьми, чтобы получить от них обратную реакцию и скорректировать свое поведение.

*Метод игры*. Как и для более младших детей, для старших дошкольников основной вид взаимодействия – это игра. Упор делается на ролевые, сюжетные игры и постановки, отражающие положительные стороны и позитивные стереотипы мужского и женского поведения. Организуется совместные игры мальчиков и девочек, направленные на улучшение их взаимодействия.

*Метод упражнения.* В данном возрасте, дети начинают подражать более взрослым представителям своего пола. Необходимо этому способствовать, устраивая упражнения, в ходе которых детям необходимо будет имитировать поведение мужчин и женщин. Разыгрывание бытовых ситуаций, этикета позволяет девочкам почувствовать себя хозяйками, а мальчикам выступить в роли защитников и галантных кавалеров.

Структура данной программы представлена четырьмя блоками, каждый из которых направлен на решение тех или иных задач:

Блок 1. "Кто я: мальчик, девочка?". Основная цель: выявить и закрепить представления ребенка о себе как о представителе определенного пола, о некоторых психологических характеристиках мальчиков и девочек, способствовать формированию позитивного отношения к себе.





Ассертивность достаточно инновационное понятие в психолого-педагогической науке, оно в переводе с английского языка «assertive» (ассертивный) означает утвердительный, положительный или чрезмерно настойчивый, самоуверенный, напористый.

Проявления ассертивности у человека индивидуальны, поэтому существует остаточно много определений данного феномена.

В науке под *ассертивным поведением* понимают самоутверждающее поведение личности, обусловленное субъектностью, которое выражается в самостоятельности, независимости от других и обстоятельств, в умении отстаивать свои права и мнение при самоуважении и уважении к другим людям. Очевидно что «формирование ассертивности как личностной черты в первую очередь предусматривает, чтобы человек отдавал себе отчет, насколько его поведение определяется его собственными склонностями и побуждениями, а насколько – кем-то навязанными установками» [9, с. 59].

Так, J. Wolpe. полагал, что если личность обладает следующими характеристиками, ее можно считать *ассертивной* (ассертивность – уверенность). J. Wolpe к данным характеристикам относит:

1) человека, который может достаточно свободно выражать свои мысли и чувства;
2) человек может открыто, честно, прямо общаться с другими людьми (с незнакомыми, с друзьями, с семьей) на всех уровнях;
3) человек имеет активную ориентацию к жизни, он целеустремленный, так как всегда добивается того, чего желает. К тому же активная личность влияет на события, а не «плывет по течению;
4) действия ассертивной личности характеризуются самоутверждением, он стремиться поступать быстро. Уверенно, чтобы не упустить свой «шанс».

По мнению J. Wolpe, отсутствие положительного социального опыта и навыков общения или неумение их реализовать приводят к неуверенности, застенчивости, излишней скромности [10].

Уверенное поведение проявляется в способности человека открыто и свободно выражать свои чувства и требования, устанавливать контакты с незнакомыми людьми, уметь поддерживать беседу, если требуется, сказать «нет», честно выражать собственное мнение и не зависеть от мнения окружающих. Противоположным ассертивному поведению является неуверенное поведение личности со следующими характерными особенностями. Неуверенной личности характеризуется не общительностью, замкнутостью, очень часто испытывает чувство вины, страх общения, проявляет чрезмерную осторожность, мнительность и подозрительность.

По мнению И.Г. Скотниковой, *ассертивность* есть естественность и независимость от внешних влияний и оценок, способность самостоятельно регулировать собственное поведение и отвечать за него, уверенно и с достоинством отстаивать свои права, не попирая при этом прав других [8]. Несомненно, уверенность представляет собой важное базовое свойство личности, так начиная формироваться в детстве, в подростковом возрасте чувство уверенности приобретает важное значение для раскрытия способностей человека и дальнейшего определения его места в жизнедеятельности.

По мнению А.А. Леонтьева, *ассертивность* – стабильная личностная характеристика, имеющая следующие структурные компоненты: личностный,

когнитивный, эмоционально-ценностный и поведенческий. Личностный компонент характеризуется высоким уровнем самооценки и самоуважения личности. К эмоционально-ценностному компоненту ассертивности автор относится смелость в социальных контактах и умение управлять своими эмоциями. Когнитивный компонент отражает силу убежденности человека в собственной эффективности, гибкости мышления, адекватной оценке ситуации. Поведенческий компонент ассертивности проявляется в независимости, ответственности, настойчивости (напористости), готовности к риску и конструктивной агрессии [6].

Изучив теоретические концепции различных зарубежных и отечественных ученых, таких как Wolpe J.[10], В. Каппони [5], И.В. Лебедева [2], Т. Новак [5], и др., мы под ***ассертивностью понимаем способность человека вести себя уверенно и доброжелательно; конструктивно отстаивать свои права, проявляя уважение к другим; при этом принимать на себя ответственность за свое поведение.***

Однако, экспериментальных исследований по проблеме формирования ассертивного поведения подростков (в частности с особыми возможностями здоровья) недостаточно.

Дети с ограниченными возможностями – это дети, имеющие различные отклонения психического или физического плана, которые обусловливают нарушения общего развития, не позволяющие детям вести полноценную жизнь.

По утверждению А. Виневской в подростковом возрасте на первый план выходят проблемы пубертатного периода. На этом этапе личностного развития социальное одобрение необходимо для развития чувства собственной значимости и собственного достоинства. Подростки с ОВЗ не получают в полной мере от окружающих поддержки и заинтересованного внимания, не обладает всем репертуаром навыков социального поведения, который необходим для успешной социальной адаптации. У большинства подростков отмечается неадекватная самооценка, завышенный уровень притязаний, переоценка или недооценка своих возможностей, нерешительность, неуверенность, страх быть непонятым. Многим подросткам с ОВЗ свойственна поверхностность чувств, моральное иждивенчество или осознание своей ущербности [3].

Много противоречий подросткового возраста выделяют ученые, но все они сходятся в том, что это возраст социализации и индивидуализации, то есть открытие и утверждение своего уникального и неповторимого «Я».

Индивидуализация подростка может проявляться в форме самоутверждения, которое имеет положительное влияние на процесс и результаты общественной и учебной деятельности, но также может иметь и социально-полярные основания – от подвига до правонарушения. Несомненно, подростковый возраст богат переживаниями, трудностями и кризисами. В этот период складываются, оформляются устойчивые формы поведения, черты характера, способы эмоционального реагирования; это пора достижений, стремительно наращивания знаний, умений; становление «Я», обретение новой социальной позиции. Вместе с тем, это потеря детского мироощущения, появление чувства тревожности и психологического дискомфорта и неуверенности в себе.





Целью методики В.Е. Кагана является изучение полоролевых установок у детей, осознания необратимости пола, выявление уровня сформированности образа «Я-мальчик» или «Я-девочка».

3. Методика "Два домика" (Т.Д.Марцинковская).

Целью методики является определение круга значимого общения ребенка, особенности взаимоотношений в группе, выявление симпатий к членам коллектива.

В исследовании приняли участие 25 дошкольников с НПР 6-7 лет и 25 дошкольников с ЗПР 6-7 лет.

**Изложение основного материала статьи.** В ходе проведенного констатирующего исследования было выявлено следующее:

- У детей с НПР преобладает высокий уровень (73%) сформированности половозрастной идентичности, т.е. ребёнок способен правильно идентифицировать себя, восстановление всей цепочки последовательности с пропуском максимум одного звена или полностью правильная.
- Большая часть детей с ЗПР имеют средний уровень (80%) сформированности половозрастной идентичности, т.е. ребёнок способен себя правильно идентифицировать, при восстановлении всей цепочки «прошлое-будущее» ребёнок допускает ошибки и пропускает некоторые звенья цепи, но ярко выраженных ошибок не наблюдается.
- У детей с НПР в основном наблюдается высокий уровень (73,1%) сформированности представления о себе как о представителе определенного пола, это означает, что ребёнок знает необратимость пола; имеет полные представления об отличиях мальчиков и девочек и особенностях их полоролевого поведения.
- У детей с ЗПР в данной выборке высокого уровня сформированности образа «Я-мальчик», «Я-девочка» не было выявлено. В основном у них преобладает средний уровень (72%), т.е. ребёнок знает, что пол необратим; имеет знания о том, как ведут себя мальчики и девочки и называет некоторые их отличительные признаки (в основном знания поверхностные, иногда для актуализации знаний требуется помощь в виде наводящих вопросов).
- В разной степени у детей с ЗПР и НПР была обнаружена определённая зависимость между социометрическим статусом и уровнем осведомлённости о тех аспектах самосознания, которые связаны с идентификацией пола, возраста и своих ролей.

Итак, при эмпирическом исследовании у детей с ЗПР были выявлены некоторые особенности полоролевой идентичности:

- недостаточный уровень сформированности тех аспектов самосознания, которые связаны с идентификацией пола и возраста;
- недостаточно высокий уровень сформированности образа «Я-мальчик» или «Я-девочка»;
- неполные, нечёткие представления об отличительных особенностях обоих полов.

Исходя из полученных результатов, была разработана коррекционно-развивающая программа и проведена с детьми, имеющими проблемы полоролевой идентификации как процесса самосознания и полоролевой идентичности как результата этого процесса. Программа игровых занятий-тренингов с детьми 5-7 лет способствует развитию адекватного женственного

От своевременности развития указанных структурных элементов самосознания зависят возможности социализированного поведения, становление представлений о моральной норме и качество саморегуляции [3], [4], [10], [11]. Изучение широкого круга вопросов, связанных, с различными аспектами данной проблемы имеет, несомненно, не только теоретическое, но и огромное практическое значение [8], [7], [9].

В отечественной психологии опубликованы исследования, направленные на изучение формирования полоролевой идентичности на разных этапах онтогенеза, осуществляется анализ современных подходов к проблеме влияния полоролевых качеств личности на процессы адаптации и саморегуляции.

Воспитание мальчиков и девочек в дошкольных образовательных учреждениях с учетом половой дифференциации недостаточно эффективно, так как в основном опирается на устаревшие гендерные стереотипы, не учитывает реалий современной жизни, игнорирует или упрощает их, не реализует направления развития вариативности полоролевого поведения, не формирует у детей навыков овладения мужскими и женскими ролями.

У детей с задержанным психическим развитием (ЗПР) процесс формирования полоролевой идентификации протекает замедленно и своеобразно (Н.Л. Белопольская, И.Ю. Кулагина, Е.С. Слепович и др.). Поэтому необходимо своевременно обратить внимание на создание психолого-педагогических условий, способствующих развитию самосознания и его компонентов как у детей с нормальным психическим развитием (НПР), так и с ЗПР.

**Формулировка цели статьи.** Предварительный анализ имеющихся исследований по данной проблеме позволил нам предположить:

1. Особенностями полоролевой идентичности у детей с ЗПР являются: недостаточный уровень сформированности тех аспектов самосознания, которые связаны с идентификацией пола и возраста; недостаточно высокий уровень сформированности образа «Я-мальчик» или «Я-девочка»; неполные, нечёткие представления об отличительных особенностях обоих полов.

2. Коррекционно-развивающие занятия по оптимизации представлений о половых ролях и закрепление позитивных половых стереотипов способствуют формированию адекватной полоролевой идентичности у дошкольников с задержкой психического развития.

Таким образом, целью нашего исследования явилось изучение особенностей полоролевой идентичности у дошкольников с ЗПР в сравнении с детьми с НПР и возможности коррекции ее недостатков.

Для исследования особенностей самосознания были применены следующие методики:

1. Методика «Половозрастная идентификация» (Белопольская Н.Л.). Данная методика используется для определения уровня сформированности факторов самосознания, связанных с самоидентификацией по половому и возрастному признакам. Подходит для исследования детей от 4 до 12 лет с развитием психики по нормальному и аномальному путям. Применяется как в исследовательских, так и консультационных и коррекционных целях.

2. Полустандартизированная беседа "Изучение гендерных установок у детей» (В.Е. Каган).





Анализ состояния данной проблемы в психолого-педагогической литературе и практике позволил выявить противоречие между потребностью личности подростка развивать свою ассертивность и недостаточной разработанностью программ (включающих эффективные методы и формы) ее развития.

Выявленное противоречие обусловило *проблему исследования:* каковы содержание, формы и методы формирование ассертивного поведения подростков с ОВЗ?

Цель нашей исследовательской работы заключалась в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке методов, форм и средств формирования *ассертивного* поведения подростков с особыми возможностями здоровья.

Нами были использованы следующие *методы исследования:*

- теоретические: изучение и анализ педагогической, психологической литературы по проблеме исследования;

- эмпирические: тестирование, беседы с руководителем клубного объединения, подростками, педагогический эксперимент.

*Диагностический инструментарий:*

Выявление ассертивности осуществлялось с помощью тест-опросника «Исследование уровня ассертивности» (модифицированный В. Каппони, Т. Новак).

Достоверность гипотезы подтверждалась статистической обработкой с помощью параметрического t-критерия Стьюдента для зависимых выборок. Сравнивая результаты, полученные на констатирующем и на контрольном этапе эксперимента, мы выяснили - насколько эффективны методы и формы формирования ассертивности подростков с ОВЗ и насколько они повысили навыки ассертивного поведения подростков в клубном объединении.

Инициативная группа студентов Института психологии и образования организовали клуб «Мы вместе!», цель которого – психолого-педагогическая помощь подростку с ОВЗ, ресоциализация его в социум. Задачи работы клуба: помочь каждому ребенку осознать значимость своей личности, избавиться от комплекса одиночества через общение со сверстниками, через занятия творческой деятельностью; помочь в преодолении страха, неуверенности в общении, застенчивости, робости, растерянности через положительные эмоции и впечатления; создать творческую атмосферу для реализации детьми своих способностей.

На констатирующем этапе определялись исходных значений исследуемых показателей.

Опытно-экспериментальное исследование проводилось на базе Центра Детского творчества Вахитовского района г. Казани, в исследовании приняли участие подростки с ОВЗ в возрасте 13-14 лет, в количестве 25 человек.

Изучение уровня ассертивности подростков с ОВЗ проводилось нами с помощью тест-опросника «Исследование уровня ассертивности» (модифицированный В. Каппони, Т. Новак).

Исходя из поставленных задач, исследование проводилось в последовательном варианте в 3 этапа: на первом этапе был организован констатирующий эксперимент с проведением первичной диагностики, нами использован метод тестирования; на формирующем этапе была апробирована программа формирования ассертивности у подростков с ОВЗ в учреждениях

дополнительного образования; на контрольном этапе эксперимента проанализированы полученные результаты, выявлена динамика в изучаемых показателях, осуществлена статистическая и математическая обработка данных.

На констатирующем этапе эксперимента мы выявили, что по шкале «Независимость, автономность» доминирует низкий уровень и составляет 56% (14 человек), это означает, что ребенок очень зависим от окружающих людей, несамостоятелен и неуверен в себе. Он не способен решить свои проблемы самостоятельно, и отвечать за себя и свои поступки.

Средний уровень по данной шкале выявлен у 24% подростков (6 человек), эти подростки достаточно независимы, но в своей независимости все же с вниманием и уважением относятся к мнениям других людей. Реалистично оценивают себя, что необходимого при контактах с окружающими.

Высокий уровень по шкале «Независимость, автономность» диагностирован у 5 испытуемых (20% подростков), подросток чересчур независим и не прислушивается к словам других. Эгоистичен, переоценивает себя. Попытки вести себя ассертивно, часто выливаются в агрессию.

По шкале «Уверенность, решительность, опора на свои силы» на констатирующем этапе исследования доминирует низкий уровень и составляет 60% испытуемых (15 человек), страх перед непредвиденными ситуациями настолько велик, что даже, например, выигрывая в лото, ребенок и тут, прежде всего, испытывает какие-то сомнения, опасения. Средний уровень по шкале «Уверенность, решительность, опора на свои силы» выявлен у 20% подростков (5 человек), характеризуется наличием ассертивности в типичных для подростка ситуациях, но малейшее изменение обстоятельств разрушает у него чувство уверенности в себе.

Высокий уровень по шкале «Уверенность, решительность, опора на свои силы» на констатирующем этапе исследования выявлен у 20% испытуемых (5 человек), подросток точно знает, чего хочет и идет к цели, опираясь на свои собственные силы. При столкновении интересов он способен договориться и найти компромиссное решение, удовлетворяющее обе стороны. Он добивается своего, не манипулируя оппонентами посредством чувства вины или каким-либо иным способом из разряда приемов эмоционального шантажа. Такой подросток уверен в себе, действует четко и решительно.

По шкале «Социальная желательность» на констатирующем этапе в группе испытуемых доминирует низкий уровень и составляет 64% испытуемых (16 человек), демонстрирует правдивость, искренность и только. Либо хороший социальный интеллект, поскольку такой ребёнок определяет ловушки и понимает, что попадаться в них – глупо. Средний уровень выявлен у 20% испытуемых (5 человек), это показатель демонстрирует нечто среднее между социальной желательностью и нежелательностью поведения.

Высокий уровень выявлен у 16% испытуемых (4 человека), это неискренность или неадекватно завышенная самооценка. Но, скорее всего, попадание в такие стандартные «ловушки» свидетельствует о невысоком социальном интеллекте – он не схватывает провокационную сущность вопросов. Такой подросток наивно пытается скрыть свою заниженную самооценку, поскольку в его представлении – это плохо. А быть правильным и уверенным – хорошо. То есть, это явное проявление социальной желательности.





9. Россова Ю.И. Технология развития социального познания в подростковом возрасте // Электронный научно-практический журнал Культура и образование. 2014. № 12 (16). С. 17.

10. Федосеева Н.В. К вопросу о воспитательном потенциале технологий активизации и интенсификации деятельности учащихся // Актуальные направления развития научной и образовательной деятельности. Чебоксары, 2014. – С. 77-80.

**Психология**

**УДК 376. 42**

**кандидат психологических наук, доцент Конева Ирина Алексеевна**
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
**кандидат психологических наук,**
**доцент Карпушкина Наталья Викторовна**
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
**заведующий детским садом Сидорова Юлия Евгеньевна**
муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №315» (г. Нижний Новгород)

## К ПРОБЛЕМЕ ПОЛОРОЛЕВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ И ЕЕ КОРРЕКЦИИ

*Аннотация.* Исследование посвящено изучению психологических особенностей полоролевой идентичности дошкольников с задержкой психического развития в сравнении с нормально развивающимися сверстниками, а также возможность психокоррекции этих особенностей. На основе результатов констатирующего исследования разработана и проведена система коррекционно-развивающих занятий, дана оценка ее эффективности.

*Ключевые слова:* Я-концепция, самосознание, образ Я, самооценка, полоролевая идентичность, дошкольники, задержка психического развития, норма психического развития.

*Annotation.* The research is devoted to studying of psychological features of gender identity of preschool children with delay of mental development compared with normally developing peers, as well as the possibility of psychological correction of these features. Based on the results of ascertaining research developed and conducted the system of correctional-developing lessons, assessment of its effectiveness.

*Keywords:* I-concept, identity, self-concept, self-esteem, gender-role identity of preschool children, delayed mental development, normal mental development.

**Введение.** В последние годы в зарубежной и отечественной психологии усилился интерес к проблеме формирования полоролевой идентичности. В дошкольном возрасте складываются важные элементы, составляющие структуру самосознания: Я-концепция, половозрастная идентификация, притязания на признание, психологическое время личности [1], [2], [5], [6].

связано с развитием мышления. Главный акцент необходимо делать на развитии словесно-логического и абстрактного мышления.

6. В рамках профилактики аддиктивного поведения, коррекционно-развивающая работа должна носить характер просвещения относительно пагубного влияния употребления психоактивных веществ как на здоровье подростка, так и на развитие его личности. В связи с этим целесообразно устраивать дискуссии, круглые столы.

7. Важно отметить, что поскольку подростковый возраст является одним из детских, проведение комплексных коррекционно-развивающих мероприятий должно включать работу и с родителями, так как зачастую именно ошибки в воспитании и его стиль способствуют приобщению подростка к злоупотреблению психоактивными веществами.

Итак, учитывая полученные в ходе исследования данные, нам удалось разработать психологические рекомендации, которые будут способствовать нормализации процесса самосознания подростка с ЗПР, трудности в становлении которого являются вторичными отклонениями, обусловленными социальным влиянием. Оптимизация процесса самосознания в подростковом возрасте является одним из главных условий формирования и развития гармоничной личности, не характеризующейся наличием аддиктивного поведения.

**Литература:**

1. Изучение и психокоррекция детей и подростков с задержкой психического развития: субъектно-деятельностный подход: монография / Под науч. ред. У.В.Ульенковой. Н.Новгород: НГПУ, 2009. – 252 с.

2. Карпушкина Н.В., Конева И.А. Профилактика девиантного поведения у подростков с интеллектуальной недостаточностью // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 1539.

3. Карпушкина Н.В., Конева И.А. Психологические особенности самосознания подростков с задержкой психического развития, склонных к аддиктивному поведению // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. С. 659.

4. Конева И.А. К проблеме инклюзивного обучения подростков с задержкой психического // Международный научно-исследовательский журнал. 2013. № 11 – 3(18). С. 66-68.

5. Конева И. А. К проблеме поздней дифференциальной диагностики интеллектуального недоразвития и задержки психического развития // Специальная психология. 2004. № 1. С. 22.

6. Конева И. А. Психологические проблемы интегрированного и дифференцированного обучения подростков с задержкой психического развития // Вестник Мининского университета. 2014. № 3 (7). С. 6.

7. Конева И. А., Кондратьева Н.П. Интегрированное и дифференцированное обучение подростков с задержкой психического развития и их личностное развитие // Вестник Мининского университета. 2016. № 3 (16). С. 13.

8. Конева И.А, Раевская Л.Ш. Особенности самопознания подростков с задержкой психического развития, обучающихся в разных психолого-педагогических условиях // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-5. С. 530-536.





Проведенное нами исследование, позволяет нам говорить, что в группе испытуемых подростков доминирует низкий уровень ассертивности и составляет 60% испытуемых (15 человек), средний уровень ассертивности выявлен у 24% испытуемых (6 человек), высокий уровень ассертивности доминирует у 16% подростков (4 человека).

Таким образом, констатирующий эксперимент показал, что уровень ассертивности у подростков с ОВЗ достаточно низкий, необходима целенаправленная работа по ее формированию. На наш взгляд, формированию ассертивности у подростков с ОВЗ в учреждениях дополнительного образования будет способствовать введение программы «Будь уверен в себе!».

Развивающая программа «Будь всегда уверен в себе!» позволила реализовать такие методы, формы как проигрывание конфликтных ситуаций, игры, упражнения, дискуссии, техники театрализованной педагогики, тренинг и др. Например, «Игра в туман» формирует у подростка способность спокойно воспринимать критику в свой адрес, признавать собственные возможные ошибки, на которые указывает оппонент. Упражнение «Разумный компромисс» способствует формированию готовности подростка к компромиссу без ущемления собственных интересов, желаний, чувств [2].

Формирующие мероприятия позволили вырабатывать у подростков с ОВЗ конструктивные способы адекватного поведения и развивать такие черты характера, как уверенность в себе, эмоциональная устойчивость, независимость, самостоятельность, самоконтроль, упорство, ответственность, обязательность, смелость, расчетливость, которые в конечном итоге и определяют ассертивное поведение развивающейся личности.

После формирующих мероприятий мы провели повторный замер исходных показателей и получили следующие результаты.

На контрольном этапе эксперимента по шкале «Независимость, автономность» доминирует средний уровень и составляет 52% подростков (13 человек), изменения на 28%; высокий уровень выявлен у 20% подростков (5 человек), низкий уровень составил 28% подростков (7 человек), изменения на 28%.

По шкале «Уверенность, решительность, опора на свои силы» на контрольном этапе исследования доминирует высокий уровень и составляет 56% подростков (14 человек), изменения на 36%; средний уровень на контрольном этапе эксперимента выявлен у 24% подростков (6 человек), изменения на 4%; низкий уровень выявлен у 20% испытуемых (5 человек), изменения на 40%.

По шкале «Социальная желательность» на контрольном этапе в группе испытуемых доминирует высокий уровень и составляет 48% подростков (12 человек), изменения на 32%; средний уровень выявлен у 28% подростков (7 человек), изменения на 8%; низкий уровень выявлен у 24% подростков (6 человек), изменения на 36%.

На контрольном этапе исследования доминирующим уровнем ассертивности является высокий уровень и составляет 52% подростков (13 человек), средний уровень ассертивности выявлен у 32% подростков (8 человек), низкий уровень ассертивности диагностирован у 16% испытуемых (4 человека).

Динамика уровней ассертивности в группе подростков с ОВЗ представлена на рисунке 1.

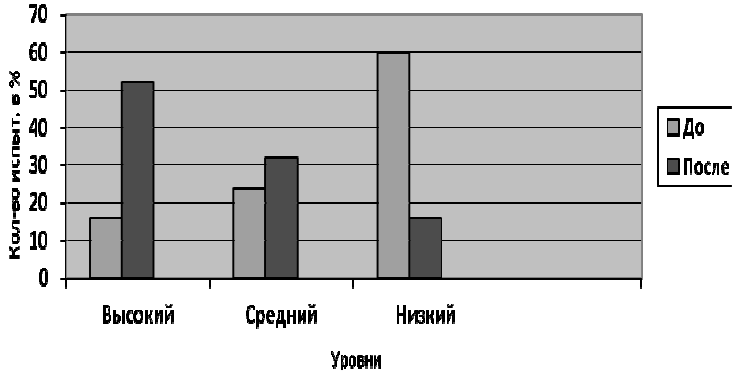



**Рис. 1 Динамика уровней ассертивности в группе подростков с ОВЗ**

Анализ рисунка позволяет нам сделать следующие выводы: высокий уровень ассертивности повысился с 16% до 52% (изменения на 36%), средний уровень повысился с 24% до 32% (изменения на 8%), низкий уровень понизился с 60% до 16% (изменения на 44%).

Для доказательства гипотезы и обработки результатов исследования, мы применили методы математической обработки данных, в частности t-критерий Стьюдента.

Различия в средних $xcp_1$ и $xcp_2$ считаются достоверными, если эмпирическое значение t-критерия Стьюдента превышает критическое значение tkp. Значение tkp находятся из специальных таблиц распределения критических значений t-критерия Стьюдента в зависимости от числа степеней свободы. Число степеней свободы в случае зависимых выборок для определения t-критерия будет равно *n-1*. В нашем случае при *v=24* критические значения будут равны: tkp = 2,06 (при p=0,05); tkp = 2,8 (при p=0,01).

В результате применения t-критерия Стьюдента мы выяснили, что существуют достоверные различия между средними значениями по шкале «Независимость, автономность» до и после эксперимента, так как $t_{эмп} > t_{кр}$ ($t_{эмп}$= - 2,4 при p=0,05). Существуют достоверные различия между средними значениями по шкале «Уверенность, решительность, опора на свои силы» до и после эксперимента, так как $t_{эмп} > t_{кр}$ ($t_{эмп}$= - 3,9 при p=0,01). Существуют достоверные различия между средними значениями по шкале «Социальная желательность» до и после эксперимента, так как $t_{эмп} > t_{кр}$ ($t_{эмп}$= - 5,5 при p=0,01). Существуют достоверные различия между средними значениями в уровнях ассертивности до и после эксперимента, так как $t_{эмп} > t_{кр}$ ($t_{эмп}$= - 4,2 при p=0,01).

**Выводы.** Таким образом, анализируя и сопоставляя результаты констатирующего и контрольного этапов опытно-экспериментальной работы можно сделать выводы:





1. В подростковом возрасте в связи с особенностями развития в коррекционно-развивающей работе необходимо использовать формы, способствующие активному общению подростов: тренинги, дискуссии, круглые столы, диспуты. Эффективность тренинговой работы связана с тем, что подростки сами по себе редко являются инициаторами обращения за психологической помощью, а обращения родителей или педагогов не всегда способствуют развитию мотивации подростка на решение возникших трудностей. Нельзя исключать проведение индивидуальной консультационной работы с подростками при наличии более глубоких и сложных проблем.
2. Работа по коррекции и развитию эмоционально-оценочного компонента самосознания (самооценки), а также формированию адекватного уровня притязаний должна быть направлена на раскрытие личностных возможностей подростков, создание внутренних критериев, базирующихся на их реальных и потенциальных достижениях. Для реализации этой цели необходимо развивать интересы и способности школьников, формировать у них представления о собственных возможностях, собственную оценку способностей. Укреплению представлений подростков о самих себе, формированию положительной самооценки способствует знание своих возможностей.
3. Для решения проблем, связанных с недостатком увлечений (деятельностного Я) подростков, необходимо формировать у них интерес к общественно-полезной, трудовой, спортивно-оздоровительной, художественно-эстетической видам деятельности. Важно понимать, что деятельность становится интересной и значимой для подростков, если она приносит эмоциональное удовлетворение чувству достижения намеченной цели. Не менее важным в отношении к деятельности и результативности коррекционного воздействия на школьников является включение их в позицию активного участника данного вида деятельности.
4. Коррекция коммуникативного Я подростков должна включать в себя работу, направленную на развитие навыков эффективного общения, умение адекватно выражать свои чувства и понимать выражения чувств других людей, на развитие навыков конструктивного поведения в конфликтных ситуациях, повышения уровня рефлексии, создание мотивации на дальнейшее саморазвитие.

Таким образом, важным направлением работы психолога со старшими подростками является обсуждение проблем, связанных с общением, с причинами популярности и непопулярности у сверстников.

При индивидуальной и групповой работе с подростками психологу следует учитывать влияние общения со сверстниками на эмоциональное самочувствие каждого подростка. Важно помнить, что группа сверстников оказывает чрезвычайно сильное влияние, т.е. может способствовать усилению уверенности в себе, самостоятельности подростка, а может, напротив, привести к зависимому поведению, некритичному усвоению требований. Вследствие этого, некоторые дети нуждаются в индивидуальной предварительной подготовке к групповым занятиям.

5. В работу над образом Я необходимо включать упражнения, помогающие приобрести разностороннюю подготовку решения мыслительных задач, поскольку в подростковом возрасте развитие самосознания тесно

Анализ результатов проведения методики «Кто Я?» показал, что для *не склонных к аддиктивному поведению подростков* характерно наличие следующих категорий в описании образа Я:

1) увлечения, интересы – 92% испытуемых;
2) особенности поведения – 85%;
3) личностные качества, связанные с взаимодействием с окружающими – 70% испытуемых.

Таким образом, у не склонных к аддиктивному поведению подростков с ЗПР наиболее ярко выражено: деятельностное Я (увлечения, интересы), рефлексивное Я (личностные качества, философские утверждения, описание поведения) и коммуникативное Я (отношения со сверстниками, дружба и общение).

Остальные категории распределены примерно поровну и выражены приблизительно у 50-60% опрошенных, при этом в самоописаниях испытуемых практически не выявлено негативных характеристик себя, эмоционально положительный фон самовосприятия.

Для *склонных к аддиктивному поведению подростков* характерно наличие следующих категорий в описании образа Я:

1) личностные качества, связанные с интеллектуальными способностями – 73% испытуемых;
2) личностные качества, связанные с взаимодействием с окружающими – 94%;
*3)* особенности поведения – 70%.

Таким образом, у склонных к аддиктивному поведению подростков наиболее ярко выражено: коммуникативное Я и рефлексивное Я.

Важно отметить тот факт, что у склонных испытуемых в самоописаниях появляется категория отвержения *(«ненавижу наглость», «раздражает тупой смех», «не люблю тупых», «не уважаю плохих людей»)*. Можно предположить, что подобные высказывания являются следствием неприятия подростка значимыми людьми (семья, группа сверстников) или сложностью во взаимоотношениях с ними, следствием чего и является наличие достаточно агрессивных реплик. Все же в большинстве описаний испытуемых эмоциональный фон положительный, позитивные характеристики преобладают над негативными.

Среди склонных к зависимости подростков встречаются такие, чье количество самоописаний не превышает девяти, что может быть связано с такими личностными особенностями, как замкнутость, не уверенность в себе, трудности в самоконтроле. Тогда как количество самоописаний подростки с ЗПР, не склонных к аддиктивному поведению, приближается к двадцати.

Математические расчеты показали, что статистически значимые различия у склонных и несклонных к аддиктивному поведению испытуемых выявлены в таких категориях самоописаний, как «увлечения, интересы», «личностные качества, связанные с взаимодействием с окружающими», «половая принадлежность», «семейные и дружеские роли», «личностные качества, связанные с интеллектуальными способностями».

**Выводы.** На основе результатов проведенного исследования, нами были выделены следующие *психологические рекомендации по профилактике аддиктивного поведения подростков с ЗПР:*





1) разработанная нами программа «Будь уверен в себе!», предполагающая использование различных форм и методов в системе дополнительного образования (проигрывание конфликтных ситуаций, игры, упражнения, дискуссии, техники театрализованной педагогики, тренинг) действительно является эффективным средством формирования ассертивности у подростков с ОВЗ, так как результаты показали положительную динамику и результативность применяемых методов, приемов и средств, что свидетельствует об эффективности проведенной работы;

2) программа «Будь всегда уверен в себе!» может быть использована педагогами, психологами, социальными работниками в профессиональной деятельности по формированию ассертивного поведения подростков с ОВЗ.

**Литература:**

1. Агапов В.С. Становление Я-концепции личности: теория и практика / В. С. Агапов. – М.: Ин-т молодежи, 1999. – 163 с.
2. Алексеева Л.Ф., Лебедева И.В. Ассертивность как основное свойство субъекта в психологии / Л.Ф. Алексеева, И.В. Лебедева // Вестник практической психологии образования. – 2009. – №1. – С. 39-42
3. Виневкая А. Практические материалы для педагогов, реализующих инклюзивное образование: сборник методик и тестов: Электронный учебник / А. Виневская. – М: Издательское решение, 2016. – 190 с. http: // avidreaders.ru / book / prakticheskie-materialy-dlya-pedagogov-realizuyuschih-inklyuzivnoe.html
*4.* Донцов А.И., Жуков Ю.М., Петровская Л.А. Практическая социальная психология как область профессиональной деятельности / под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В.Соловьевой. – М.: Смысл, 1996. – С. 7-21
5. Каппони В., Новак Т. Сам себе психолог / В. Каппони, Т. Новак. – СПб.: Питер, 1994. – 219 с.
6. Леонтьев А.А. Ассертивность. Общение и деятельность общения / А.А. Леонтьев. – СПб.: Питер, 2008. – С. 160-215
7. Психология развития: хрестоматия. – М.: Омега-Л, 2005. – 520 с.
8. Скотникова И.Г. Проблема уверенности – история и современное состояние / И.Г. Скотникова // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 1. – С. 52-60
9. Степанов С.С. Популярная психологическая энциклопедия / С.С. Степанов. – М.: Эксмо, 2005. – 219 с.
10. Wolpe J. Psychotherapy by Reproach Inhibition Stanford University Press, Stanford, California, 1958.

**Педагогика**

**УДК:37.013**

**учитель-дефектолог, аспирант кафедры специальной (коррекционной) педагогики Котикова Оксана Валентиновна**
Санкт-Петербургская академия
постдипломного образования (г. Санкт-Петербург)

## СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В СФЕРЕ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ- КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*Аннотация*. В статье рассматриваются культурно-исторические условия развития социального партнерства, как формы общественных отношений. Сделан акцент на истории становления социального партнерства в образовании.

*Ключевые слова*: социальное партнерство, гражданское общество, социальное взаимодействие, государственно-общественное управление.

*Annotation*. The article presents matters of cultural and historical conditions for the development of social partnership, as a form of social relations. Emphasis was placed on the history of the formation of social partnership in education.

*Keywords:* Social partnership, civil society, social interaction, state and public administration.

**Введение.** Процессы демократизации общественных отношений привели к становлению образования как открытой системы, в которой созданы социально-педагогические и организационно-управленческие условия взаимодействия с обществом. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы в качестве основных принципов выделяет открытость, прозрачность и общественно-профессиональное участие, что свидетельствует об их участии в управлении образовательным процессом, деятельности, направленной на его организацию «получателей образовательных услуг, их семей, работодателей и местные сообщества». Ключевым понятием здесь выступает «социальное партнерство» образовательных учреждений и различных представителей общества.

В данной статье мы рассматриваем историю становления социального партнерства в образовании, проведя историко-культурный анализ данного феномена, как формы общественных отношений.

**Изложение основного материала статьи.** Исследуя понятийное пространство природы социального партнерства как формы взаимодействия образования и общества следует обратиться к разным отраслям человеческой деятельности, как в сфере экономических и социально-трудовых отношений, так и в сфере образования, рассматривая социальное взаимодействие школы и общества.

Идеи партнерского типа отношений, основанных на кооперации людей для достижения социального согласия возникли еще в культуре Древней Греции. Афинский полис становится первым структурно организованным сообществом. В своем трактате Платон, описывая модель «идеального государства» отмечает, что полису присущ новый общественный порядок, в основе которого становятся идеи отношений равных и свободных граждан, кооперирующихся для совместного решения проблем, что демонстрирует





поступки. Адекватная самооценка позволяет субъекту отнестись к себе критически, правильно соотнести свои силы с задачами разной трудности и с требованиями окружающих. Остальные 46% имеют неадекватно высокую самооценку. При этом ни у кого не выявлена низкая самооценка.

2. Наличие у 62% неареалистического уровня притязаний, что свидетельствует о некритическом отношении подростков к собственным возможностям. Для остальных 38% испытуемых характерно наличие оптимального уровня притязаний. Низкий уровень притязаний не был выявлен ни у одного из испытуемых.

*Для склонных к аддиктивному поведению подростков* по результатам методики Дембо-Рубинштейн характерно:

1. Наличие у 52% испытуемых неадекватно высокой самооценки. Остальные 48% имеют адекватную самооценку. При этом ни у кого не выявлена низкая самооценка.

2. Наличие у 54% испытуемых нереалистического уровня притязаний. У остальных 46 % наблюдается реалистический уровень притязаний. Низкий уровень притязаний не был выявлен ни у одного из испытуемых.

Далее обратимся к результатам *расхождения самооценки и уровня притязаний* у склонных и не склонных к зависимому поведению подростков, поскольку, по мнению многих исследователей, данный анализ играет важную роль в изучении личности аддиктов и предрасположенности к зависимому поведению.

1. У половины испытуемых в экпериментальной и контрольной выборке (53% и 52%) наблюдается наличие *оптимального* расхождения между самооценкой и уровнем притязаний, что, безусловно, является стимулом личностного развития.

2. Подростков, с *резким* расхождением между самооценкой и уровнем притязаний больше в группе склонных, чем не склонных к зависимому поведению. Однако стоит отметить, что разница в процентном соотношении расхождения между двумя выборками не так велика (30% и 40%).

На наш взгляд, не менее важным является анализ показателей оценивания себя склонными и не склонными к зависимому поведению школьниками по предложенным им в ходе исследования шкалам.

В результате анализа показателей оценивания себя по шкалам методики Дембо-Рубинштейн были выявлены следующие различия:

1. Не склонные к зависимому поведению подростки с ЗПР оценивают себя высоко по всем предложенным шкалам, отмечая уровень своего состояния на шкале больше половины.

2. Среди склонных к зависимому поведению подростков около 20% оценивают себя отрицательно по следующим шкалам: «авторитетен у сверстников — презирается сверстниками» и «уверенный в себе — не уверенный в себе». Т.е. данные испытуемые в группе сверстников занимают положение отвергаемых, при этом у них наблюдается наличие неуверенности в себе. Это является благоприятным условием для приобщения подростка к употреблению психоактивных веществ. Около 10% испытуемых оценивают себя низко по шкалам «умный-глупый» и «хороший характер, плохой характер».

*Keywords:* addictive behavior, self-awareness, self-knowledge, self-concept, self-esteem.

**Введение.** Одной из актуальных проблем в психологии является изучение становления самосознания в подростковом возрасте [1], [3], [6], [8].

Исследования по данной проблематике дают обширный материал для понимания личности подростков, что необходимо для последующего благоприятного интегрирования их в общество [2], [9], [10].

Эта проблема звучит еще более актуально применительно к подросткам, имеющим отклонения в онтогенезе в виде задержки психического развития (ЗПР) [4], [5], [7].

Актуальность изучения особенностей самосознания подростков с ЗПР, склонных к аддиктивному поведению, обусловлена следующими факторами:

- исследование специфики самосознания как новообразования подросткового возраста вносит соответствующий вклад в разработку проблем возрастной и специальной психологии;
- насущной потребностью практики: вопросы организации профилактики и психокоррекции вторичных нарушений (аддиктивное поведение при ЗПР является таковым) применительно к школьным возрастам (особенно средним и старшим) нуждаются в разработке и внедрении в образовательный процесс;
- благополучие становления самосознания в подростковом возрасте является основой успешной адаптации и интеграции в обществе, что особенно важно для личности с нарушением развития.

**Формулировка цели статьи.** Предметом нашего исследования явились особенности самосознания подростков с ЗПР, склонных к аддиктивному поведению, в сравнении с подростками с ЗПР, не склонными к такому поведению. Исследование проведено в специальных (коррекционных) школах VII вида на испытуемых 15-16-летнего возраста.

Были применены следующие методики: опросник «Склонность к зависимому поведению» (В.Д.Менделевич), позволивший сформировать экспериментальную и контрольную выборки (склонных и не склонных к аддиктивному поведению подростков); тест установок личности на себя “Кто Я?” (М.Кун, Т.Макпартлэнд, модификация Т.В.Румянцевой), который выявляет вербальные представления о Я-образе; исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейн (модификация А. М. Прихожан).

**Изложение основного материала статьи.** Результаты опросника «Склонность к зависимому поведению» (В.Д.Менделевич) показали, что 37 % подростков с ЗПР не склонны к алкогольной зависимости, а 63 % в сумме по трем показателям склонны к употреблению алкоголя, при этом у 14% из них ярко выражены признаки высокой вероятности. В исследуемой выборке наибольшее число подростков находится в группе риска по предрасположенности к зависимому поведению: в большей степени к наркозависимости, чем к алкогольной зависимости.

Сравнительный анализ особенностей подростков с ЗПР, склонных и не склонных к аддиктивному поведению, показал следующие результаты. Для *подростков, не склонных к аддиктивному поведению,* по результатам методики Дембо-Рубинштейн характерно:

1. Наличие у 54% испытуемых адекватной самооценки, т.е. эти подростки реально оценивают свое «Я», свои способности, нравственные качества и





эволюцию общественных отношений и переход от естественного природного состояния к структурной организации общества.

С развитием городов и ремесленного дела стали образовываться союзы ремесленников и торговцев «..люди объединялись для преследования и защиты своих общих интересов как против конкурентов, так и против вымогательств казны. Там, где отдельный человек был бы раздавлен, общество имело достаточно силы, чтобы устоять» [4, с. 313]. Первые такие объединения описывает Пол Гиро еще в Риме IV века до Р.Х. В этот период партнёрство представляет собой тип кооперации, направленный на решение общих целей участников, в котором складывается человеческая общность, специфическая социальная среда, образуется структура связей и норм, которые задаются административными, культурными и иными социальными факторами. Михайловский Н. К. характеризует данный тип социальных отношений как «сложную кооперацию», которая отличается от первобытно общинной тем, что в ее основе лежит структурная организация сообщества, основанная на сословно-классовой и профессиональной дифференциации людей с распределением ролей и позиций.

XVI век стал временем, когда этот процесс проявил себя наиболее полно по сравнению с предыдущими и следующими столетиями феодальной эпохи.

Рост городов Западной Европы привел к развитию товарных ремесел и промыслов, становлению товарно-денежных отношений, появлению различных видов наемного труда. Поэтому средневековые города становятся колыбелью понятия гражданства и правового общества, где «фундаментом гражданского общества является частная собственность, общность интересов и всеобщее формальное, оформленное законами, равенство граждан, защищенность человека от случайностей» [3]. Именно в гражданском обществе становится возможным появление такого феномена как партнерство, т.к. сложность процессов в экономике и социальной жизни Западной Европы того времени, переходный характер формирующихся общественных отношений требовали перехода к практике преодоления противоречий и согласования интересов различных социальных групп и институтов. Конкуренция за капитал также организует общество, но уже на основе договорных отношений. Одним из примеров такого партнерства является торгово-политический Ганзейский союз. Отечественные историки (И.И. Лагунин, В.А. Аракчеев и др.) анализируя летописные свидетельства отношений русских городов Пскова и Новгорода с городами Ганзейского союза характеризуют их как партнерские, в основе которых лежит договор [1].

В средневековых городах зарождаются различные внегосударственные проявления общественной жизни людей, которые реализуются в местных сообществах, образующих социальную базу гражданского общества. Институциональная организация гражданского общества способствовала становлению партнерства, как типа социальных отношений (О.Б. Ионова, В.В. Ткаченко, Н.Д. Шмелева и др.), которому имманентно присуще существование и сосуществование социальных противоречий и конфликтов различных социальных групп, ассоциаций и организаций [7].

Таким образом, партнерство как система социального согласия и самоорганизации формируется в обществе свободных и равных перед законом граждан, социальных групп, которые кооперируются для достижения общей цели. Но несмотря на то, что партнерство имеет целевой характер,

инициируется и осуществляется оно только при наличии у сторон общих интересов, которые реализуются в ходе совместной деятельности, что, в свою очередь, является основой партнерского взаимодействия.

Дальнейшая капитализация европейского общества в 18 веке способствовала распространению либеральной идеологии и формированию юридического мировоззрения, обосновывающего необходимость создания правовых норм, которые должны обеспечить права и свободы человека. Эти процессы стали вехой появления среднего класса, что явилось стимулом для развития такого типа отношений как социальное партнерство. «Общественное состояние - это священное право, которое служит основанием для всех остальных прав. Это право, однако, не является естественным; следовательно, оно основывается на соглашениях» отмечает в своей работе «Общественный договор» Ж.Ж. Руссо [5, с. 2]. Работа Руссо стала одной из первых, которая раскрыла сущность и условия общественного согласия, которым является высокий уровень гражданской и правовой зрелости населения: «… каждый, подчиняя себя всем, не подчиняет себя никому в отдельности. И так как нет ни одного члена ассоциации, в отношении которого остальные не приобретали бы тех же прав, которые они уступили ему по отношению к себе, то каждый приобретает эквивалент того, что теряет, и получает больше силы для сохранения того, что имеет» [5, с. 11]. Научно-техническая революция и дальнейшее развитие производственной сферы привело к противоречиям между трудом и капиталом. Забастовки и конфликты между рабочими и работодателями приводили к снижению темпов производства и потере прибыли. Заинтересованность в увеличении своих доходов как представителей труда, так и представителей капитала привело к необходимости поиска компромисса и согласования противоречий, что способствовало дальнейшему становлению идей социального партнерства. Исследователи (И.М. Модель, И.С. Модель, Г.Ю. Семигин и др.) отмечают, что данные исторические события повлияли как на социальную структуру европейского общества: разрывание классов, появление многочисленных маргинальных слоев, рост уровня профессионализма трудящихся, так и на социально-психологические отношения между участниками производственного процесса, значительно усилив роль последних в повышении производительности труда и в управленческой деятельности, что и привело к формированию новой идеологии - идеологии социального партнерства и ее институционального оформления.

Появившись на первых этапах становления капиталистических отношений, элементы социального партнерства находили выражение в повседневном взаимодействии работника и работодателя, где присутствовал конфликт интересов. Финансовые и торговые кризисы, которые потрясали Европу, Америку и Россию в XIX столетии привели к обострению противоречий между трудом и капиталом, что способствовало рождению теории социальных реформ, в качестве альтернативы теории классовой борьбы. По данным исследователей в области политической социологии (В.Н. Иванов, Г.Ю. Семигин и др.) годы 1-й мировой войны становятся периодом формирования идеологии социального партнерства, а также оформления данного социального явления в терминологии. «Социальное партнерство» от латинского socialis - товарищеский, общественный и французского partenaire – компаньон, что представляет собой





**Психология**

**УДК 376. 42**

**кандидат психологических наук, доцент Конева Ирина Алексеевна**
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
**магистрант Зотова Рита Анатольевна**
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

## К ПРОБЛЕМЕ САМОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, СКЛОННЫХ К АДДИКТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

*Аннотация.* Исследование посвящено изучению психологических особенностей самосознания подростков с задержкой психического развития, склонных к аддиктивному поведению, в сравнении с подростками с задержкой психического развития, не склонными к аддиктивному поведению. Исследование проведено на базе специальных (коррекционных) школ 7 вида. Приводится сравнительный анализ особенностей самосознания подростков с задержкой психического развития, имеющих и не имеющих склонность к аддиктивному поведению, по таким параметрам как особенности когнитивного (образ Я) и эмоционально-оценочного (самооценка) компонентов самосознания. Гипотезы о том, что: в изучаемой выборке подростков, склонных к аддиктивному поведению, больше, чем не имеющих такой склонности; расхождение показателей самооценки и уровня притязаний у подростков, не склонных к аддиктивному поведению, является нормальным, а у подростков, склонных к аддиктивному поведению, проявляется резкое расхождение самооценки и уровня притязаний; для подростков, склонных к аддиктивному поведению, характерно наличие более негативного образа Я по сравнению с особенностями образа Я подростков, не склонных к аддиктивному поведению, нашли свое подтверждение в исследовании.

*Ключевые слова:* аддиктивное поведение, самосознание, самопознание, образ Я, самооценка.

*Annotation.* The research is devoted to studying of psychological features of consciousness of adolescents with mental retardation, prone to addictive behaviors in adolescents with mental retardation, not prone to addictive behavior. The study was conducted on the basis of special (correctional) schools 7. The comparative analysis of the features of consciousness of adolescents with mental retardation with and without the tendency to addictive behaviour, such as cognitive features (I) and emotional evaluation (self-evaluation) components of identity. The hypothesis that: in the studied sample of adolescents who are prone to addictive behavior, more than having no such inclination; the discrepancy between the indicators of self-esteem and level of claims of teenagers, not prone to addictive behavior is normal, and in adolescents who are prone to addictive behavior, shows a sharp divergence of self-esteem and level of claims; for teenagers who are prone to addictive behaviour, characterized by the presence of more negative self-image compared to features of the image I teenagers, not prone to addictive behavior, found its confirmation in the study.

28,57 %) и несколько выше нормы (на 35,72 %) за счёт уменьшения количества испытуемых с уровнем развития норма до 21,43 %.

Полученное в процессе математической обработки данных по показателю «Образной креативности» эмпирическое значение контрольной группы Тэмп = 25,5 находится в зоне незначимости и свидетельствует об отсутствии статистически достоверных изменений. Эмпирическое значение Т – критерия Вилкоксона экспериментальной группы равно 1, что свидетельствует о статически достоверном изменении на 1 %-ном уровне значимости образной креативности младших школьников этой группы.

Таким образом, сравнивая данные, полученные на констатирующем и контрольном этапах исследования, можно констатировать, что в экспериментальной группе по всем показателям обнаружены статистически достоверные положительные изменения, тогда как в контрольной группе статистически достоверные различия отсутствуют по всем показателям.

**Выводы.** На основе полученных данных констатирующего и контрольного этапов опытно-экспериментального исследования можно сформулировать вывод о том, что при реализации на занятиях лепки специально разработанной системы развивающих заданий, направленных на активизацию креативности учащихся и ее отдельных компонентов, развитие креативности младших школьников осуществляется более успешно.

**Литература:**

1. Байрамова, А. В. Развитие творческого мышления подростков на уроках технологии / А. В. Байрамова, Н. П. Кондратьева // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – 2016. – Вып. 51. –Ч. 7. – С. 306–311.

2. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М.: ОЛМА–ПРЕСС, 2013. – 688 с.

3. Вдовина, Н. А. Тренинг как технология развития креативности подростков / Н. А. Вдовина, Т. В. Игнатова // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 52–6. – С. 358–364.

4. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2012. – 448 с.

5. Кондратьева, Н. П. Развитие творческого мышления подростков на уроках компьютерной графики / Н. П. Кондратьева, Д. В. Рыжов // Казанская наука. – 2015. – № 6. – С. 270–272.

6. Туник, Е. Е. Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления / Е. Е. Туник. – СПб.: Питер, 2013. – 320 с.





неконфронтационный способ регулирования общественных, социально-трудовых отношений между большими группами и слоями населения, в частности между предпринимателями (работодателями), наемными работниками и государством [6]. Именно в этот период социальное взаимодействие в формирующемся индустриальном обществе выходит на путь социал-демократического развития с идеями либерализма (Ф. Лассаль, Э. Бернштейн, Л. Фейербах, П. Прудон, М. Вирт и др.), что в свою очередь, оказывает влияние на становление идеологии социального партнерства. Благотворное воздействие на развитие германского рабочего движения оказала идея всеобщего избирательного права Ф. Лассаля, которая сплотила немецкий пролетариат в единую партию «Всеобщий германский рабочий союз» и способствовала уменьшению в обществе классовых противоречий. Именно под давлением общественности Бисмарк ввел в 1867 году всеобщее избирательное право. Благотворное воздействие на развитие германского рабочего движения оказала идея всеобщего избирательного права Ф. Лассаля, которая сплотила немецкий пролетариат в единую партию «Всеобщий германский рабочий союз» и способствовала уменьшению в обществе классовых противоречий. Именно под давлением общественности Бисмарк ввел в 1867 году всеобщее избирательное право [9].

Таким образом в основу учения о социальном партнерстве легли идеи социального взаимодействия представителей работников и работодателей, где данный тип отношений рассматривался как метод цивилизованного разрешения конфликтов в разных сферах общественной практики, преимущественно в социально-трудовой сфере.

Процессы демократизации и становления гражданского общества предъявляли новые требования к образованию. Мощным стимулом демократизации школьных систем начиная со второй половины XIX века является движение общественности. Ученые В.Ф. Дерюжинский, И.Т. Тарасов, Н.М. Коркунов, П.Ф. Каптерев и др., представители политических партий и общественные деятели (С. Н. Южаков, П.П. Максимович, Н.И. Пирогов, М.О. Косицкий, И.К. Павлов, Д.Д. Глевицкий и др.) настаивали на улучшении материального положения школы, ставя вопрос о модернизации школьного образования как потребности социального прогресса.

Социальное партнёрство в образовании долгое время рассматривалось как система государственно-общественного управления педагогическим образованием. Формирование института государственно-общественного управления образованием является общемировой тенденцией и находится в состоянии динамичного развития. С конца XIX- начала XX веков зарубежными государствами и Россией накоплен богатый опыт разнообразного участия общественных институтов как в управлении образованием на разном уровне, так и в организации образовательной среды школ. Именно через социальное партнерство инициируется активность профессионально-педагогических объединений, что способствует открытости и рациональности финансовых потоков в образовании.

Институтом развития государственно-общественного управления образованием было проведено исследование зарубежного опыта партнерства образования с обществом (Косарецкий С.Г., Моисеев А.М., Седельников А.А., Шимутина Е.Н). Данные исследования отражают роль общественных управляющих советов в школах, как примера реализации принципа

демократизации в образовании зарубежных стран [8]. В Нидерландах практика управления школой родителями существует с 1917 года, в США в некоторых штатах общественные советы в школах функционируют с 1918 года. Министерствами образования этих стран была признана важность участия общественности в организации и управлении школьным образованием. В Ирландии Школьные управляющие советы (Boards of management) действуют в качестве органа-посредника между школой и министерством. Они отвечают за управление школой и, в особенности, за прием на работу учителей и иных сотрудников. В задачи Governing bodies (Англия, Уэльс) и Boards of governors (Северная Ирландия) входят определение направления и задач школы, а также управление ресурсами и кадрами (в том числе и приемом на работу). В странах Северной Европы (Швеции, Финляндии, Дании) в решение задач развития образовательного учреждения при посредстве управляющих советов, привлекаются представители местного сообщества, бизнеса, местной власти, родительского сообщества, что является ярким примером социального партнерства.

В Российской империи со второй половины XIX века так же начинает формироваться общественно-педагогическое движение, которое не только отражало отношение общества к существующей системе образования (публикации в прессе и образовательной журналистике, публичные лекции и т.п.), но и искало практические пути решения данных проблем, обсуждая с научно-педагогическим сообществом и представителями системы образования [10]. По мнению историка Дж. Бредли к концу XIX века в России уже возникло «ядро гражданского общества»- сеть общественных организации, располагавшихся в Санкт-Петербурге, Москве и других крупных городах. Партнерские отношения, существовавшие между частными организациями и государственными органами, как отмечает Бредли, устраивали обе стороны: «государи и высокопоставленные чиновники приветствовали возникновение частных ассоциаций, а те в свою очередь помогали государству в достижении общих целей» [2]. Наиболее известными формами общественно-педагогического движения в этот период были: земства (1864г.- Положения о земских учреждениях), как органы местного сельского самоуправления в ведении которых находилось народное образование; педагогическая журналистика, отражающая общественно-педагогические взгляды на ситуацию в образовании; общественно-педагогические организации, поддерживающие образование (по данным А.Н. Шевелева на 1894 год в России существовало более 2200 благотворительных организаций) [10].

Изменения социокультурной ситуации конца XX - начала XXI века в России, которые характеризуются сложностью задач современного образования, формированием единого образовательного пространства вывели практику социального партнерства на новый уровень. Уже при поддержке государства создаются условия для формирования открытой образовательной среды с применением практик социального партнерства, где в процесс образования могут быть включены различные представители социума (как отдельные граждане, так и организации). В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», школа рассматривается как «центр взаимодействия с родителями, местным сообществом, с учреждениями культуры, здравоохранения, спорта, досуга и другими организациями социальной сферы». Тем самым Государство инициирует привлечение





*Таблица 1*

**Сравнительные данные распределения младших школьников контрольной и экспериментальной групп по уровням показателя «Образная креативность» на констатирующем и контрольном этапах исследования**

| № п/п | Уровень «Образной креативности» | Количественные показатели испытуемых контрольной группы | | Количественные показатели испытуемых экспериментальной группы | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | констат. этап | контрольн. этап | констат. этап | контрольн. этап |
| 1 | Очень высоко | 0 (0 %) | 0 (0 %) | 0 (0 %) | 4 (28,57 %) |
| 2 | Выше нормы | 0 (0 %) | 0 (0 %) | 1 (7,14 %) | 1 (7,14 %) |
| 3 | Несколько выше нормы | 2 (14,29 %) | 3 (21,43 %) | 1 (7,14 %) | 6 (42,86 %) |
| 4 | Норма | 11 (78,57 %) | 11 (78,57 %) | 12 (85,72 %) | 3 (21,43 %) |
| 5 | Несколько ниже нормы | 1 (7,14 %) | 0 (0 %) | 0 (0 %) | 0 (0 %) |
| 6 | Ниже нормы | 0 (0 %) | 0 (0 %) | 0 (0 %) | 0 (0 %) |

Согласно данным таблицы 1, в контрольной группе незначительно увеличивается количество учащихся (на 7,14 %) с уровнем развития несколько выше нормы за счет уменьшения количества младших школьников с уровнем развития «Образной креативности» несколько ниже нормы. В экспериментальной группе наблюдается увеличение количества младших школьников с уровнями развития «Образной креативности» очень высоко (на

*Цель:* развитие оригинальности мышления, способности усовершенствовать объект, добавляя детали.

*Материалы и оборудование:* пластилин, стеки, гипсовые геометрические тела – шар, куб, конус, цилиндр, пирамида.

*Инструкция:* «Сконструируйте дымковскую игрушку, используя только вылепленные из пластилина геометрические тела и фигуры, сохраняя их целостность, чтобы можно было определить – из каких именно геометрических тел составлена игрушка».

Во время выполнения задания преподавателю необходимо следить за тем, чтобы учащиеся не повторяли друг за другом. Также преподаватель помогает учащимся при возникновении затруднений в процессе лепки, уточняет форму геометрических фигур.

*Задание 2. «Придумай новую игрушку для дымковских мастеров».*

*Цель:* развитие оригинальности мышления, способности к трансформации образной информации в словесную форму, способности не следовать стереотипам.

*Материалы и оборудование:* пластилин, стеки.

*Инструкция:* «Придумайте новую игрушку для дымковских мастеров. Выберите какое-либо животное или птицу и постарайтесь передать в ваших игрушках их характерные особенности. Не забывайте, что это должна быть именно дымковская игрушка. Дайте своим игрушкам оригинальные и необычные названия, постарайтесь удивить ими своих товарищей».

Во время выполнения задания преподавателю необходимо следить за тем, чтобы учащиеся не повторяли друг за другом. После завершения проводится просмотр и обсуждение работ и их названий.

После реализации системы развивающих заданий на занятиях лепки в детской художественной школе была проведена повторная диагностика уровня развития креативности в контрольной и экспериментальной группах с помощью методики, которая использовалась на констатирующем этапе исследования. По итогам психологической диагностики было осуществлено сопоставление результатов констатирующего и контрольного экспериментов в обеих группах младших школьников.

Статистически достоверные изменения на 1 %-ном уровне значимости выявлены с помощью Т-критерия Вилкоксона у младших школьников по показателям: «Беглость» (Тэмп = 8), «Оригинальность» (Тэмп = 9), «Разработанность» (Тэмп = 5), «Абстрактность названий» (Тэмп = 5); на 5 %-ном уровне значимости – по показателю «Сопротивление замыканию» (Тэмп = 14,5). В контрольной группе испытуемых также произошли изменения в показателях, но они не являются статистически значимыми.

Проанализируем сравнительные данные распределения младших школьников контрольной и экспериментальной групп по уровням показателя «Образная креативность» на констатирующем и контрольном этапах исследования, представленные в таблице 1.





дополнительных ресурсов (кадровых, материально-технических, организационных и др.) для проектирования образовательной среды. Что, в свою очередь, также является условием для становления социального партнерства в образовании. На IV Общероссийском гражданском форуме было признано, что без партнерских отношений между государством и обществом не может быть ни сильного государства, ни благополучного гражданского общества: здесь нужен диалог на равных.

**Выводы.** Проанализировав литературные источники, мы пришли к выводу, что в качестве необходимого условия развития партнерства являются процессы демократизации отношений в социуме и становление гражданского общества. Партнерство всегда имеет целевой характер, инициируется и осуществляется только при наличии у сторон общих интересов, которые реализуются в ходе совместной деятельности сторон. Это становится одним из условий партнерского взаимодействия. Непосредственно социальное партнерство, как феномен социальных отношений появляется в капиталистическом обществе при выстраивании взаимодействия между работниками и работодателями с целью преодоления противоречий и согласования интересов различных социальных групп. Эффективность развития данного типа отношений привело к распространению данной практики взаимодействия и в другие социальные институты, что позволило рассматривать социальное партнерство как метод цивилизованного разрешения конфликтов в разных сферах общественной практики. В педагогике данная модель взаимодействия рассматривается как наиболее гуманная в решении воспитательных задач образовательных учреждений и на сегодняшний день широко обсуждается в педагогическом сообществе. Развитие социального партнерства в сфере образования является одним из актуальных вопросов на современном этапе развития нашего государства, обусловливающего расширение социализирующих возможностей субъектов образовательной политики.

**Литература:**

1. Аракчеев В.А. Псков и Ганза в эпоху средневековья: Научная справка. / Псковская областная общественная организация «Чудской проект». – Псков: ООО «Дизайн экспресс», 2012. – 66 с.

2. Бредли Дж. Общественные организации и развитие гражданского общества в дореволюционной России // Общественные науки и современность. 1994. № 5. С. 81.

3. Гегель Г. Философия права. М., 1990. 526 с.

4. Гиро П. Частная и общественная жизнь римлян. СПб, "Алетейя", 1995.

5. Жан Жак Руссо. Об Общественном договоре, или Принципы политического Права. Перевод с франц. А.Д. Хаютина и В.С. Алексеева-Попова. По изд.: Руссо Ж.Ж. Об общественном договоре. Трактаты / Пер. с фр. - М.: "КАНОН-пресс", "Кучково поле", 1998. - 416 с. [Текст] http://www.civisbook.ru/files/File/Russo_O_dogovore.pdf

6. Иванов В.Н., Алисова Л.Н., Голенкова З.Т., и др. Политическая социология. - Москва: Мысль, 2000. — 196 с.

7. Ионова О.Б. Социальное партнерство (опыт социологического анализа). – М.: МАКС Пресс, 2004. – С. 40 – 41.

8. Косарецкий С.Г., Моисеев А.М., Седельников А.А., Шимутина Е.Н. Государственно-общественное управление образованием: от прецедентов к

институту. Исследования и разработки: Монографический сборник/ под.ред. Косарецкого С.Г., Шимутиной Е.Н. - М., Вердана, 2010. - 372 с.

9. Суворов Ю.В. Фердинант Лассаль и ласальянство в Германской историографии XIX–XX веков.-2015 file:///C:/Users/Окс/Downloads/ferdinand-lassal-i-lassalyanstvo-v-germanskoy-istoriografii-xix-xx-vekov.pdf

10. Шевелев А.Н. Школа. Государство. Общество. Очерки социально-политической истории общего школьного образования в России второй половины XIXвека. Монография. - Санкт-Петербург,2001. - 245 с.

**Педагогика**

**УДК 378.048.2**

**аспирант кафедры «Высшая математика» Кучинская Елена Валерьевна**
Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (г. Димитровград)

## МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА С ЦЕЛЬЮ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ДЛЯ АТОМНОЙ ОТРАСЛИ

*Аннотация.* В работе раскрыто понятие моделирования профессиональной деятельности. Представлены теоретические подходы к моделированию процесса формирования профессиональных компетенций специалистов экономического профиля. Приведены элементы технологии формирования профессиональных компетенций специалиста экономического профиля.

*Ключевые слова:* модель, моделирование, компетенции, личностно-ориентированный подход, функциональный подход.

*Annotation.* The disclosed concept modeling of professional activity. Presents theoretical approaches to the modeling of the process of formation of professional competencies of specialists of economic profile. Given the elements of the technology of formation of professional competence of a specialist of economic profile.

*Keywords:* model, modeling, competence, learner-centered approach, functional approach.

**Введение.** В своей деятельности человек ежедневно использует уже существующие и создает новые модели внешнего мира. Они позволяют сформировать впечатление о процессах и объектах, недоступных для непосредственного восприятия.

Модели играют важную роль в различных сферах жизни человека: в науке, образовании, торговле, проектировании и др. Без их применения невозможны проектирование и сборка технических устройств, механизмов, электрических цепей, машин, зданий, так как без предварительных расчетов, создания чертежа выпуск даже простейшей детали невозможен.

**Формулировка цели статьи.** Одна из проблем профессиональной подготовки специалистов связана с противоречием между теоретическим и





информации при решении проблем в пределах нормы, у 21,4 % – выше нормы, у 17,8 % ниже нормы.

Также обработка результатов данного исследования предполагает выявление общего уровня развития креативности испытуемых. В результате проведенной психодиагностики было выявлено, что у 82,1 % обследуемых уровень развития образной креативности соответствует норме, у 14 % – выше нормы, у 3,6 % несколько ниже нормы. Очень высокого и очень низкого уровня развития образной креативности у учащихся выявлено не было.

Согласно полученным данным констатирующего этапа исследования у большинства испытуемых (более 60 %) уровни развития по всем показателям, кроме «Разработанности», находятся в пределах нормы, что, по нашему мнению, не является достаточным для детей, обучающихся в художественной школе. Мы предположили, что использование системы развивающих заданий на занятиях лепки будет способствовать повышению уровня развития креативности младших школьников.

На основе данных, полученных в ходе теоретического и экспериментального исследования, нами была разработана система развивающих заданий, направленных на активизацию креативности младших школьников.

Данные задания были включены в занятия лепки в классе детской художественной школы, учащиеся которого стали экспериментальной группой. В другом классе детской художественной школы, учащиеся которого стали контрольной группой, занятия по лепке велись традиционно. Каждая группа включала 14 младших школьников.

Разработанные нами задания, направленные на активизацию креативности младших школьников, соотносятся с темами занятий по лепке, дополняют их.

**Тема 1. «Лепка дымковской игрушки».**

Задание 1. «Построй дымковскую игрушку из геометрических тел и фигур».

Задание 2. «Придумай новую игрушку для дымковских мастеров».

Задание 3. «Составь орнамент из кружочков и жгутиков».

**Тема 2. «Лепка сказочных персонажей».**

Задание 1. «Слепи любимого сказочного героя и его товарищей».

Задание 2. «Измени сказку».

Задание 3. «Создай своего героя».

**Тема 3. «Композиция «цирк».**

Задание 1. «Нарисуй цирк».

Задание 2. «Придумай рассказ».

Задание 3. «Слепи реквизит циркового артиста»

**Тема 4. «Декоративная тарелка «Весна».**

Задание 1. «Дорисуй весенний пейзаж».

Задание 2. «Составь весенний орнамент».

Задание 3. «Какая она весна?».

Приведем примеры заданий, которые были использованы для развития креативности младших школьников.

**Тема 1. «Лепка дымковской игрушки».**

*Задание 1. «Построй дымковскую игрушку из геометрических тел и фигур».*

В исследовании приняли участие 28 младших школьников в возрасте 9–10 лет. Для диагностики уровня развития креативности был использован тест творческого мышления Е. Торренса (в адаптации Е. Е. Туник), а именно невербальная (образная) батарея теста, которая включает в себя 3 субтеста, направленных на измерение разных аспектов образной креативности. Во всех субтестах задания требуют ответов в форме некоторого рисунка, изображения.

Обработка результатов диагностики была произведена по пяти основным показателям:

–«беглость» (количество идей, возникающих в единицу времени);

–«оригинальность» (способность производить идеи, отличающиеся от общепринятых взглядов, отвечать на раздражители нестандартно);

–«разработанность» (способность к изобретательству, конструктивной деятельности);

– «абстрактность названий» (способность к трансформации образной информации в словесную форму);

–«сопротивление замыканию» (способность не следовать стереотипам и длительное время «оставаться открытым» для разнообразной поступающей информации при решении проблем) [6].

Кроме этого, обработка результатов диагностики предполагала подсчет обобщенного показателя образная креативность.

В результате проведенного исследования по показателю «Беглость» было выявлено, что у большинства испытуемых (64,3 %) способность продуцировать большое количество идей находится в пределах нормы, у 32,1 % младших школьников проявляется тенденция к предложению большего количества идей в сравнении со сверстниками (причем у 10,7 % на очень высоком уровне) и у 3,6 %, т. е. у одного младшего школьника, наблюдается обратная тенденция – меньшее количество идей в сравнении со сверстниками.

Данные исследования по показателю «Оригинальность» таковы, что у большинства испытуемых (75 %) способность производить идеи, отличающиеся от общепринятых взглядов, не выходит за пределы нормы, 25 % обследуемых показали большее стремление отказаться от первого упрощенного решения задачи и предложить более оригинальные.

Высокие результаты были получены по показателю «Разработанность». Так больше половины испытуемых (60,7 %) продемонстрировали высокий уровень развития способности дополнять, дорабатывать возникшие идеи. Вероятнее всего это связано с тем, что в исследовании принимали участие учащиеся детской художественной школы, которые часто занимаются изобразительной деятельностью, постоянно требующей разнообразных дополнений и детальной проработки образов. Тем не менее, у 28,6 % испытуемых уровень развития способности к изобретательству в норме, а у 10,7 % даже несколько ниже нормы.

Особого внимания заслуживают результаты, полученные по показателю «Абстрактность названий», так как ни у одного из испытуемых уровень развития способности к трансформации образной информации в словесную форму не превышает нормы (95,7 % – норма, 14,3 % – несколько ниже нормы).

По показателю «Сопротивление замыканию» были выявлены следующие результаты: у 60,7 % испытуемых способность не следовать стереотипам и длительное время «оставаться открытым» для разнообразной поступающей





предметным характером обучения и практическим межпредметным характером реальной профессиональной деятельности. Анализ качества подготовленности специалистов свидетельствует о том, что выпускники высших учебных заведений не всегда способны перенести в практическую деятельность и использовать в ней теоретические знания.

Основной целью становится совершенствование профессиональной практической подготовки студентов. Становится необходимым, во-первых, обеспечение ее полноты (практической подготовки к выполнению всех основных профессиональных функций), во-вторых, ее целостности (готовности к выполнению не только отдельных операций, но и целостной деятельности от начального этапа до анализа результатов).

Поиск путей повышения качества готовности специалистов, к практической профессиональной деятельности, приводит к созданию образовательных технологий. Одним из подходов к решению данной проблемы является идея моделирования профессиональной деятельности в учебном процессе. Моделирование становится необходимой частью образовательного процесса.

**Изложение основного материала статьи.** Модель является абстрактным представление реальности, представленной виде шаблонов, образцов, позволяющих решать поставленные задачи.

Моделирование – это создание модели, то есть образа объекта, заменяющего его, для получения информации об этом объекте путем проведения экспериментов с его моделью.

Моделированием можно понимать – метод познавания, включающий в себя создание, исследование, анализ существующих и новых моделей в искусственно созданных условиях, с целью получения более подробной информации об объектах, явлениях и прогнозирования их в перспективе. Предметом познания становится модель. Модели ранжируются в зависимости от свойств объектов. При создании определенной модели выделяются лишь наиболее важные для решения поставленной задачи.

Моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе – метод формирования содержания обучения в виде комплекса задач, заданий и упражнений, в совокупности полностью отражающих профессиональную деятельность от целеполагания до самоконтроля и анализа результатов как по основным профессиональным функциям, так и по их элементам. [2]

Благодаря моделированию студент получает правильное и полное представление о профессиональной деятельности, а также способствует постепенному, безболезненному переходу к выполнению своих трудовых обязанностей.

Процесс моделирования состоит из:

1. Построение модели педагогического объекта. Для этого необходимо определить цели и задачи, условия педагогического моделирования.

2. Проведение моделирования. Предполагает измерение объекта, анализа полученных измерений, построение модели объекта.

3. В случае не удовлетворительного результата проведение повторного моделирования с соответствующими корректировками.

Моделирование профессиональной деятельности основывается на следующих принципах:

1) Информационная достаточность. Для построения модели необходима соответствующая информация. При этом, если информация полная, то моделирование не имеет смысла. Информация об объекте должна быть достаточна для построения модели.

2) Осуществимость. Построенная модель должна быть рабочей, т.е. отвечать поставленным целям. По данной причине необходимо точно определиться с границами моделирования.

3) Множественность моделей. Для всестороннего изучения объекта необходимо использовать совокупность моделей, это позволит проанализировать влияние элементов системы на показатель эффективности.

4) Агрегирование. Стандартные математические схемы затрудняю проведения анализа сложной системы. Агрегирование решает данную проблему. Сложная система разбивается на подсистемы, в дальнейшем проводится анализ данных подсистем.

5) Параметризация. Встречаются системы, имеющие изолированные подсистемы. Для того, чтобы не описывать процесс их функционирования нужно в модели такие системы заменить не некоторое число (параметр).

Можно выделить ряд подходов к моделированию профессиональных компетенция специалистов экономического профиля:

1. Практико-ориентированный подход. Направлен на формирование личностных компетенций будущих специалистов. Преследуется задача усиления практической направленности профессионального образования при сохранении его фундоментальности. Представителями этого направления являются В. Байденко, В.А. Болотов, В.П. Борисенков, В.В. Сериков и др.

2. Системный подход. Рассматривает объект как систему – целостное множество элементов в совокупности отношений и связей между ними. Системный подход заключается в выявлении закономерностей и их взаимосвязи для дальнейшего более эффективного использования. Относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, в развитии и движении. Позволяет выделить свойства и характеристики, которые отсутствуют у составляющих систему элементов.

3. Итегративный подход. Предполагает рассмотрение развивающейся образовательной системы как совокупности, включающей в себя результативные и процессуальные составляющие, делая возможным управление ими. Сущность данного подхода заключается во взаимодействии субъектов образовательного процесса, направленного на организацию и осуществление поисковой деятельности обучающихся, самостоятельное приобретение ими знаний и их дальнейшее использование в образовательном процессе.

4. Деятельностный подход. Данный подход учитывает направленность интересов обучающихся, их жизненных позиций, ценностей, понимания смысла обучения и воспитания, личностного опыта.

5. Личностно-ориентированный подход. На сегодняшний день является самым востребованным подходом в педагогике. Позволяет решать задачи обучения, не решаемые в рамках других педагогических подходов. Способствует личностному росту, интеллектуальному развитию, формирование в сознании целостной картины будущей профессиональной деятельности. Основывается на учете индивидуальных особенностей личности





Анализ научной литературы по данной проблеме показал, что одни исследователи рассматривают креативность как когнитивный процесс, тип мышления, другие подразумевают под ней тип личности, третьи объединяют и тот и другой подход. Креативность в русле когнитивного направления психологии рассматривается как универсальная познавательная творческая способность. В личностном подходе креативность изучается с позиции своеобразия личностных особенностей человека.

Изучая креативность как общую универсальную способность к творчеству, следует иметь в виду специфику ее проявления на различных возрастных этапах и динамику ее возрастного развития у личности. На этот счет разные авторы высказывают разные мнения:

1) происходит постепенный непрерывный рост креативности с возрастом (Л. Ф. Обухова, С. М. Чурбанова, М. А. Сорокина, М. С. Семилеткина, Е. И. Щебланова);

2) по мере приобретения знаний креативность ребенка снижается (М. О. Олехнович, Н. Б. Шумакова, М. И. Фидельман, В. С. Юркевич);

3) развитие креативности имеет колебательный характер (Е. Торренс, Е. С. Жукова, О. М. Разумникова, М. В. Прибыткова, Л. М. Петрова, М. В. Фор) [4, с. 208].

На основании многочисленных исследований в области психологии установлено, что особенно актуальным для развития креативности является младший школьный возраст.

Развитие креативности происходит в творческой деятельности, в том числе изобразительной деятельности, которой активно занимаются учащиеся детских художественных школ и детских школ искусств.

Каждый вид изобразительной деятельности позволяет развивать в детях умственную активность, креативность, художественный вкус и многие другие свойства. Процесс развития данных качеств на занятиях лепки имеет ряд особенностей. В лепке основным является восприятие формы объекта, а в рисовании детей учат видеть и показывать линию, цветовое пятно. Предметы окружающей действительности имеют трехмерный объем, и могут восприниматься зрителем со всех сторон. В процессе лепки учащиеся изображают все стороны предмета. В рисовании такая возможность отсутствует. В лепке учащимся не приходится прибегать к условному изображению, что необходимо в других видах изобразительной деятельности. Кроме того, занятия лепкой в большей мере, чем рисование, способствуют развитию и совершенствованию природного чувства осязания обеих рук, активное действие которых ведет к более точной передаче формы. Благодаря этому, учащиеся быстрее усваивают способы изображения и переходят к самостоятельной деятельности, что, в свою очередь, ведет к интенсивному развитию креативности.

Благоприятное развитие креативности младших школьников зависит от грамотного руководства со стороны преподавателя, от применения тех или иных приемов обучения. Одним из возможных средств развития креативности младших школьников может служить система специализированных развивающих заданий [1, с. 309; 5, с. 271]. Такая система заданий была спроектирована нами и реализована в детской художественной школе на занятиях лепки, ее необходимость была продиктована результатами констатирующего эксперимента.

**Психология**

**УДК 159.954-053.6(045)**

**кандидат психологических наук, доцент**
**кафедры психологии Кондратьева Наталья Павловна**
Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск);
**магистрант 2 курса факультета психологии и дефектологии, преподаватель живописного отделения Никитина Мария Ивановна**
Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева, Детская художественная школа № 2 (г. Саранск)

## РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ЛЕПКИ В ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЕ

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме развития креативности младших школьников на занятиях лепки. Обоснованы возможности развития креативности младших школьников путем внедрения в учебный процесс специализированной системы развивающих заданий.

*Ключевые слова:* креативность, младший школьный возраст, лепка, развивающие задания.

*Annotation*. The article is devoted to the problem of developing the creativity of junior schoolchildren in the modeling classes. The possibilities of developing the creativity of junior schoolchildren by introducing a specialized system of developmental tasks into the educational process are grounded.

*Keywords*: creativity, junior school age, modeling, developing tasks.

**Введение.** В настоящее время все больше возрастает потребность общества в креативной личности, что, в свою очередь, создает необходимость в теоретической разработке проблем креативности, изучении возможностей ее развития на различных возрастных этапах [3].

Воспитание креативной личности является особенно важной задачей для педагогов и психологов, работающих с детьми младшего школьного возраста, потому что на данном этапе имеются большие возможности влияния на развитие тех или иных способностей.

Некоторые исследователи к одному из приоритетных условий развития креативности относят нерегламентированность образовательной среды (В. С. Кузин, Б. М. Теплов и др.), что в большой степени соответствует микроклимату учреждений дополнительного образования детей, таких как детские художественные школы.

**Формулировка цели статьи.** Целью нашей статьи является анализ возможностей использования системы заданий, направленных на развитие креативности младших школьников, на занятиях лепки.

**Изложение основного материала статьи**. Креативность обычно понимается как общая способность к творчеству. В большом психологическом словаре креативность определяется как «творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом и/или ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания» [2, с. 224].





обучаемых, которые рассматриваются как личности, имеющие свои характерные черты, склонности и интересы.

6. Компетентностный подход. Предполагает комплексное усвоение обучающимися отдельных друг от друга знаний и умений. В основе построения методов обучения лежит структура соответствующих компетенций и функций, которые они выполняют в образовании.

7. Функциональный подход. Получил свое развитие в Великобритании. Представляет процесс моделирования в виде отдельных блоков. В изучаемой системе выделяются отдельные структурные элементы и рассматривают их влияние друг на друга. Ставится задача выявления элементов системы, их функций и взаимосвязи элементов друг с другом.

Имеющиеся сегодня методика подготовки специалистов, является общей для всех направлений бизнеса, что не может в полной мере удовлетворять требованиям работодателей. По этой причине становится актуальным осуществлять подготовку будущих специалистов под требования определенной отрасли экономики. И на их основе выстраивать перечень компетенций, которыми должен обладать будущий специалист.

Для атомной промышленности, главной целью которой является поддержание экономической безопасности, на передний план выдвигается ядерная безопасность. Упор ставится на не денежные показатели такие как – уровень культуры безопасности, надежность работы персонала, количество ошибок персонала и т.д. Т.е. комплекс психологических и физиологических особенностей человека представляющий собой человеческий фактор. Поэтому важным является моделирование компетенций учитывающих особенности личности. С этой целью целесообразно проводить моделирование, используя личностный подход.

Личностно-ориентированный подход рассматривает личность студента, его самобытность, самоценность. Современные технологии обучения, используемые в высших учебных заведениях, способствуют самовыражению, мотивированию, саморазвитию студента. Цель такого обучения – развивать индивидуальные познавательные способности каждого студента, создать мотивацию к обучению для будущей самореализации в будущей профессии.

Личностно-ориентированное обучение строится на следующих принципах:

1. На первые план выдвигается индивидуальность студента.
2. Образовательные технологии учитывают закономерности профессионального развития личности.
3. Программа образования должна соответствовать уровню современных технологий обучения и будущей профессиональной деятельности.
4. Опережающий характер образования, обеспечивающий формирование профессиональной компетентности будущего специалиста.
5. Учитывать потребности студента в самореализации, саморазвитии.

Личностный подход не гарантирует, что будущий специалист, имея все необходимые навыки и качества, сможет должным образом выполнять возложенные работодателем функции. При этом функциональный подход концентрируется не на человеке, а на стандартах должности, т.е. способностью работника выполнять свои функции в соответствии с должностными стандартами.

Основу функционального подхода составляет описание тех или иных функций и связи между элементами образовательной системы. Данный подход позволяет:

- представить и описать весь спектр образовательных процессов с любой детализацией;
- дать точное описание моделируемых объектов.

Функциональный подход не учитывает с помощью каких способностей, особенностей личности будет достигнут результат.

Следовательно, процесс моделирования нужно организовывать учитывая оба подхода, т.е. в разрезе личностно-функционального подхода.

Педагогический объект должен обладать соответствующим перечнем компетенций. Чтобы он им обладал, нужен соответствующий инструментарий – технология обучения. Технология обучения представляет собой все то, что участвует в учебном процессе и способствует работе системы образования, т.е. самые различные методы, материалы, оборудование и системы.

Для выявления и развития личности эффективны групповые и коллективные занятия. Нужна аудитория, слушатели, зрители. В личностно-ориентированном обучении широко применяются диалоговые лекции, дискуссии, специальные тренинги, деловые и ролевые игры, семинары – тренинги, кейсы, тестирования.

Эффективность проведения данных занятий зависит от правильно выстроенного содержания. Нужно принимать во внимание следующие требования:

1. Представленный материал должен содержать в себе субъективный опыт студента, т.е. выстраиваться, учитывая накопленные знания.
2. Представленный материал должен не только расширять объем знаний студента, но и способствовать формированию опыта.
3. Стимулирование студента к самообразованию, саморазвитию.
4. Предоставление возможности выбора содержания материала, формы выполнения практических заданий.
5. Выявлять наиболее эффективные технологии усвоения знаний.

При личностно-ориентированной системе обучения преподаватель применяет самые разнообразные виды работы, старается, чтобы студент смог выбрать свою проблему, дает возможность студенту оценить собственные достижения, способствует развитию социальных взаимоотношений между студентами, учится вместе со своими студентами.

Кейсы. Представляет собой описание деловой ситуации. Описание должно включать в себя сопутствующие данной ситуации факты, мнения, суждения, на которые обычно на практике опирается работник. Данный метод способствует развитию аналитических способностей и умению принимать решения.

Кейсы не преследуют цель получения новых знаний, они базируются на уже заложенных знаниях. Обучаемому предлагается какой-то случай из практики, описывается проблема, может предоставляться иллюстративный материал и требует решения проблемы.

Деловые игры. Деловая игра представляет собой имитационную модель, которая предназначена для воспроизводства и изучения реальной производственной ситуации. Существует большое число классификаций деловых игр. Можно привести следующие виды деловой игры, рассмотренные А.П. Панфиловой:





деятельности внешним силам, стремиться отложить свои намерения на неопределенный срок, чем менее он тревожен, подозрителен, конформен, неуравновешен, тем больше он осознает свою вовлеченность в окружающий мир, способность изменить ситуацию, самостоятельно выбрать жизненный путь, получить удовольствие от собственной деятельности, рассматривать конфликт как источник развития, что позволит успешно пройти все этапы социализации и стать полноправным членом социума.

Такая зависимость характерна как для лиц с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, так и с нормативным развитием, поэтому можно утверждать — выявленная взаимосвязь является отличительной особенностью юношеского возраста.

**Выводы.** Такими образом, в юношеском возрасте формируются жизнестойкость и жизнестойкое совладание со стрессами. Эти личностные черты способствуют успешной самореализации, повышению физического и психического здоровья, а также успешной адаптации в стрессовых ситуациях, помогают сформировать индивидуалистический путь личностного развития.

Юноши с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата убеждены в том, что их собственные усилия являются полезными для достижения поставленных целей. Высокий уровень жизнестойкости позволяет им не только контролировать свои потребности, но и выбирать качественно высокий уровень удовольствий. Развитый интернальный локус контроля указывает на последовательность и настойчивость в достижении своих своих целей респондентами и независимость.

**Литература:**

1. Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. - М.: Академия, 2001. - 192 с.
2. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. - М.: Смысл, 2006. - 63 с.
3. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Политиздат, 1990. - 494 с.
4. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. - М.: Гума-нит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. — 384 с.
5. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в в онтогенезе. - М.: ПСТГУ, 2013. - 400 с.

происходят. Такие же тенденции характерны и для 17,5% юношей без нарушений функций ОДА.

В равной степени для юношей с нарушениями функций ОДА характерны уравновешенный и экстернальный локус контроля. Поэтому они могут как обвинять во всех неудачах окружающих или ссылаться на какие-либо обстоятельства, так и занимать адекватную позицию, которая четко обозначает их отношение к отрицательным или положительным событиям.

Лица юношеского возраста с экстернальным локусом контроля осознают свою вину, но никогда не признают ее, потому что у них неразвито чувство субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациями. Они не хотят контролировать все события, происходящими в их жизни и нести ответственность за отрицательные события, а также за события, происходящие в их семьях, в отношениях со сверстниками и за своё здоровье. Им свойственна некоммуникабельность и интровертированность, поэтому они часто бывают напряжены, насторожены и подозрительны, чаще участвуют в конфликтных ситуациях, более раздражительны и менее эмоционально стабильны.

Лица юношеского возраста с уравновешенным локусом контроля занимают адекватную позицию, которая четко обозначает их отношение к отрицательным или положительным событиям. Они умеют противопоставлять внутренние и внешние причины происходящего в их жизни и искать оптимальный способ решения возникшей задачи, умеют аргументировано отстаивать точку зрения. Важно отметить, что они не только умеют ставить перед собой реальные цели, но и находит адекватные способы их достижения.

Следующий этап анализа определение взаимосвязи между жизнестойкостью и локусом контроля в юношеском возрасте (см. таблицу 3).

*Таблица 3*

**Взаимосвязь локуса контроля и жизнестойкости у юношей**

| респонденты | Вовлеченность | контроль | принятие риска | Жизнестойкость |
|---|---|---|---|---|
| юноши с нарушениями функций ОДА | **-0,587*** | **-0,577*** | -0,291 | 0,095 |
| юноши без нарушений функций ОДА | **-0,498*** | **-0,484*** | -0,245 | -0,224 |

**p≤ 0,05*

Результаты представленные в таблице указывают на то, что уменьшение локуса контроля взаимосвязано с увеличением вовлеченности и контроля, поэтому чем реже индивид приписывает ответственность за результаты своей





1. Производственная игра – позволяет принимать решения в производстве или бизнесе, учит разрабатывать стратегии бизнеса в кризисных условиях или в конкурентной борьбе.
2. Исследовательская игра – способствует обучению создания новых концепций, прогнозированию последствий и внедрению новых технологий.
3. Учебная игра – способствует эффективному усвоению знаний, развитию и закреплению имеющихся навыков.
4. Квалификационная или аттестационная игра – позволяет определить уровень компетентности будущих специалистов.
5. Инновационная игра – развивает и формирует инновационное мышление и поведение, способствует созданию и разработке новых проектов.
6. Организационно-деятельностная игра – способствует умению работать в команде. Целью данной игры становится выведение фирм из сложных экономических ситуаций.
7. Рефлексивная игра – учит анализировать человеческие отношения, сотрудничеству.
8. Поисково-апробационная игра – развивает творческий потенциал обучаемого, стимулирует к поиску, разработке и испытанию новых идей в режиме игры.
9. Дидактическая игра – развивает творческое, педагогическое, психологическое мышление.

Ролевые игры. Ролевые игры – это игры по созданному сценарию. Происходит распределение ролей между участниками, которым выдается инструкция с описанием как вести свою роль, какой стратегии придерживаться, какие интересы отстаивать, какой цели придерживаться. Ролевая игра позволяет посмотреть на всю ситуацию изнутри.

Применение ролевых и деловых игр при формировании компетентности специалиста вызывает интерес студента к изучаемой дисциплине.

Тестирование. Тестирование представляет собой перечень высказываний по конкретному вопросу, позволяющих выбрать вариант близкий к истине. Тестирование это не просто процесс ответа на вопросы, анализ предложенных вариантов, который может базироваться только имеющихся знаниях по определенному направлению, дисциплине. Данный вид оценки может проводиться постоянно, регулярно, неожиданно, циклично.

Диалоговые лекции. Данная технология является одной из ведущих в лично-ориентированном подходе. Она основывается на том, что в процессе диалогического общения обучаемый ищет способы выражения своих мыслей. При этом лекции должны проводиться в благоприятной обстановке, способствующей восприятию получаемой информации. На таких занятиях информация усваивается как вследствие запоминания, так и в результате общения.

В ходе диалога студенты развивают в себе умение вести его на разных уровнях:

1. Первый уровень – личностный. Диалог с собственным Я, общение с самим собой.
2. Второй уровень – межличностный. Диалог с другим слушателем – Я и другой.
3. Третий уровень – мультидиалог. Это диалог, который возникает в небольших группах (5-7 человек).

Содержание лекций подается в виде вопросов, на которые слушатель должен давать ответы. В процессе лекции можно использовать технические средства, такие как слайд-презентация, интернет-ресурсы, электронной доски, CD- и DVD – ресурсы.

Диалог начинает выстраиваться, когда появляются высказывания «я хочу сказать», «мое мнение», «мне хочется дополнить», «моя точка зрения». Благодаря диалогу забываются условности, такие как урок, преподаватель, мешающие проявить себя.

Дискуссии. Дискуссия представляет собой взаимоотношения преподавателя и студента путем обмена мнениями, идеями и взглядами по рассматриваемому вопросу. Это способствует оживлению учебного процесса, способствует проявлению интереса у студентов, позволяет преподавателю управлять мнением всего коллектива. Положительным является тот момент, что обучаемые самостоятельно, с большим желание, придут к верному мнению. При этом преподаватель может оценить уровень знания студента.

Лекции-тренинги. Тренинг это достаточно сложный вид обучения, он представляет сочетание в себе нескольких видов обучения. Это могут быть как мини-лекции, так и бизнес-игры, дискуссии. Во время тренинга человек полностью погружается в рассматриваемую проблему и в высоком темпе воспринимает новое. Тренинги формируют прогностические, информационные, коммуникатические, аналитические, конструктивные, организационные и другие умения и навыки. Тренинги могут быть как индивидуальными, так и групповыми. Наибольшее раскрытие личности достигается при групповых занятиях.

**Выводы.** Трудовой рынок каждой отрасли экономики задает свои требования к рабочим кадрам, поэтому целесообразно проводить обучение специалистов согласно требованиям работодателей. Для трудового рынка атомной промышленности необходимо учитывать комплекс психологических и физиологических особенностей человека представляющий собой человеческий фактор. Поэтому важным является моделирование компетенций учитывающих особенности личности. При этом необходимо учитывать стандарты должности, т.е. способность работника выполнять свои функции в соответствии с должностными стандартами. С этой целью целесообразно проводить моделирование, используя личностно-функционального подхода.

**Литература:**

1. Борисов А.Б. Большой экономический словарь / А.Б. Борисов. – Н.: Книжный мир, 2004. – 895 с.
2. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Учебное электронное текстовое задание / А.С. Воронин – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006.
3. Новая философская энциклопедия: в 4 т. — М., 2001-2002.
4. Панфилова А.П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности. 3-е изд. / А.П. Панфилова. СПб.: ИВЭСЭП; Знание, 2005.
5. Романова К. Е., Щедроткина С.В. Теоретические подходы к моделированию процесса формирования профессиональной компетентности специалиста экономического профиля / К.Е. Романова, С.В. Щедроткина // Международный научный журнал «Символ науки», № 9, 2015 – С. 183-185.





решительность при осуществлении выбора в различных жизненных ситуациях, стараются найти способ решения любой жизненной ситуации, но не всегда могут спрогнозировать отрицательный исход событий, так как уверены только в положительном результате. В своих решениях спонтанны, а интересы их неустойчивы. Отсутствие высокого уровня тревожности позволяет им оставаться открытыми окружающей действительности, воспринимать жизненные события как испытания. Они самодостаточны, ответственны и целенаправленны, испытывают беспокойство по поводу некоторых личных качеств, которые хотят сделать лучше, и желают быть теми, кем являются.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что юноши с нарушением функций ОДА имеют более низкие показатели по шкале «Вовлеченность». Это позволяет утверждать, что они не получают большое удовольствие от собственной деятельности, чаще испытывают чувство отвергнутости, ощущение себя «вне жизни». Юноши без нарушений функций опорно-двигательного аппарата ОДА являются более открытыми, доброжелательными, уверенными в себе, что порождает у них устойчивое поведение, крепкие взаимоотношения и, как следствие, более высокий социометрический статус, что закрепляет существующую систему убеждений.

Однако, юноши с нарушением функций ОДА имеют более высокие показатели по шкале «Контроль». Это свидетельствует о том, что они сами выбирают собственную деятельность, при этом верят в собственные силы, и убеждены в том, что могут повлиять на результат происходящего с ними.

Далее рассмотрим проявление локус контроля в юношеском возрасте (см. таблицу 2).

*Таблица 2*

**Проявления локуса контроля у юношей (%)**

| респонденты | интернальный | уравнове-шенный | экстернальный |
|---|---|---|---|
| юноши с нарушениями функций ОДА | 50 | 25 | 25 |
| юноши без нарушений функций ОДА | 18 | 70 | 12 |

Как видно из таблицы у юношей с нарушениями функций ОДА интернальный локус контроля является доминирующим. Они считают себя ответственными за положительные и отрицательные события, происходящие во всех сферах их жизни, а так же за события, происходящие в их семьях, в отношениях со сверстниками и за своё здоровье. Кроме этого они убеждены в том, что все успехи и неудачи зависят в первую очередь от них, что проявляется в упорстве в достижении желаемого результата и в видении смысла в своей деятельности. В тоже самое время они склонны обвинять самих себя в разнообразных неприятностях и страданиях, которые с ними

интересных и радостных» (вовлеченность), как результатов личностного выбора и инициативы (контроль) и как важного стимула к усвоению нового (принятие риска) [2].

Итак, изучение специфики взаимосвязи локуса контроля и жизнестойкости у юношей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата позволит разработать эффективную систему коррекционный мероприятий способствующую предупреждению их социальной депривации.

Исследование проводилось в 2016/2017 учебном году на базе ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет». В нем приняли участие 12 респондентов (юноши и девушки) с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (без интеллектуальных и речевых нарушений) и 17 (юноши и девушки) респондентов без нарушений функций опорно-двигательного. Средний возраст испытуемых – 19 лет. Исследование жизнестойкости проходило с помощью «Теста жизнестойкости» (Д.А. Леонтьев) [2], локуса контроля — «Теста-опросника субъективной локализации контроля» (С.Р. Пантелеев, и В.В. Столин) [4].

Специфика проявления компонентов жизнестойкости в юношеском возрасте представлена в таблице 1.

*Таблица 1*

**Проявление компонентов жизнестойкости у юношей (средние значения)**

| респонденты | Вовлеченность | | контроль | | принятие риска | | Жизнестойкость | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | $\bar{x}$ | σ | $\bar{x}$ | σ | $\bar{x}$ | σ | $\bar{x}$ | σ |
| юноши с нарушениями функций ОДА | 26,8 | 7,2 | 28,9 | 3,1 | 15,9 | 2,5 | 69,8 | 8,7 |
| юноши без нарушений функций ОДА | 34,6 | 4,3 | 27 | 7,9 | 17,9 | 3,7 | 80,6 | 11,2 |

Данные представленные в таблице указывают на то, что юноши с нарушениями функций ОДА имеют более низкие показатели по шкалам «Принятие риска» и «Жизнестойкость». Поэтому их цели в жизни не имеют реальной опоры в настоящем времени и не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию. Смысл их жизни не наполнен в эмоциональном плане. Они удовлетворены своей жизнью, но при этом хотят перемен. Решающее значение в ситуациях выбора для них играют комфорт и безопасность. Доминирование мотивации избегания неудач объясняет выбор ими простых, легкодостигаемых, не требующих риска целей. Они не могут быстро принимать решения и нестандартно решать проблемы.

В то время как юноши без нарушений функций ОДА рассматривают жизнь как способ приобретения опыта и чаще готовы действовать в отсутствии надёжных гарантий на успех. Они проявляют большую уверенность и





6. Селезнев Ю.Н. Моделирование профессиональных компетенций работников атомной промышленности [Текст] / Ю.Н. Селезнев. Прикладная информатика. – 2008. – № 3 (15).

7. Уёмов А.И. Логические основы метода моделирования / А.И. Уемов М.: Мысль, 1971. – 311 с, с. 48.

8. Шабля А.П. Личностно-ориентированный подход в бухгалтерском учете: монография / А.П. Шабля. М.: Проспект, 2017. – 128 с.

**Педагогика**

**УДК: 796.012**

**кандидат биологических наук Лагутина Мария Владимировна**
Негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов» (г. Санкт-Петербург)

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СВОЙСТВ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ У СТУДЕНТОК

*Аннотация.* В данной статье представлены показатели, характеризующие свойства силы, подвижности и уравновешенности нервных процессов у студенток. Исследование функционального состояния нервной системы проводилось на основе комплексного психодиагностического тестирования, включающего теппинг-тест, скорость сложной и простой двигательной реакции, а также реакция на движущий объект. Сравнительный анализ полученных результатов проведен во взаимосвязи со спецификой мышечной деятельности студенток, занимающихся спортивной аэробикой, волейболом и физической культурой по общему профилю.

*Ключевые слова:* студентки, центральная нервная система, свойства нервных процессов, теппинг-тест, быстрота, двигательная реакция.

*Annotation.* This article presents parameters, characterizing the properties of strength, mobility and balance of nervous processes in female students. The study of the functional state of the nervous system was carried out on the basis of complex psychodiagnostic testing, including a tapping-test, the speed of a complex and simple motor reaction, as well as a reaction to a moving object. The comparative analysis of the obtained results is carried out in correlation with the specificity of the muscular activity of students engaged in sports aerobics, volleyball and physical education in a general profile.

*Keywords:* female students, central nervous system, properties of nervous processes, tapping-test, speed, motor reaction.

**Введение.** Известно, что любая разновидность психологического стресса в своей основе имеет информационную природу [3, 4, 5]. Значительное ускорение информационных процессов в сфере интеллектуального труда может приводить к развитию умственного переутомления, нервно-эмоционального перенапряжения и невротическим нарушениям.

Студенты вузов составляют многочисленную группу лиц умственного труда, деятельность которых характеризуется наличием большой и неравномерной нагрузки, вследствие чего происходит нарушение режима

отдыха и питания, развитие переутомления, снижение способности к усвоению знаний, и даже срыв адаптации. Кроме того, имеются сведения о довольно высоком уровне функциональных нарушений центральной нервной системы и заболеваний с нервными компонентами в их генезе у студентов [1, 2, 5, 11]. Стоит отметить, что кроме собственно умственной работы, учебная деятельность студента включает статическое познотоническое напряжение и динамическую физическую нагрузку [7], а степень утомления зависит от индивидуальных особенностей, типа нервной системы, физического состояния и компенсаторных возможностей организма [5]. Многочисленные исследования показывают, что длительность периода устойчивой работоспособности обучающихся коррелирует с показателями силы, подвижности и уравновешенности нервных процессов [3, 9].

Таким образом, все вышеперечисленные аспекты и направления изучения проблемы эффективности психической деятельности для оптимальной работоспособности студентов вузов, определили **актуальность** настоящего исследования.

**Цель исследования** заключалась в сравнительной оценке показателей свойств силы, подвижности и уравновешенности нервных процессов у студенток, адаптированных к различным видам физической активности.

**Методы и организация исследования.** Для достижения поставленной цели было организовано исследование с участием трех групп студенток Санкт-Петербургского Гуманитарного университета профсоюзов (СПбГУП): студентки, занимающиеся физической культурой в рамках учебной дисциплины (n=12); представительницы секции спортивной аэробики (n=9) и девушки, занимающиеся в секции волейбола (n=8). Возраст участниц исследования составил 17-22 года.

Все обследуемые проходили психодиагностическое компьютерное тестирование с использованием программного комплекса «Лонгитюд-ЭДК» (в комплектации рабочей программы «ЭДК»+ v.11.6.20), разработанного на факультете психологии Санкт-Петербургского государственного университета [10], в рамках которого выполнялись следующие тесты:

- Теппинг-тест, включающий несколько этапов или субтестов. Суть каждого из них заключалась в регистрации частоты движений кисти после нажатия клавиши «5» компьютерной клавиатуры в определенном темпе за 5, 10 и 30-секундные интервалы времени;
- Сложная сенсомоторная реакция или реакция выбора, а также двигательная реакция, фиксация результатов в которых происходила с учетом латентного и моторного периода времени реакции в мс;
- Реакция на движущий объект (РДО) в условиях временных ограничений и произвольном темпе выполнения.

Перед проведением тестов испытуемым предлагалась подробная пошаговая инструкция действий как в устной форме, так и с отображением на экране дисплея ПК. Полученные результаты обрабатывались с помощью методов математической статистики.

**Изложение основного материала статьи.** Согласно полученным результатам наиболее высокие показатели частоты движений в теппинг-тесте продемонстрировали девушки-волейболистки. Они превосходили результаты студенток общего профиля подготовки по всем субтестам (комфортный темп,





возможностях разрешать конфликтные и спорные ситуации, брать ответственность на себя за свое благополучие является одной из основных задач психологии. Такой универсальной характеристикой является жизнестойкость.

Своеобразие эмоциональной регуляции у юношей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата способствует формированию психологической зависимости от ситуации, ограничивая репертуар поведения, провоцируя дезадаптационные срывы и кризисы, поэтому зная специфику взаимосвязи локуса контроля и жизнестойкости у юношей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата можно не только изучить ресурсы личности нивелирующие социальную депривацию, но и исключить формирование иждивенческой позиции и комплекса неполноценности.

**Изложение основного материала статьи.** Юношеский возраст — это возраст в котором происходит не только интенсивное психическое развитие, но и возраст начального профессионального становления, определяющий жизненный и профессиональный путь личности. Лица юношеского возраста с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата наиболее остро переживают этот период. Для их личностного развития характерны расстройства эмоционально-волевой сферы, которые могут проявляться как в виде повышенной эмоциональной возбудимости, раздражительности, двигательной расторможенности, так и в виде заторможенности, застенчивости, робости. Склонность к колебаниям настроения часто сочетается с инертностью эмоциональных реакций. Повышенная эмоциональная возбудимость нередко сочетается с плаксивостью, раздражительностью, капризностью, реакцией протеста, которые усиливаются в новой обстановке и при утомлении.

Своеобразие личностного развития юношей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата проявляется в сочетании достаточного интеллектуального развития с отсутствием уверенности в себе, самостоятельности, повышенной внушаемостью. У них легко формируются иждивенческие установки, неспособность и нежелание к самостоятельной практической деятельности [1].

На личностное развитие так же оказывает влияние осознание собственного дефекта, которое проявляется в особой социальной позиции, отношении к окружающему миру, стиле взаимодействия. Кроме этого возможно формирование у них патологических свойств личности таких как капризность, раздражительность, нарушения смыслообразования.

Жизнестойкость как личностная характеристика позволяет прогнозировать реакцию индивида на стрессовые ситуации. Именно она позволяет сохранить здоровье и оптимальный уровень работоспособности, активности во взаимодействии с социумом.

Лица юношеского возраста с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата при изменении социальной ситуации развития (поступлении в образовательную организацию) более подвержены влиянию стрессогенных факторов, чем их сверстники с нормативным развитием. Поэтому высокий уровень жизнестойкости не позволяет формироваться у них деструктивным личностным характеристикам.

Жизнестойкость связана с устойчивым переживанием индивидом не только своих действий, но и происходящих вокруг него событий «как

*Ключевые слова:* юность, развитие, компоненты структуры личности, локус контроля, жизнестойкость, нарушение функций опорно-двигательного аппарата.

*Annotation.* The article presents the features of personality development of young people with dysfunction of the musculoskeletal system. Showed the role of locus of control and vitality in the personality structure. Defined factors with influence for forming components personality young people with dysfunction of the musculoskeletal system. Discussed the correlation between locus control and vitality young people with dysfunction of the musculoskeletal system.

*Keywords:* youth, development, components of the personality structure, locus of control, vitality, dysfunction of the musculoskeletal system.

**Введение.** Личность человека формируется и развивается на протяжении всей жизни. Но именно юношеский возраст считается один из сложных, так как в этот возрастной период происходит не только существенные физические, но и значительные психологические изменения: формируется ценностно-смысловая саморегуляция поведения, мировоззрение, самоидентичность, стабильный образ Я, происходит глубокая нравственная перестройка, которая соотносится с осознанием мотивов своей деятельности. В.И. Слободчиков подчеркивает [5], что для юношей характерно осознание собственной индивидуальности, формирование жизненных целей, осознание собственной индивидуальности, развитие профессионального самоопределения. Психологическим новообразованием юношеского возраста является становление устойчивого самосознания и стабильного образа Я, которые передают психологическую реальность, влияющую на поведенческие реакции.

Особую роль в этот возрастной период играет стремление к профессиональному и личностному самоопределению, а также желание связать профессиональную деятельность и смысл жизни. Хотя стремление к самоопределению может привести к противоречиям между дальнейшим развитием идентификации и обострением потребности к обособлению. Основой обособления является самостоятельность, которая предполагает принятие ответственности за результаты своих действий, а так же возникновение чувства долга. Эта личностная черта находит отражение в локусе контроля, так как именно он характеризует склонность человека приписывать ответственность за результаты своей деятельности внешним силам либо собственным усилиям [3].

Жизнестойкость характеризует меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешность деятельности. Жизнестойкость доминирующая личностная переменная, опосредующая влияние стрессогенных факторов (в том числе хронических) на психическое здоровье, а также успешность деятельности [2].

Особо остро проблема взаимосвязи локуса контроля и жизнестойкости стоит для лиц с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. В личностной сфере у них, как правило, диагностируют диспропорциональность и неравномерность, выражающуюся в заниженной самооценке, искаженном образе «Я», слабом принятии себя, аффективной взрывчатости.

**Формулировка цели статьи.** Исследование личностных качеств юношей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата которые формируют позитивное отношение к жизни и повышают уверенность в своих





максимальный темп в течение 5, 10 и 30 сек) на 51,2%, 14,1%, 15,7% и 14% соответственно (табл. 1).

*Таблица 1*

**Значения показателей теппинг-теста в комплексном тестировании студенток, спортсменок-аэробисток и волейболисток (X±m)**

| Показатели (кол. движ. кисти) | Студентки (n=12) | Спортсменки-аэробистки (n=9) | Волейболистки (n=8) |
|---|---|---|---|
| Комфортный темп за 10 с | 17,3±1,79 | 28,4±5,56 | 35,4±5,15 |
| Максимальный темп за 10 с | 60,8±1,7 | 67,2±2,28 | 70,8±3,24 |
| Максимальный темп за 5 с | 29,8±1,37 | 32,3±1,66 | 35,4±1,84 |
| Максимальная частота движений за 30с | 175,1±7,61 | 182±7,16 | 203,6±9,56 |
| Время одиночного движения, с | 0,18±0,001 | 0,17±0,01 | 0,15±0,01 |
| Максимальная частота движений, движ/с | 5,8±0,25 | 6,1±0,24 | 6,8±0,32 |

Представительницы спортивной аэробики опередили студенток по показателю комфортного темпа движений (на 39,4%), имели менее выраженное превосходство по частоте движений за короткие интервалы 5 и 10 сек (на 7,7% и 9,6%), а также незначительное преимущество по максимальной частоте движений за 30 секунд (на 3,8%). Однако они уступали волейболисткам по всем изучаемым параметрам. Выявленная динамика может отражать некоторое влияние спортивной специализации на функциональное состояние нервно-мышечного аппарата обследуемых. В частности, указывать на то, что выполнение игровых действий требует большей функциональной подвижности нервных процессов, чем тренировка сложнокоординационных упражнений.

Кроме того, показатели студенток в теппинг-тесте характеризуют уровень развития двух составляющих качества быстроты: времени одиночного движения и максимальной частоты движений. Значения этих параметров у волейболисток (табл. 1) демонстрируют их наилучшие скоростные возможности по сравнению с двумя другими группами.

Изучение силы нервных процессов с последующим определением типа нервной системы для каждой группы обследуемых происходило на основе полученных графиков изменения темпа движений в теппинг-тесте по 5-секундным отрезкам (рис. 1).

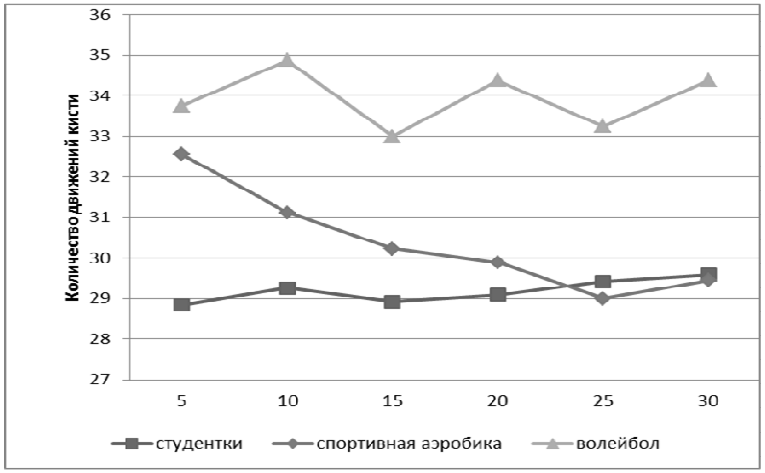



**Рис. 1. График изменения темпа движений у студенток в 30-секундном теппинг-тесте**

Согласно представленным графикам сильный тип нервной системы в сочетании с высоким уровнем подвижности нервных процессов характерен для группы волейболисток. У студенток также выявлен сильный тип нервной системы с максимально стабильным поддержанием заданной частоты движений, что может указывать на ее выносливость. У спортсменок-аэробисток обнаружен слабый тип нервной системы в сочетании с инертностью нервных процессов. Известно, что у субъектов со слабой нервной системой уровень активации в покое выше, что наблюдается вследствие более высокого потребления кислорода и энгерготрат на килограмм веса тела. Это значит, что лица со слабой нервной системой ближе к пороговому уровню активации, с которого начинается реагирование, чем лица с сильной нервной системой, и, следовательно, для них достаточно меньшего по интенсивности раздражителя [6].

Полученная динамика результатов также подтверждает имеющиеся сведения о том, что лица с высокой подвижностью нервных процессов имеют склонность к разнообразной по содержанию деятельности, что соответствует требованиям, предъявляемым в спортивных играх. Инертность нервных процессов приводит к склонности тщательно отрабатывать детали выполняемых действий, что обусловливает выбор соответствующих видов двигательной деятельности, в которых не требуется принятия срочных решений, например спортивной гимнастики [6].

По результатам сложной сенсомоторной реакции - «реакции выбора» более выраженные различия между группами обследуемых были получены по величине моторного периода реакции (табл. 2). В данном случае наилучшую скорость движений снова продемонстрировали волейболистки, а наиболее низкую - показали спортсменки-аэробистки, что отражает их худшую способность к дифференцировке пространственного расположения сигнала.





опережающая, целенаправленная, систематическая работа в этом направлении. Профилактические программы должны являться частью учебной программы, то есть реализовываться с учетом принципа парциальности.

Профилактика вредных привычек - общегосударственная задача, и успешное её решение возможно только при совместных координированных усилиях врачей, педагогов, юристов, социологов, психологов, а также всей широкой сети государственных и общественных организаций.

**Литература:**

1. Анисимов Л.Н. Профилактика пьянства и алкоголизма среди молодёжи. - М.: Юридическая литература, 2014. — 176 с.

2. Гонеев А.Д. Профилактика и педагогическая коррекция отклоняющегося поведения подростков. - Курск: Изд-во Курского гос. пед. ун-та, 1998. – 137 с.

3. Зуева Т.К. Профилактика табакокурения // Школа и производство. - 2016. № 6.

4. Качалова А.В., Костенко А.А., Терсакова А.А. Программа социально – психологического сопровождения развития жизненного ресурса личности в юношеском возрасте / Гуманитарные, социально – экономические и общественные науки // HUMANITIES, SOCIAL-ECONOMIC AND SOCIAL SCIENCES. Научный журнал ISSN 2220-2404 (печать) ISSN 2221-1373 (On-line) входит в перечень ВАК при Минобрнауки РФ. /// Выпуск № 3 - 2016 г.

5. Тарасьян Н.А. Проблема ценностной сферы личности в психологии и социалогии / Гуманитарные, социально – экономические и общественные науки // HUMANITIES, SOCIAL-ECONOMIC AND SOCIAL SCIENCES. Научный журнал ISSN 2220-2404 (печать) ISSN 2221-1373 (On-line) входит в перечень ВАК при Минобрнауки РФ. Выпуск №3 - 2016 г.

**Психология**

**УДК: 159.97**

**кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии Кобзева Ольга Владимировна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск)

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И ЛОКУСА КОНТРОЛЯ У ЮНОШЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ФУНКЦИЙ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

*Аннотация.* В статье представлена специфика развития личности юноши с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. Указана роль локуса контроля и жизнестойкости в структуре личности. Определены факторы, влияющие на формирование компонентов личности юноши с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. Рассмотрена взаимосвязь локуса контроля и жизнестойкости в структуре личности юноши с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

миграционные проблемы; рост объемов алкогольной, никотиновой продукции и их доступность; алкогольная и никотиновая рекламная компания; алкогольные традиции семьи и общества); *субъективные факторы* (предрасположенность к ранней алкоголизации и табакокурению личности из асоциальных семей; особенности характера (акцентуации) (высокий уровень тревожности и агрессивности; неадекватная самооценка; отсутствие ценностных ориентаций; низкая терпимость к стрессовым ситуациям; молодежные реакции-группирования, подражания) и обусловливающие их типы семейного воспитания; недостатки педагогического процесса [ 4, 5].

Психолого-педагогическая профилактика распространения вредных привычек представляет собой систему мер, предупреждающих возникновение и развитие деструктивных изменений в структурах личности и поведении, посредством формирования устойчивого психологического иммунитета к негативным влияниям на субъекта из вне и обеспечивающих возможность самореализации за счет социальных источников (структурные компоненты программы см. Таб. № 4.):

*Таблица № 4*

**Этапы программы психолого-педагогической профилактики распространения вредных привычек**

| № | *Разделы* | *Основные направления работы* | *Методы работы* | *Предполагаемые результаты* | *Критерии эффективности:* |
|---|---|---|---|---|---|
| *1* | Информационный | Подготовка специалистов | Групповая работа (беседы, лекции, круглые столы, совещания, супервизия и т.д.) | Развитие комплексного подхода | Наличие навыков противодействия наркотизирующейся среде |
| *2* | Познавательный | Работа с субъектами образовательного пространства | Когнитивная терапия | Формирование здорового жизненного стиля и высокоэффективных поведенческих стратегий и личностных ресурсов у детей и подростков | Усиление и развитие личностных ресурсов личности |
| *3* | Ресурсный | Профилактическая работа | Личностный тренинг | Формирование здорового жизненного стиля и высокоэффективных поведенческих стратегий и личностных ресурсов у детей и подростков<br>Развитие комплексного подхода к профилактике злоупотребления психоактивными веществами | Уменьшение факторов риска злоупотребления психоактивными веществами<br>Усиление личностных ресурсов, препятствующих развитию саморазрушающих форм поведения |
| *4* | Стратегический | Подготовка специалистов | Тренинг<br>Психогимнастика<br>Психодрама | Уменьшение факторов риска употребления психоактивных веществ в молодежной среде | Наличие навыков противодействия наркотизирующейся среде |

**Выводы.** Таким образом, учитывая внешние и внутренние предпосылки в формировании вредных привычек в молодежной среде, необходимо быть крайне осторожным в педагогической, медицинской, психологической, социальной диагностике.

Следует ясно осознать, что для продуктивной работы в области профилактики ранней алкоголизации и табакокурения важная роль должна отводиться специалистам, которые должны оперировать современной методологией. В образовательных учреждениях необходима





*Таблица 2*

**Показатели латентного и моторного периода времени реакции выбора и двигательной реакции (X±m)**

| Показатели (мс) | Студентки (n=12) | Спортсменки-аэробистки (n=9) | Волейболистки (n=8) |
|---|---|---|---|
| Латентный период времени реакции выбора | 345,2±9,43 | 339,3±14,72 | 335,3±14,11 |
| Моторный период времени реакции выбора | 123,2±9,8 | 155,4±20,91 | 109,2±8,73 |
| Латентный период времени двигательной реакции | 270,2±6,49 | 261,6±5,85 | 266,5±6,68 |
| Моторный период времени двигательной реакции | 109,7±10,06 | 111,6±15,53 | 104,1±10,83 |

Различия в тесте на простую двигательную реакцию между группами студенток были менее значительными, как по скорости восприятия сигнала, так и по величине моторного компонента.

В показателях теста «реакция на движущийся объект» проявляется способность обследуемых предвосхищать время изменения пространственного положения стимула и соотносить с ним сенсорные процессы регуляции своего движения. Полученные величины средней ошибки в тесте (табл. 3) указывают на существенное преобладание процессов торможения в центральной нервной системе спортсменок аэробики, вследствие чего обследуемые данной группы в большей степени склонны занижать скорость движения объектов и, следовательно, реагируют на их движение позже, чем это необходимо. Стоит отметить, что преобладание запаздывающих реакций в данном тесте было обнаружено в исследованиях с участием квалифицированных спортсменок фитнес-аэробики [8], что в некоторой степени подтверждает особенности влияния специфической мышечной деятельности на функциональное состояние нервной системы.

*Таблица 3*

**Показатели средней ошибки в тесте РДО в условиях временных ограничений и произвольном темпе выполнения (X±m)**

| Показатели (мс) | Студентки (n=12) | Спортсменки-аэробистки (n=9) | Волейболистки (n=8) |
|---|---|---|---|
| РДО в условиях временных ограничений | -7,7±0,81 | 10,7±2,22 | 1,6±0,1 |
| РДО в произвольном темпе | 6,7±0,7 | 23,3±4,64 | 3,1±0,4 |

Исходя из представленных результатов в условиях внешних ограничений по времени точность реагирования спортсменок аэробики на движущиеся объекты лучше (10,7±2,22 мс) чем в условиях произвольного темпа выполнения (23,3±4,64). По результатам данного теста у студенток общего профиля физической подготовки наблюдается склонность к завышению скорости движения объектов (-7,7±0,81 мс) и, следовательно, они реагируют на их движение раньше, чем это необходимо. Меньшую ошибку в точности реакций они продемонстрировали при выполнении теста в произвольном темпе (6,7±0,7 мс). Группа волейболисток показала наилучшую точность в реакциях согласно наименьшим величинам ошибки в тесте (1,6±0,1мс; 3,1±0,4 мс) среди всех трех групп.

Таким образом, подводя итог всему вышеизложенному, можно сделать следующие **выводы**:

- Студентки, занимающиеся физической культурой в рамках учебной дисциплины, отличаются сильным типом нервной системы и ее устойчивостью к утомлению в условиях длительных монотонных нагрузок. Баланс нервных процессов смещен в сторону преобладания процессов возбуждения в реакциях с внешними временными ограничениями.
- Для студенток, занимающихся спортивной аэробикой, характерен слабый тип нервной системы и инертность нервных процессов. Они отличаются низкой скоростью сложной сенсомоторной реакции (реакции выбора). По свойству уравновешенности у них преобладают процессы торможения.
- Студентки-волейболистки отличаются сильным типом нервной системы и ее функциональной подвижностью. Для них характерны наилучшие показатели быстроты движений, скорости сложной сенсомоторной реакции и точности регуляций движений.

Полученные в настоящем исследовании результаты служат основанием для следующих **практических рекомендаций**:

1. В занятиях физической культурой со студентками следует уделить внимание развитию быстроты движений, а также выполнению заданий,





Еще одной большой группой веществ, влияющих на психику молодых людей и обусловливающих развитие зависимости является токсикоманическая группа, а использование токсикоманических веществ называется токсикоманией.

Токсикомания - систематическое употребление токсических средств, которое сопровождается формированием психической зависимости от него, ростом толерантности, возникновением абстинентного синдрома и разнообразными психическими, соматическими и социальными нарушениями.

В динамике развития другой вредной привычки - никотинового синдрома - можно выделить три стадии (см. Таб. № 3.):

*Таблица № 3*

**Стадии развития никотинового синдрома (Г.В. Морозов, И.В. Стрельчук)**

| ***Стадии*** | ***Психологическая характеристика*** |
|---|---|
| разовое курение | приводит к неприятным физическим ощущениям |
| Начальная | Пропадают неприятные ощущения, вызываемые курением, и появляется чувство довольства, легкой эйфории; далее постепенно наступает психическое привыкание, появляется желание курить, ощущение, что курение повышает настроение, улучшает самочувствие. Физического влечения нет. На этой стадии молодые люди способны усилием воли прекратить курение. Продолжительность начальной стадии от 1 до 5 лет |
| Хроническая | Носит стойкий характер, ибо имеется тяга к табаку, психическое влечение носит обсессивный характер с периодическим получением комфорта, физическое влечение начинает проявляться в желании после перерыва вновь закурить, некоторых явлениях дискомфорта при отсутствии возможности закурить |
| Поздняя | Реактивность организма меняется, что выражается в снижении толерантности, курение вызывает неприятные ощущения, боли в области сердца, общий дискомфорт, снижается психическое влечение, комфорт от употребления табака с годами появляется все меньше и меньше, часто просто остается автоматическая привычка курить |

К основным факторам риска возникновения и развития вредных привычек в молодежной среде относятся: *медицинские предпосылки* (патология беременности и осложненные роды; тяжелые и/или хронические заболевания, перенесенные в детском возрасте; сотрясение головного мозга и др.); *объективные факторы* (экономическое, социальное напряжение в обществе;

*Таблица № 2*

**Этапы развития наркогенной карьеры личности**

| *Этапы* | *Характеристика этапа* |
|---|---|
| Первый | Происходит первая проба одурманивающего вещества сама по себе; основные мотивы приобщения к одурманиванию носят социальный характер (личность использует наркогенный препарат не ради получения эйфорического эффекта, а для реализации какой-то иной своей потребности);<br>Молодой человек или девушка испытает трудности, проблемы во взаимодействии со сверстниками; молодые люди подчиняются наркогенному давлению окружающей среды, пробуют наркотики для того, чтобы стать "своим" в компании; их привлекает возможность испытать новые, неизвестные раннеее ощущения |
| Второй | Характерно первое прочувствование эйфорического эффекта; начинает формироваться ядро новой - наркогенной потребности; морфологические изменения меняют и психологические и социальные характеристики личности; социальные мотивы наркотизации постепенно оттесняются иными - стремлением вновь и вновь переживать эйфорию; зменяется характер отношения к окружающим (все они становятся милыми и добрыми людьми, на время отступают все проблемы, неразрешимые задачи перестают волновать); опыт эйфорических ощущений затрагивает и волевую и нравственную сферы личности; формируется представление о "положительной" стороне наркотизации; закрепляются навыки технологии наркотизации, освоенные при первых пробах |
| Третий | Появляются у наркомана симптомы психической зависимости (в момент отсутствия одурманивающего вещества личность начинает испытывать чувство беспокойства, дисфории, тревоги); снижается сила и "приятность" эйфорических ощущений (молодой человек или девушка стремится использовать наркогенное вещество уже не столько ради эйфории, сколько ради того, чтобы снять неприятные ощущения, избавиться от негативных переживаний); изменения эмоциональной, нравственной сферы оказываются значительными (личность может признавать вред наркотиков, однако, выдвигает целый ряд доводов "за" одурманивание); неохотно идет на контакт с теми людьми, которые пытаются помешать его наркотизации; круг общения сужается |
| Четвертый | Формируется уже физическая зависимость от препарата (головокружительный полет в пропасть завершается страшным ударом - возникновением симптомов абстиненции или "ломки", мучительных ощущений, обусловленных отсутствием наркогенного вещества) |





требующих точности реагирования на движущийся объект, например, летящий мяч в игровых действиях в условиях жесткой регламентации времени.

2. В тренировочном процессе спортсменок аэробики необходимо избегать чрезмерно продолжительных по времени нагрузок, вызывающих накопление процессов утомления и торможения в центральной нервной системе. При построении занятий можно использовать интервальный метод выполнения упражнений.

3. Процесс подготовки девушек-волейболисток должен строиться с учетом высокой функциональной подвижности их нервной системы и способствовать повышению ее устойчивости к выполнению нагрузок предельной напряженности. Возможно включение дополнительных методов релаксации, направленных на снятие психоэмоционального утомления и восстановление нервной системы.

**Литература:**

1. Агаджанян, НА., Особенности адаптации сердечно-сосудистой системы юношеского организма / Н.А. Агаджанян, И.В. Руженкова, Ю.П. Старшинов [и др.] // Физиология человека. - 1997. - Т. 23. - №1. - С. 93 - 98.

2. Агаджанян, Н.А. Проблемы адаптации и учение о здоровье: учебное пособие / Н.А. Агаджанян, Р.М. Баевский, Л.П. Берсенева. - М.: Изд-во РУДН, 2006 – 284 с.

3. Аллянов, Ю.Н. Коррекция функционального состояния студентов в период экзаменационной сессии: монография / Ю.Н. Аллянов, И.А. Батракова, Е.В. Филатова. - М.: Финансовый университет, 2013 - 80 с.

4. Анохин, П.К. Очерки по физиологии функциональных систем / П.К. Анохин. - М.: Медицина, 1975 - 448 с.

5. Геворкян, Э.С. Динамика интегральных характеристик вариабельности сердечного ритма и психофизиологических показателей студентов в режиме однодневной и недельной нагрузки / Э.С. Геворкян [и др.] // Физиология человека. - 2006. - Т. 32. - № 4.- С. 57 – 63.

6. Ильин, Е.П. Дифференциальная психофизиология. – СПб.: Питер, 2001. – 464 с.

7. Ильинич, В.И. Физическая культура студента: учебник / В.И. Ильинича. - М.: Гардарики, 2005. – 448 с.

8. Лагутина, М.В. Роль сенсомоторных свойств в функциональной подготовленности спортсменок фитнес-аэробики / М.В. Лагутина, Е.П. Горбанева // Ярославский педагогический вестник. – 2012.- № 4.- Т. III (Естественные науки). – С. 134 – 140.

9. Макаренко, Н.В. Психофизиологическая готовность детей к обучению в школе / Н.В. Макаренко, Г.М. Чайчеико, Т.Л. Богуцкая // Физиология человека. - 1999. - № 2. - С. 39 - 45.

10. Методические материалы к программному комплексу для психологических исследований. / под ред. С. А. Мирошникова – СПб.: Изд-во «ЛЕМА», 2011. - 204 с.

11. Сидоров, ПИ. Психосоциальная дезадаптация студентов, имеющих хроническую соматическую патологию / П.И. Сидоров, А.Г. Соловьев, И.А. Новикова // Гигиена и санитария. 2001. - № 4.- С. 46 - 49.

**Педагогика**

**УДК: 371**

**кандидат педагогических наук, доцент Лобанова Ольга Борисовна**
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);
**кандидат педагогических наук, доцент Плеханова Елена Мефодьевна**
Красноярский государственный педагогический
университет им. В. П. Астафьева (г. Красноярск);
**кандидат педагогических наук,**
**доцент Колокольникова Зульфия Ульфатовна**
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);
**кандидат философских наук, доцент Гончарова Татьяна Михайловна**
Филиал «Московский психолого-социальный
университет» в г. Красноярске (г. Красноярск)

## РОЛЬ КИНЕМАТОГРАФА В ОРГАНИЗАЦИИ ИДЕОЛОГИЧЕСКОЙ И КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ С ПОДРАСТАЮЩИМ ПОКОЛЕНИЕМ В 20-30-Е ГГ. XX В. В СИБИРИ

*Аннотация.* В статье на основе анализа историко-педагогической литературы показана роль кинематографа в организации идеологической и культурно-просветительской работы с подрастающим поколением в 20-30-е гг. XX в.; обосновано, что изучение проблемы кинематографа в Сибири в период становления советского государства представляется важным и необходимым, так как имеет значение для понимания социальной значимости кинематографа для воспитания подрастающего поколения в условиях региона и поднятия общего культурного уровня сибиряков.

*Ключевые слова:* кинематограф, идеологическая работа, культурно-просветительская работа, советское государство, 20-30-е гг. XX в., Сибирь.

*Annotation.* The article based on the analysis of historical and pedagogical literature shows the role of cinema in the organization of ideological and educational work with the younger generation in the 20-30s of the twentieth century, demonstrated that the study of the problem of cinema in Siberia in the period of formation of the Soviet state is essential as it has implications for understanding the social significance of cinema for education of the younger generation in the region and raise the General cultural level of the Siberians.

*Keywords:* cinema, ideological work, cultural and educational work, the Soviet state, the 20-30s of the twentieth century, Siberia.

**Введение.** С первых лет Советской власти кинематограф начинает играть все более активную роль в воспитании нового человека. В силу наглядности и убедительности экранного образа, огромной агитационно-пропагандистской мощи кинематограф в 20-30-е гг. XX в. становится эффективным средством просветительской работы. В документах исследуемого периода (Агитационно-пропагандистский отдел ЦК (1925 г.), Всесоюзное партийное совещание по кино (1928 г.) и др.), периодических изданиях («Народное просвещение», «На путях к новой школе», «Просвещение Сибири», «Педагогический театр» и др.) подчеркивалась необходимость широкого использования кинохроники в





*Таблица № 1*

**Типы девушек, подверженных алкоголю**

| ***Типы*** | ***Социально – психологическая характеристика типа*** |
|---|---|
| Пацанка | Употребление алкоголя в группе лиц мужского пола:<br>а) совместная алкоголизация со сверстниками;<br>б) употребление алкоголя под влиянием пьющего мужчины.<br>Формируется мужской тип алкоголизации |
| Ведомая | Имеет два подтипа: 1) алкоголь в составе слабых спиртных напитков употребляется в кругу сверстниц, в небольших дозах, ситуационно - перед танцами, на дне рождения и т.д., степень опьянения – легкая, проявление симптомов заболевания замедленное, течение болезни относительно доброкачественное; 2) употребление алкоголя под влиянием пьющих женщин, употребление крепких спиртных изделий в больших, часто интоксикационных, дозах до выраженной степени опьянения |
| Одиночка | Одиночное пьянство, алкоголь потребляется в больших дозах до тяжелой степени опьянения, цель потребления алкоголя: облегчение контактов, корректировка застенчивости, нерешительности |

Отмеченный во всем мире рост алкоголизации молодого поколения - показатель социального неблагополучия общества.

Другая не менее вредная привычка - наркомания - болезнь, вызываемая систематическим употреблением наркотиков и проявляющаяся синдромом психической и физической зависимости [1, 2].

Нужно иметь представление об особенностях развития наркогенной карьеры личности. Здесь могут быть выделены несколько этапов (см. Таб. № 2):

главным образом детей, подростков, молодежи, употребляющих одурманивающие (психоактивные) вещества, вовлеченных в деятельность различных сект и тоталитарных сообществ, т.е. сохраняется тенденция к росту числа россиян, ставших зависимыми от химических или социально-психологических факторов [1, 3].

Вредная привычка – это многократно повторяющееся действие (на уровне автоматизма), отличающееся вредоносностью с позиции общественного блага, окружающих людей или здоровья человека, попавшего в кабалу этой привычки. Неизменными свойствами вредной привычки являются автоматизм и «не полезность» (или нецелесообразность) действия [1, 4].

Вредная привычка представляет собой своего рода патологическую зависимость или болезнь. Привыкает человек к вредному незаметно для себя, постепенно, когда раз за разом на протяжении длительного периода времени совершается ряд уступок себе или окружающим. Так и формируется тяга к уже ставшему привычным необдуманному действию [1].

У человека отсутствует психо - социальная защита от вредного влияния, при рождении человек свободен от вредных инстинктов, они навязываются ему плохим воспитанием и дурно воспитанным обществом.

К вредным привычкам относится алкоголизм - болезненное пристрастие к алколю, развивающееся вследствие привычного его употребления и ведущее к утрате человеком психо - социальных, ценностных, духовных и физических качеств [2, 3, 4].

Анализируя особенности развития и распространения пьянства и алкоголизма в молодежной среде, следует отметить, что к употреблению алкоголя в неибольшей степени причастны парини. Однако в последние годы резко возросли темпы вовлечения в пьянство и девушек.

Можно выделить несколько типов приобщения девочек подростков к алкоголю, по данным В.С. Братусь и П.И. Сидорова [3], в зависимости от микросоциального окружения (см. Таб. № 1):





агитмассовой работе, отмечалось, что «кино представляет собой явление высокого культурно-исторического значения». Указывалось, что на всех участках социалистического строительства кино может и должно быть использовано, как массовое орудие агитации и пропаганды задач, поставленных партией и правительством. В этот период в истории нашей страны происходила трансформация общественно-политического, социально-экономического и культурного развития, утверждались его новые устои [6]. Новое государство важным направлением своей деятельности считало идеологическую и культурно-просветительскую работу, результатом которой должно было стать воспитание «нового» человека. Для этих целей как никакой другой вид искусства в 20-е гг. подходил кинематограф. Развитию кинематографа в 20-30-е гг. XX в. посвящено большое количество исследований в разных областях наук: философии (С.Н.Еланская и др.), истории (А.А.Иванов, А.В.Федюк и др.), культурологии (Н.Ю. Спутницкая, И.В.Шестакова и др.), социологии (А.В.Серебренников и др.). Его актуальность была бесспорной. В. И. Ленин не случайно назвал кино важнейшим из искусств. Кинематограф становился инструментом формирования общественного мнения. Интересно, что если сегодня видимое на экране воспринимается нами как разыгрываемое действо, то зрители в период становления советского государства, особенно дети, воспринимали экранную иллюзию как действительность, а показываемое на экране – как кинодокумент. В исследуемый период государственный орган, ведающий кино-делом, ставил следующие задачи: «выявление лица кинематографа; установление точной квалификации картин; использование всех ресурсов и возможностей, скрывающимся в механическом способе изображения; использование кино, как одной из доходнейших статей государства [4, с. 6]. В педагогических изданиях исследуемого периода указывалось на необходимость выработки организационных форм, содержания и методов киноработы с детьми. Указывалось на полезность наблюдений за ребятами на детских и взрослых сеансах. «Поведение ребенка здесь, зародыши организованных форм работы и приемы ее, выработанные жизнью, могут дать указание педагогу, как ему приступить к этой работе, как ее строить» [8, с. 542].

**Изложение основного материала статьи.** Среди общих тенденций в развитии роли кинематографа как организации идеологической и просветительской работы с подрастающим поколением 20-30 гг. можно выделить следующие: необходимость расширения круга фильмов для детей; разработка педагогически целесообразных требований подготовки ребенка к просмотру кино и посещению кинематографа; внедрение нового педагогического функционала - кино-педагог; введение понятия «учебное кино» и разработка требований к учебному кино. Так, в самом начале становления советского государства отмечалось, что «художественных лент для детей почти нет, и приходится отбирать для них наиболее подходящие из фильмов для взрослых». Однако, уже начиная с 20-х гг. в кинематографе появляется детский репертуар: «Сигнал» (1918), «Красные дьяволята» (1923), «Как Петюнька ездил к Ильичу», «Ванька — юный пионер», «Остров юных пионеров», «Мишка звонов», «Самый юный пионер» (1925), «Вася-реформатор» (1926), «Аня» (1927), «Ванька и «Мститель», «Джой и Дружок», «Маленькие и большие», «Танька-трактирщица» (1928), «Приключения «Аришки» (1929), «Мальчик из табора» (1930), «Путевка в жизнь», «Товарный

№717» (1931), «Властелин мира», «Дети шахтеров» (1932) «Новый Гулливер» (1935), «Космический рейс» (1935) и др.

Большая роль в исследуемый период при организации просветительской работы среди подрастающего поколения посредством кинематографа отводилась кино-педагогу. Беседуя с детьми перед сеансом или после него педагог должен был отвечать на поставленные детьми вопросы, «которые чаще всего вертятся вокруг кинематографии в целом» [8, с.544]. Предполагалась, что эта беседа подготавливала к восприятию картины, помогла детям анализировать ее. После просмотра обсуждались поступки действующих лиц; предлагалось прочитать рассказ, по которому сделана картина, и сравнить их; обсуждалось, что больше понравилось в картине и др. В журнале «Педагогический театр» (1926 г.) перечислялись негативные стороны посещения детей общего кино, что, в свою очередь, говорило о том, что необходимы специально организованные детские картины [3]. В ряду недостатков детского кинематографа выделялись, во-первых, «беспризорный характер посещения кино». Отмечалось, что «дети-«киношники» используют зачастую все дозволенные и недозволенные средства, чтобы ежедневно посещать кино» [1, с. 37]. Организованные посещения кино детскими учреждениями – было редким явлением, так как почти не было ни специальных детских кинотеатров, ни детского кино-репертуара. В связи с этим были предложены некоторые правила, которые необходимо было ввести и соблюдать на всей территории страны: о контроле: «возраст детей, подлежащий охране органами Соцвоса, определяется в 16 лет, и посещение кинематографа детьми этих возрастных групп должно находиться под постоянным контролем Соцвоса»; о возрасте посетителей: «было бы целесообразно совершенное запрещение посещений кино детьми до 8-ми летнего возраста, даже в сопровождении родителей или родственников»; о сопровождении: дети и подростки до 16-ти лет могли допускаться в общее кино при условии предварительного анонсирования и контроля киносеансов, пригодных для детей, и при непременном присутствии на них представителя Соцвоса; о длительности киносеанса: длительность киносеанса не должна была превышать 2-х часов для подростков и 1 часа - для детей младших возрастов; о количестве посещений: частое посещение кино детьми (более 2-х раз в неделю) признавалось недопустимым, как вредно отзывающимся на здоровье и срывающим школьную работу [1, с. 38].

Необходимость введения в учебный процесс кино как средства обучения и воспитания существовала определила общепедагогические требования к фильму, исходя из основных принципов обучения; делались попытки систематизации кинопособий, определения требований к отбору материала, изобразительных средств, к структуре, к звуковому и зрительному ряду учебного фильма (табл. 1).





аудитории. Первичная профилактика препятствует приобщению к вредным привычкам, особенностями которой являются знания психологических и биологических особенностей социально–психологиеских аспектов здоровья личности, осознание актуальных потребностей и интересов молодежи, осведомленность о групповой молодежной субкультуре.

Стратегия сдерживания и просвещения, пропаганды здорового образа жизни является наиболее перспективной в профилактике развития вредных привычек среди молодых людей.

*Ключевые слова:* личность, привычка, вредная привычка, социально-психологические аспекты здоровья, профилактика распространения вредных привычек.

*Annotation.* The spread of bad habits among young people in our country is due to a number of reasons: the inadequate organization of work to implement policies and legislative acts in counteracting bad habits, the lack of organized leisure activities for young people, the predisposition of a person in youth to group influence (the imitation effect), psychological characteristics of cognition. An increase in the effectiveness of preventing the formation and development of harmful habits in the youth environment is possible if the following conditions are met: diagnosis of predisposition to the consumption of psychoactive substances; Introduction of positive prevention; The identification of a risk group in a youth audience. Primary prevention prevents familiarization with harmful habits, the peculiarities of which are the knowledge of the psychological and biological features of the socio-psychological aspects of individual health, awareness of the actual needs and interests of young people, awareness of the group youth subculture.

The strategy of deterrence and education, promotion of a healthy lifestyle is the most promising in preventing the development of harmful habits among young people.

*Keywords:* personality, habit, bad habit, socio-psychological aspects of health, prevention of spread of bad habits.

**Введение.** Актуальность исследования проблемы профилактики развития вредных привычек и их влияния на социально-психологические аспекты здоровья личности определяется нами на основе выявления противоречий между практическими потребностями общества в здоровом молодом поколении людей, способнбых применять конструктивные модели поведения для преодоления возрастных и общесоциальных проблем и недостаточной теоретической и практической разработанностью условий для предупреждения формирования и развития вредных привычек и зависимостей у лиц в современной молодежной среде.

**Формулировка цели статьи.** Цель исследования - изучение формирования и развития вредных привычек и их последствий на социально–психологические аспекты здоровья личности и условий предупреждения вредных привычек в молодежной среде.

**Изложение основного материала статьи.** В последние несколько лет этой проблеме посвящается все больше научных, учебно-методических, публицистических, популярных работ. Заметно вырос профессиональный уровень специалистов, работающих в этом направлении, научная обоснованность и эффективность используемых программ. Но параллельно возросла и актуальность проблемы, обусловленная ростом числа людей,

образовательной интеграции и дифференциации // Современные проблемы науки и образования. - 2013. - №6. - С. 863.
7. Шэффер Д. Дети и подростки, Психология развития, СПб, 2003. – 828 с.

**Психология**

**УДК 370**

**кандидат психологических наук, доцент Качалова Алевтина Васильевна**
Федеральное бюджетное государственное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир);
**доктор психологических наук, кандидат юридических наук,**
**доцент, первый проректор Тарасьян Наталья Александровна**
Негосударственное частного образовательного учреждение высшего образования «Армавирский гуманитарно-социальный институт» (г. Армавир)

## ВЛИЯНИЕ ВРЕДНЫХ ПРИВЫЧЕК НА СОЦИЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ

*Аннотация.* Распространение вредных привычек среди молодежи в нашей стране связано с рядом причин: недостаточностью организации работы по реализации политики и законодательных актов в противодействии вредных привычек, отсутствием организованного проведения досуга молодых людей, предрасположенностью личности в молодости к групповому воздействию (эффект подражания), психологическим особенностям познания. Повышение эффективности профилактики формирования и развития вредных привычек в молодежной среде возможно при выполнении следующих условия: диагностика предрасположенности к потреблению психоактивных веществ; внедрение позитивной профилактики; выявление группы риска в молодежной аудитории. Первичная профилактика препятствует приобщению к вредным привычкам, особенностями которой являются знания психологических и биологических особенностей социально–психологических аспектов здоровья личности, осознание актуальных потребностей и интересов молодежи, осведомленность о групповой молодежной субкультуре.

Стратегия сдерживания и просвещения, пропаганды здорового образа жизни является наиболее перспективной в профилактике развития вредных привычек среди молодых людей.

*Ключевые слова:* личность, привычка, вредная привычка, социально-психологические аспекты здоровья, психолого-педагогическая профилактика распространения вредных привычек

*Аннотация.* Распространение вредных привычек среди молодежи в нашей стране связано с рядом причин: недостаточностью организации работы по реализации политики и законодательных актов в противодействии вредных привычек, отсутствием организованного проведения досуга молодых людей, предрасположенностью личности в молодости к групповому воздействию (эффект подражания), психологическим особенностям познания. Повышение эффективности профилактики формирования и развития вредных привычек в молодежной среде возможно при выполнении следующих условия: диагностика предрасположенности к потреблению психоактивных веществ; внедрение позитивной профилактики; выявление группы риска в молодежной





*Таблица 1*

**Требования, предъявляемые к учебному кино в 30-е гг. XX в.**

| Требование | Его характеристика |
|---|---|
| Воспитательность | «…общий тонус фильма, его установка...». |
| Комплексность | «Каждая кинокартина должна была центрироваться вокруг основного ядра, данного в заглавии темы, вбирать в изображение ряд таких явлений, в контексте которых получалось не просто описание явления, но и толкование его через установление взаимной связи этих явлений». |
| Аналитичность | «Фильм должен раскладывать цельное явление, а не складывать его из отдельных абстрактных элементов». |
| Динамичность | «Динамичность фильма вообще есть систематическая организованность изложения содержания». |

Анализируя данные таблицы можно говорить о том, что «воспитательность» фильма - это качество, «пронизывающее все эпизоды и кадры, и поэтому она и не может быть осуществлена только в какой-либо части или случае». Всякий кадр должен быть «воспитательно» взвешен и подлежать критике в этом отношении. В качестве примера указывался фильм «Потомок Чингисхана», где очень реалистично, с точки зрения истории, была обрисована эпоха Чингисхана (образовательная составляющая) и классовая борьба (воспитательная составляющая). Кинематографический фильм должен обладать «могущественным средством показать саму жизнь во всей ее комплексной сложности: … восстановить эпохи прошлого и перенести зрителя в разные пространства» [2, с. 9]. Кроме того, фильм должен не только показывать самую действительность, но и путем подбора эпизодов и искусством монтажа давать ее толкование и анализ (реализация принципа комплексности). Аналитичность заключалась в изучении, основанном на мысленном расчленении предмета, явления на составные части, определении входящих в целое элементов, разборе его свойств, умении выявлять причинно-следственные связи. Однако, как бы внимательно ни была проведена комплексность, как бы ни была осуществлена аналитичность, фильм будет педагогически не действителен, если он не динамичен. Динамичность фильма заключается в предложении материала, которое устремлено к единой цели воздействия на зрителя. Решить эту задачу может только профессиональный монтаж фильма. Общеизвестно, что получаемая человеком информация воспринимается и лучше запоминается, если она усваивается посредством разных способов (слух, зрение). Соединяет это воедино именно кинематограф. В кинофильме эффект воздействия достигается через звук и динамичность картинки. Поэтому учебный фильм, начало которого датируется 1930-ми годами, интересен, понятен, позволяет добиваться общепедагогических задач и с успехом используется по сей день.

Большое значение просветительству придавалось не только в центральной части страны, но и в ее регионах. Изучение проблемы кинематографа в Сибири в период становления советского государства представляется важным и необходимым, так как имеет значение для понимания социальной значимости кинематографа, истоков развития массовой культуры и поднятия общего культурного уровня сибиряков. В это время кино становится самым массовым и любимым народом видом искусства. Правительство четко определило главную задачу кинематографа - создание фильмов о революционной борьбе, о становлении нового быта в центре и «на местах» (в регионах), счастливого, справедливого общества, т.е. именно в кинематографе раньше всего попытались внедрить идеи социалистического реализма. Главной особенностью сибирского кинематографа в русле идеолого-просветительской работы с подрастающим поколением можно считать ее региональный и утилитарный характер.

Так, в Приенисейском регионе в Кинокомитете «Кино-Сибири» (г. Красноярск) был разработан тематический план производства кинофильмов на 1928-29 г. План включал 10 полнометражных и 10 малометражных картин, и 12 номеров хроникального киножурнала «Сибирь на экране». Преобладающая категория фильмов, намеченных к постановке, носила культурно-производственный характер, но были также выпущены и художественно-игровые картины. Соотношение между художественными и «культурфильмами» составляло 3:7 (см табл. 2).

*Таблица 2*

**Картины, входившие в план производства кинофильмов на 1928-29 гг.**

| Название картины | Жанр картины |
|---|---|
| «Великий Северный Путь» | «хроникально-производственная лента экономического характера» |
| «Конец журавлихи» | «агиткультурный» фильм |
| «Тунгус с Хенычара» | художественно-игровой фильм |
| «Туруханский край» | этнографический фильм |

Был создан журнал «Сибирь на экране», где освещались вопросы сибирской жизни: строительство на Турксибе, неделя обороны в Новосибирске, спортивные празднества и др. Так же была заснята короткометражная картина «День в коммуне» («Пахарь и Заря»), предназначенная дня кинопередвижек [6, с.13]. В 20-е гг. XX в. в Сибири были намечены к постановке следующие фильмы (см. табл. 3):





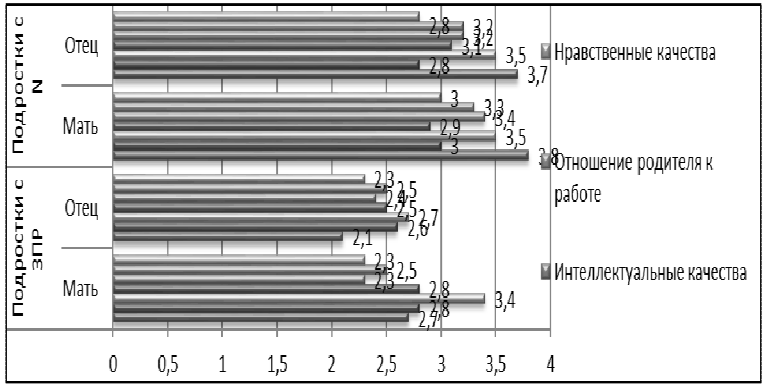



**Рис. 4. Сравнительные данные средних оценок качеств матери и отца в двух группах детей**

**Выводы.** Таким образом, подростки с нормальным развитием и их сверстники с ЗПР проходят через сходные возрастные этапы развития межличностного восприятия, однако подростки с задержкой психического развития отличаются значительно выше испытывают необходимость в помощи и поддержке матери. Отец оценивается как более враждебный, не испытывающий интереса к ребенку. Отца они видят отвергающим, конфликтным, неадекватно их воспринимающим, менее сотрудничающим, поощряющим и более наказывающим. Также у подростков с ЗПР значительно ниже удовлетворенность отношениями с отцом.

Специальная коррекционная работа способствует оптимизации межличностного восприятия родителей у подростков с ЗПР, формированию более благоприятных межличностных отношений в семье.

**Литература:**

1. Андреева, Г.М. Социальная психология. - М.: Аспект Пресс, 2001. - 384 с.
2. Вассерман Л.И., Горьковая И.А., Ромицына Е.Е. Родители глазами подростка: психологическая диагностика в медико-педагогической практике. – СПб.: «Речь», 2004. – 256 с.
3. Ильин В.П. Психология общения и межличностных отношений.СПб: Питер. — 2011. — 576 с.
4. Карпушкина Н.В. Психологические особенности восприятия учителя старшими подростками с задержкой психического развития // Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики.- Казань: Ежегодный альманах Казанского федерального университета - 2012. - С. 42-48.
5. Кисова В.В., Семенов А.В. Сотрудничество как психолого-педагогическое условие социализации дошкольников с задержкой психического развития // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 12-4. – С. 882-886.
6. Конева И.А. Психологические особенности формирования образа Я у младших школьников с задержкой психического развития в условиях

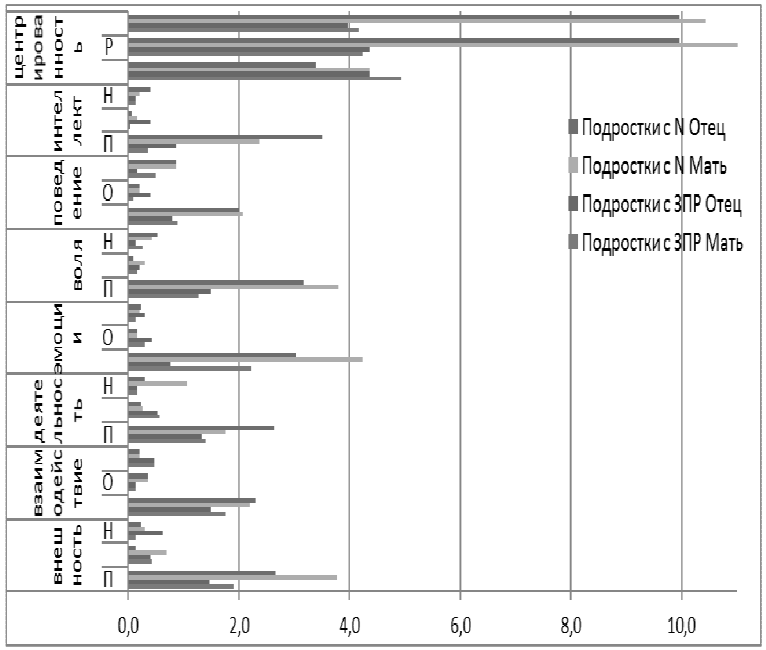



**Рис. 3. Сравнительные данные средних оценок качеств матери и отца в двух группах детей**

Таким образом, подростки с ЗПР характеризуются меньшей полнотой межличностного восприятия родителя. Они дают значительно меньше характеристик родителям по сравнению с подростками без нарушений развития.

Результаты исследования по анкете Ж. Лендел показали, что подростки с ЗПР высоко оценивают эмоциональное отношение родителей к себе, эмоционально-динамические качества матери, деятельность матери по обучению и воспитанию. Относительно низко подростки с ЗПР оценивают интеллектуальные и нравственные качества родителей и коммуникативные качества отца.

Сравнительные данные средних оценок качеств матери и отца в двух группах детей отражены на рисунке 4.





*Таблица 3*

**Фильмы, намеченные к постановке в Сибири в 20-е гг. XX в.**

| Название фильма | Жанр фильма |
|---|---|
| «Колчаковщина» | большая художественно-историческая картина, кино-эпопея |
| «Медвежий браслет» | художественно-игровой фильм |
| «Переселение в Сибирь и на Дальний Восток» | художественно-историческая картина |
| «Пушной промысел и охотничье хозяйство» | «культурфильм» |
| «Хакассия» | этнографический фильм |
| «Десять лет Советской Сибири» | хроникально-исторический фильм |

Все это подчеркивает, что помимо традиционной идеологической составляющей кинематографа того времени, главной просветительской особенностью кинематографа в Сибири было знакомство подрастающего поколения с жизнью, ведением хозяйства, особенностями народонаселения и климата в регионе. Важно, что с выходом в свет все большего количества фильмов возникла идея организации ячеек общества «Друзей советского кино» (ОДСК), которая нашла отклик среди красноярской молодежи. Общество работало в двух направлениях: школьная ячейка и ячейка клуба для взрослых им. К. Либкнехта. В обеих ячейках читались лекции о кинематографе. Планировалось организация ячейки ОДСК в крупных производствах. При ОкрИсполкоме планировалась, из всех существующих ячеек ОДСК, организация городского общества «Друзей советского кино» [10, с. 3]. По примеру ячейки общества друзей советского кино при ЦРК «Самодеятельность», была организована ячейка железнодорожников, где «молодежь горячо откликнулась на дело изучения советской кинематографии» [5, с. 3]. Внимания заслуживает кинофестиваль, проходивший в г. Красноярске 12 сентября 1936 г. «… наряженные в костюмы любимых героев, с песнями, разученными из фильмов, участники кинофестиваля собирались в Парке культуры и отдыха, где и проходило торжественное открытие кинофестиваля». Эстрады были заняты артистами, которые показывали «музкомедию «Маленький Мук», два оркестра играли любимые танцы». К организации фестиваля привлекались студенты физкультурного техникума, которые «разучивали с ребятами игры и танцы». В объявлениях о кинофестивале указывалось, что «на детской железной дороге, на каруселях покатаются все желающие, … можно заглянуть еще в комнату смеха и посмотреть панораму». В рамках кинофестиваля кинотеатрах «Луч» и «Совкино» были организованы просмотры кинокартин «Чапаев», «Дети капитана Гранта», «Родина зовет», «По следам героя», «Счастливая смена» и др. В парк и кино ребята проходили бесплатно «билеты для участников кинофестиваля раздаются по школам»[9].

**Выводы.** Изучение кинематографа указанного периода является важной задачей идеологической и культурно-просветительской работы с подрастающим поколением в нашей стране. Кинематограф 1920-30-е гг.

сыграл большую роль в развитии просветительской работы среди населения. Художественные фильмы и кинохроника, созданные в исследуемый период, и сейчас производят сильное впечатление. Созданная система просветительской работы посредством кинематографа успешно реализовывала идеологию советской власти, в русле этого осуществлялась и воспитательная работа с детьми. Кроме того, грамотно организованная работа с детьми-зрителями обеспечивала их духовно-нравственное развитие и социальное воспитание посредством посещения кинотеатров, просмотра и обсуждения художественных и научных картин [8, с. 543]. Все вышесказанное подтверждает, что 20-30-е гг. стали периодом мощного развития кинематографа, посредством которого государство осуществляло просвещение населения, решало задачи образования и идеологического воспитания детей и молодежи. Особенностями развития кинематографа в Сибири стали региональность и утилитарность. Общественные и государственные кинокомитеты проводили большую работу по производству фильмов регионального характера для организации идеологической и культурно-просветительской работы с подрастающим поколением.

**Литература:**

1. Диканская В.А. Педагогика и кино // Педагогический театр. - № 2. – 1926. – С. 36-39.
2. Жинкин Н.И. К вопросу о методике построения учебной фильмы // Детское кино. – 1930. – С. 9-17.
3. Карабутина Т.В. Методические особенности построения учебного фильма в 20 - 30 -е гг. XX в. // Современный взгляд на будущее науки: сборник статей Международной научно - практической конференции. - В 5 ч. Ч.4. - Уфа: АЭТЕРНА, 2016. – С. 114-116
4. Либерман Л. Организация фото-кино дела в РСФСР // Народное просвещение. – 1929 – № 110. – С. 6-7.
5. Малый Я. У Друзей советского кино // Красноярский рабочий. – 1925. - № 277. – С. 3.
6. Овчинников А.В. Модернизация отечественного образования в условиях политического кризиса в начале XX века // Педагогика. - 2011. - № 6. С. 86-98.
7. Окунев Б. Сибирские фильмы // Красноярский рабочий. – 1928 - № 217. – С. 13.
8. Педагогическая энциклопедия: в 3 т. - Т. 2 / Под ред. А.Г. Калашникова. - М.,1928. - 634 с.
9. Приходите, ребята, на кинофестиваль // Сталинские внучата. - 1936. - № 40.
10. Трегубов А. У Друзей советского кино // Красноярский рабочий. – 1925. - № 277. – С. 3.





Результаты показали, что в обеих группах есть различия в восприятии двух родителей.

По сравнению с отцом подростков с ЗПР, у матерей значительно больше выражены: принятие (демонстрация родителем любви и внимания), эмпатия (понимание родителем чувств и состояний ребенка), тесная эмоциональная связь между родителем и подростком), сотрудничество (совместное и равноправное выполнение заданий), непоследовательность (изменчивость и непостоянство воспитательных приемов родителя), общая удовлетворенность отношениями (общая оценка подростком качества отношений с родителем).

По сравнению с матерью подростков с ЗПР, у отцов значительно больше выражены: интенсивность конфликтов, поощрение автономности (передача ответственности подростку), реализация наказаний, неадекватность образа ребенка (искажение образа ребенка).

Таким образом, отмечается противоречивость восприятия матери. Подростки ее видят гиперопекающей, стремящейся к сотрудничеству, но в тоже время непоследовательной в реализации воспитательных приемов, что может выражаться в сверхконтроле и симбиотических отношениях матери и ребенка. На этом фоне у подростков выражено негативное восприятие отца, который характеризуется как конфликтный, наказывающий, непонимающий, эмоционально холодный.

Методика свободных словесных описаний А.А. Бодалева анализировались по следующим критериям: репертуар фиксируемых качеств, распространенность среди высказываний определенных содержательных категорий, их эмоциональный знак (положительные, отрицательные, нейтральные), центрированность высказываний (на себе, на родителе, на отношениях с родителем).

Результаты показали, что подростки с ЗПР больше всего описывают положительные характеристики родителя по сравнению с отрицательными и нейтральными. Чаще всего это: эмоциональные качества матери, внешность, характеристики как субъекта взаимодействия. У отца выделяют больше всего волевые характеристики, его характеристики как субъекта взаимодействия и внешность. Редко встречаются в описаниях интеллектуальные качества.

Подростки с нормальным развитием чаще всего описывают положительные характеристики родителя по сравнению с отрицательными и нейтральными. Чаще всего это: эмоциональные, волевые качества матери, ее внешние данные.

Довольно часто встречаются интеллектуальные, поведенческие характеристики и характеристики как субъекта взаимодействия. У отца выделяют больше всего интеллектуальные и волевые характеристики, часто встречаются описания эмоциональных, деятельностных качеств, характеристики как субъекта взаимодействия и внешние признаки. Таким образом, восприятие родителя подростками с нормой психического развития является более разносторонним и дифференцированным по сравнению со сверстниками с НПР.

Сравнительные данные средних оценок качеств матери и отца в двух группах детей отражены на рисунке 3.

отношения с отцом у подростков с ЗПР более холодные, нежели у детей с нормой развития.

Подростки с нормальным развитием считают свою мать очень требовательной, но мало осведомленной о делах и интересах подростков, достаточно демократичной с умеренным контролем. Отец оценивается подростками как менее требовательный, но более властный, чем мать.

Подростки с ЗПР более поощряемы родителями, чем их ровесники с нормой развития. Наказания со стороны отца у детей в обеих группах выше, чем матери. Но у подростков с ЗПР эта разница очень выражена: много наказаний со стороны отца и очень мало со стороны матери, что может приводить к разногласиям в вопросах воспитания ребенка.

Общая удовлетворенность отношениями с матерями в двух группах довольно высокая и не различается. Общая удовлетворенность отношениями с отцами высокая в группе нормально развивающихся детей и низкая в группе подростков с ЗПР.

На последнем этапе эксперимента изучался образ родителя у подростков по методике свободных словесных описаний А. А. Бодалева, анкете Ж. Лендел.

Сравнительные данные о качествах матери и отца у подростков с ЗПР и у подростков с нормальным развитием представлены в таблице 2.

*Таблица 2*

**Сравнительные данные о качествах матери и отца у подростков с ЗПР и у подростков с нормальным развитием**

| Шкалы | Подростки с ЗПР | | Подростки N | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Принятие | 2,95 | ≤0,01 | 1,54 | >0,05 |
| 2. Эмпатия | 4,55 | ≤0,01 | 0,64 | >0,05 |
| 3. Эмоциональная дистанция | 7,83 | ≤0,01 | 1,31 | >0,05 |
| 4. Сотрудничество | 4,02 | ≤0,01 | 1,51 | >0,05 |
| 5. Принятие решений | 0,21 | >0,05 | 1,43 | >0,05 |
| 6. Конфликтность | 5,86 | ≤0,01 | 0,74 | >0,05 |
| 7. Поощрение автономности | 3,62 | ≤0,01 | 0,28 | >0,05 |
| 8. Требовательность | 0,90 | >0,05 | 2,43 | ≤0,05 |
| 9. Мониторинг | 1,48 | >0,05 | 1,10 | >0,05 |
| 10. Контроль | 1,59 | >0,05 | 0,54 | >0,05 |
| 11. Авторитарность | 1,18 | >0,05 | 2,23 | ≤0,05 |
| 12. Оказание поощрений | 0,67 | >0,05 | 0,89 | >0,05 |
| Реализация наказаний | 3,96 | ≤0,01 | 1,81 | >0,05 |
| 13. Непоследовательность родителя | 2,91 | ≤0,01 | 1,79 | >0,05 |
| 14. Неуверенность родителя | 0,28 | >0,05 | 2,54 | ≤0,05 |
| 15. Удовлетворение потребностей ребенка | 1,14 | >0,05 | 0,69 | >0,05 |
| 16. Неадекватность образа ребенка | 4,47 | ≤0,01 | 0,56 | >0,05 |
| 17. Враждебность к супругу | 0,34 | >0,05 | 0,25 | >0,05 |
| Доброжелательность к супругу | 1,58 | >0,05 | 0,82 | >0,05 |
| 18. Удовлетворенность отношениями | 3,59 | ≤0,01 | 0,55 | >0,05 |





**Педагогика**

**УДК:371.7**

**кандидат педагогических наук, профессор кафедры физического воспитания и спорта Малозёмов Олег Юрьевич**
Уральский государственный лесотехнический университет (г. Екатеринбург);
**кандидат сельскохозяйственных наук, доцент кафедры физического воспитания и спорта Шипицина Ольга Васильевна**
Уральский государственный лесотехнический университет (г. Екатеринбург);
**доцент кафедры физического воспитания и спорта Смолина Татьяна Николаевна**
Уральский государственный лесотехнический университет (г. Екатеринбург);
**ассистент кафедры физического воспитания и спорта Чермашенцев Василий Васильевич**
Уральский государственный лесотехнический университет (г. Екатеринбург)

## МОТИВАЦИОННОЕ ОПОСРЕДСТВОВАНИЕ КАК ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ОСНОВА ЗДОРОВЬЕСОХРАНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

*Аннотация.* В статье рассматривается специфика и значимость феномена мотивационного опосредствования. Особое значение придаётся данному феномену в практике воспитания мотивации к физкультурно-оздоровительной деятельности учащихся.

*Ключевые слова*: мотивационное опосредствование, мотивация здоровья, физкультурная деятельность.

*Annotation.* The article considers the specificity and significance of the phenomenon of motivational mediation. Particular importance is attached to this phenomenon in the practice of education of motivation for the physical culture and health of students.

*Keywords*: motivational mediation, motivation of health, physical activity.

**Введение.** В психолого-педагогическом дискурсе особое значение для сохранения здоровья придаётся формированию у детей и учащейся молодёжи мотивации к физкультурно-оздоровительной деятельности. Однако, специфическая особенность объектов, имеющих для человека мотивационное значение, в том, что они не имеют ни наследственно опознаваемых ключевых признаков, ни прямого отношения к безусловнорефлекторным подкреплениям, подобно тому, как это происходит на уровне биологической мотивации [1]. Биологические мотивации не нуждаются в специальных усилиях. У человека, по большому счёту, на биологическом уровне существует лишь мотивации, относящиеся к самосохранению и саморазвитию, куда входит питание, определённые и стабильные жизненные условия, сон [2]. Даже потребность в продолжение рода не у всех авторов считается одной из базовых, тем более потребности (мотивации) сохранения здоровья как биологической мотивации не существует. Следовательно, поскольку *природной предопределённости к развитию собственно человеческих мотивационных отношений нет*, они могут возникать лишь вследствие *целенаправленного их формирования*, а пример феномена «детей-маугли» лишнее этому подтверждение. Поэтому,

вполне возможно, что задача мотивационного опосредствования является одной из главных, решаемых в практике воспитания.

**Формулировка цели статьи.** Показать важность и некоторые психолого-педагогические особенности мотивационного опосредствования при формировании здоровьесохранной направленности личности учащегося.

**Изложение основного материала статьи.** С общефилософских позиций опосредствование – это существование или определение вещи (понятия) через её отношение к другой вещи (понятию). Свойства вещей раскрываются в их взаимодействии с другими вещами [5]. Категория опосредствования в единстве с категорией непосредственного выражает факт всеобщей взаимосвязи явлений, универсальности развития многообразных вещей и отражающих их понятий.

Процессы мотивационного опосредствования частично или полностью протекают на основе представляемых, воображаемых событий, т.е. предполагают высшие уровни отражения и совершаются в «образе мира», а не в образе воспринимаемой ситуации. Это означает, что в случае мотивационного опосредствования воспитывает не воспринимаемая ситуация, а другой человек, пытающийся вовлечь воспитываемого в воображаемую ситуацию и этим произвести у него желательные мотивационные изменения.

В педагогической сфере исключительное значение эмоций для развития человека подчёркивал ещё К.Д.Ушинский [4], один из немногих педагогов, не считавших возможным рассматривать проблемы воспитания в отрыве от психологических знаний. Проведя огромную работу по устранению этого пробела в педагогике, он предложил в итоге учение о чувствованиях, продолжающее быть актуальным и сегодня. К.Д.Ушинский писал [4, с. 512], что не в убеждении воспитанника логикой обширных философских и психологических истин должен руководствоваться воспитатель, ибо данные истины ребёнку недоступны, а «...одним из действенных средств к тому являются наслаждения и страдания, которые воспитатель может по воле возбуждать в душе воспитанника и там, где они не возбуждаются сами собою как последствия поступка». *Эмоции же могут быть возбуждены только тем, что имеет отношение к существующим потребностям человека*. Потребность же в двигательной активности у человека всегда существует. Видимо поэтому физически слабые учащиеся, имеющие низкий уровень двигательных показателей, зачастую имеют больше переживаний, связанных не только со своей внешностью, но и с двигательной деятельностью (получится – не получится, сумею – не сумею, будут на до мной смеяться – не будут и т.п.), а также острее переживают негативные изменения в состоянии собственного здоровья и в целом больше обращают внимание на самочувствие.

Относительно феномена мотивационного опосредствования К.Д.Ушинский говорил так [4, с. 512]: «Если бы всякое вредное для телесного здоровья действие человека сопровождалось немедленно тем же телесным страданием, а всякое полезное телесным наслаждением и если бы то же отношение существовало всегда между душевными наслаждениями и страданиями, то тогда бы воспитанию ничего не оставалось делать в этом отношении и человек мог бы идти по прямой дороге, указываемой ему его природой, так же верно и неуклонно, как магнитная стрелка обращается к северу». Это означает, что существует принципиальная сложность в формировании средствами воспитания здоровьесохранного поведения у





*Таблица 1*

**Результаты исследования межличностного восприятия подростками родителей по методике «Подростки о родителях» (ADOR)**

| Шкалы | Подростки с ЗПР | | Подростки N | |
|---|---|---|---|---|
| POZ – позитивный интерес | 5,28 | ≤0,01 | 1,43 | >0,05 |
| DIR – директивность | 3,02 | ≤0,01 | 0,74 | >0,05 |
| HOS – враждебность | 5,22 | ≤0,01 | 0,39 | >0,05 |
| AUT – автономность | 2,85 | ≤0,01 | 0,49 | >0,05 |

Результаты статистического анализа показали, что подростки с ЗПР значительно выше испытывают необходимость в помощи и поддержке матери и считают ее отношение как отношение к маленькому ребенку, который требует внимания, заботы, помощи, чем подростки без задержки в развитии.

Отец оценивается детьми с ЗПР как значительно более враждебный, не испытывающий интереса к ребенку, чем подростками без задержки в развитии.

На втором этапе исследования мы проводили диагностику по методике «Детско-родительские отношения подростков» П. Трояновской (ДРОП). Результаты исследования представлены на рисунке 2.

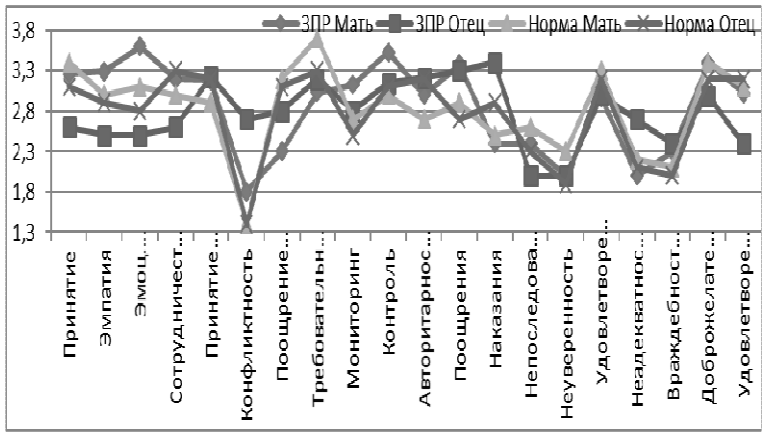



**Рис. 2. Сравнительные результаты диагностики детско-родительских отношений подростков**

По блоку шкал, описывающих особенности эмоциональных отношений родителя и подростка можно сказать, что у подростков с ЗПР эмоциональные отношения с матерью гораздо ближе, чем с отцом. У подростков с нормальным развитием существенной разницы между оценкой матери и отца не отмечается.

Также подростки с ЗПР оценивают понимание матерью своих чувств и состояний выше, чем их сверстники с нормальным развитием. У подростков с ЗПР отмечается тесная эмоциональная связь с матерью. Эмоциональные

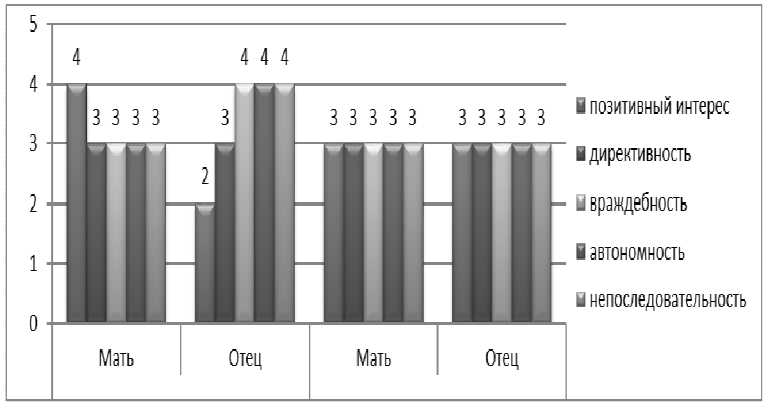



**Рис. 1. Сравнительные результаты диагностики по методике «Подростки о родителях» (ADOR) подростков**

Результаты исследования по методике показали, что в группе подростков с нормальным развитием по всем шкалам получены средние значения, что является нормой.

У подростков с ЗПР повышенные значения имеют шкалы позитивного интереса у матери, шкалы враждебности, автономности, непоследовательности у отца, а также пониженные значения по шкале позитивного интереса у отца. Отец оценивается детьми с ЗПР как недоверчивый, стремящийся к нераздельной власти в общении с подростком, не испытывающий интереса к ребенку. В восприятии подростков с ЗПР отцы отличаются сверхтребовательностью, эмоционально-холодным, отвергающим отношением, суровостью, формальным отношением к воспитанию. Взаимодействие с отца с ребенком основывается на позициях силы и деспотичности. Также подростки видят отца непредсказуемым, с противоречивым отношением к детям.

Таким образом, подростки с ЗПР часто испытывают необходимость в помощи и поддержке матери, в большинстве случаев принимают ее мнение, склонны соглашаться с ней. Отношение матери к себе считают как отношение к маленькому ребенку, который требует внимания, заботы, помощи.

Статистический сравнительный анализ результатов подростков представлен в таблице 1.





молодёжи.

В отличие от обучения, формирующего новые знания, умения, навыки и обогащающего человека познавательно, воспитание направлено на изменение его потребностей, ценностей, интересов – мотивационных отношений в широком их понимании. Следовательно, по своей направленности и содержанию воспитательные воздействия могут быть названы мотивационными. Однако, не всякое воспитательное воздействие является мотивационным. Оно нередко оставляет человека равнодушным и не изменяет его устойчивых мотивационных отношений, а часто даже и не преследует такой цели. В этом случае имеются лишь внешние побуждения к действиям (поощрение, наказание и т.п.) и соответственно внешняя мотивация деятельности. В целом, чёткое разграничение мотивационных и воспитательных воздействий сложно и в теории, и на практике. Например, разрешая ребёнку поиграть на компьютере, только после того, как он сходит на спортивную тренировку, родители могут и не рассчитывать на то, что от этого изменится отношение ребёнка к физической культуре, тем более, к своему здоровью в целом. Родители в данном случае лишь заботятся о более гармоничном развитии ребёнка и сохранении его психофизического здоровья. Тем не менее, в целом это также вносит свой вклад в создание вокруг ребёнка воспитательной атмосферы. Кроме того, такое воздействие лишний раз позволяет понять (осознать) учащемуся, что физкультурно-спортивная деятельность ценится взрослыми. Это означает, что данное явление приобретает в глазах учащегося некоторое устойчивое мотивационное значение, конечно, при условии, что он не полностью равнодушен к ценностям взрослых. В этом смысле важна именно эмоционально положительная связь в детско-родительских отношениях, поскольку зачастую собственным примером в активном следовании принципам ЗОЖ взрослые не могут похвастать. Напротив, через проявление заботы о ребёнке в его двигательном развитии можно достичь определённых результатов в формировании валеологической направленности личности ребёнка.

Иногда бывает и наоборот, когда физкультурно-спортивный родительский пример существует, а детей по каким-то причинам к этой деятельности не привлекают. Ребёнок начинает воспринимать такую ситуацию достаточно своеобразно, следуя простой логике: «родителям это важно – они это делают, для меня же необязательно; вот, когда вырасту, тогда и мне это, возможно, понадобится, а сейчас не нужно утруждать себя физической культурой, спортом». Именно так возникают случаи, внешне воспринимаемые как «парадоксы воспитания», когда в семье, где родители не занимаются физической культурой и спортом, дети не только занимаются ею, но и достигают высот в спортивной деятельности, а в семьях спортивно-ориентированных родителей данная сфера детям не интересна, свои актуальные и будущие жизненные успехи они не связывают ни с состоянием здоровья, ни со сферой физической культуры.

Обратимся к классическому ***строению воспитательных воздействий***. Оно является двучленным – наличие в воспитательных воздействиях *предписывающей* и *аргументирующей* частей, связываемых причинно-следственными отношениями [1]. Так, ребёнку, на догадливость которого рассчитывать не приходится, многое разъясняется в максимально развёрнутой форме. Во взаимоотношениях взрослых, способных друг другу «сказать»

многое без слов, мотивационные воздействия имеют обычно свёрнутый характер. Поэтому тезис о двучленном делении мотивационных воздействий относится часто не к экстериоризованной форме, а к внутреннему, не обязательно высказываемому содержанию этих воздействий.

Первая составляющая воспитательного воздействия – предписывающая – в любом (вербальном или невербальном) варианте указывает к чему и как человек должен относиться, то есть самым прямым образом определяется целью воспитания. Она выражает эту цель в доступной для воспитываемого форме: надо помогать слабым, быть честным, любить природу, заниматься физической культурой и т.п. Следует подчеркнуть, что эта предписывающая часть воспитательных воздействий имеет *субъектную* и *предикативную* части, обязательно указывая как на предмет, так и на должное к нему активное отношение. Это естественно, поскольку мотивационные образования в принципе не могут быть охарактеризованы только ссылкой на некоторый предмет. Так, здоровье (точнее самочувствие) является мотивом (т.е. не безразлично) и для физкультурника, и для пьяницы, наркомана. Очевидно, что прямая противоположность этих мотивов обусловлена не предметом мотивационного отношения, а различиями в самом отношении, вследствие которого предмет приобретает качество желательного преобразования: поддерживать его, овладевать, осуждать, избегать и т.п. Поэтому, для физкультурника само здоровье (самочувствие) подлежит поддержке, сохранению его при помощи двигательной деятельности. Для человека с заведомо вредными привычками данный предмет (здоровье) подлежит оправданию собственного бездействия по его сохранению. Внутренняя аргументация в этом случае такого рода: живи как все, нормально, всё равно все умрём, «кто не курит и не пьёт, тот здоровеньким помрёт» и т.п.

Смысл в том, *что здоровье в обоих случаях является предметом мотивации,* а не безразличным предметом*, но* ***деятельностное отношение*** *к нему различное.* Такая идея о различении в мотивационных образованиях представляющего ценность *предметного содержания* (value) и специфического к нему *деятельностного отношения* (vector) была предложена Г.А.Мерреем [6].

Менее ясной и более интересной является вторая составляющая воспитательных воздействий, выражающая уже не цель, а *основание воспитания* – то, что, по замыслу воспитателя, должно аргументировать предписывающую составляющую, подкрепить её, обеспечить возникновение нового мотивационного отношения или, по крайней мере, заставить задуматься об услышанном [1]. Речь идёт обо всех позитивных или негативных последствиях, которые в воспитательном воздействии ставятся в зависимость от того, появится ли у воспитуемого мотивационное отношение, указанное в предписывающей части воздействия.

Отмечается исключительное разнообразие оснований, используемых в реальной практике воспитания. Оно свидетельствует о том, что для формирования необходимых мотивационных отношений в ход пускается буквально всё, способное оказать влияние на учащегося и создающее хотя бы незначительную надежду на успех: ссылки на долг, честь, общественную пользу, пример и авторитет других людей, заманчивые и неблагоприятные жизненные перспективы, изменение личных отношений и многое другое. Возможность использования в воспитательном процессе столь широкого круга





of parents by adolescents. The article discusses the installation behavior and methods of education of parents as they are seen by teenagers. A comparative analysis of interpersonal perception was carried out in two groups: adolescents with normal development and their peers with mental retardation.

The study found that adolescents with mental retardation are much more likely to need help and support from the mother than their father. They is also less satisfied with the relationship with the father.

Based on the results of the ascertaining experiment, the program of the forming experiment was developed and tested. Her goal was to correct interpersonal perception in adolescents with a delay in mental development.

*Keywords:* interpersonal perception, interpersonal interaction, adolescents with a delay in mental development, interpersonal relationships.

**Введение.** Общение невозможно себе представить без восприятия людьми друг друга. Поскольку межличностное восприятие всегда субъективно, каждому человеку необходимо научиться объективному и адекватному оцениванию людей и ситуаций, в чем и помогут развитые механизмы социальной перцепции.

Формирование межличностного восприятия подростками родителей осложняется наличием задержки психического развития. Одним из наиболее существенных факторов, влияющих на формирование психики подростка, является его общение со взрослыми и, прежде всего, с родителями.

Исследования Н. В. Карпушкиной [4], В. В. Кисовой [5], И. А. Коневой [6], В.В. Ткачевой [1] и др. показывают, что в семьях, воспитывающих детей с задержкой психического развития, наблюдается целый ряд проблем.

**Формулировка цели статьи.** В связи с этим, целью нашего исследования стало изучение особенностей восприятия родителей подростками с задержкой психического развития.

В исследовании участвовали подростки 13 – 14 лет с нормальным психическим развитием и с задержкой психического развития (ЗПР).

Изучение особенностей восприятия родителей подростками с задержкой психического развития проводилось с помощью методик: опросник «Подростки о родителях» (ADOR), методика «Детско-родительские отношения подростков» П. Трояновской (ДРОП), методика свободных словесных описаний А.А. Бодалева, анкета Ж. Лендел.

Обработка результатов исследования включала качественный и количественный анализ данных с использованием методов математико - статистического анализа.

**Изложение основного материала статьи**. На первом этапе экспериментального исследования нами проводилась диагностика по методике «Подростки о родителях» (ADOR).

материале исследования студентов-педагогов и психологов): автореф. дис. … канд. психол. наук. – Новосибирск, 2011. – 26 с.

2. Буравцова, Н.В. Влияние личностных границ на ценностно-смысловую сферу студентов / Н.В. Буравцова // Высшее образование в России. – 2008. – № 6. – С. 138 – 142.

3. Нартова-Бочавер, С.К. Понятие «психологическое пространство личности» и его эвристические возможности / С.К. Нартова-Бочавер // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 1. – С. 35 – 42.

4. Нартова-Бочавер, С.К. Психологическое пространство личности. – М.: Прометей, 2005. – 312 с.

5. Нартова-Бочавер, С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.

**Психология**

**УДК 159. 922.7**

**кандидат психологических наук,**
**доцент Карпушкина Наталья Викторовна**
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
**студентка факультета психологии**
**и педагогики Агафонова Анастасия Борисовна**
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

## ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВОСПРИЯТИЯ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В СИСТЕМЕ «РЕБЕНОК- РОДИТЕЛЬ»

*Аннотация.* Исследование посвящено изучению особенностей восприятия родителей подростками с задержкой психического развития, выявлению возможностей коррекции межличностного восприятия родителей подростками. В статье рассматриваются установки, поведение и методы воспитания родителей так, как их видят подростки. Сравнительный анализ межличностного восприятия осуществлялся в двух группах: подростки с нормальным развитием и их сверстники с задержкой психического развития.

В ходе исследования установлено, что подростки с задержкой психического развития значительно чаще испытывают необходимость в помощи и поддержке матери по сравнению с отцом. У также ниже удовлетворенность отношениями с отцом.

По результатам констатирующего эксперимента разработана и апробирована программа формирующего эксперимента. Её целью стала коррекция межличностного восприятия у подростков с задержкой психического развития.

*Ключевые слова:* межличностное восприятие, межличностное взаимодействие, подростки с задержкой психического развития, межличностные отношения.

*Annotation.* The study examines the perception of parents by adolescents with mental retardation, to identify possibilities of correction of interpersonal perception





аргументов обеспечивается тем, что обе части воспитательного воздействия могут связываться достаточно гибким образом. Если есть возможность, то основой для такой связи служат объективные причинно-следственные отношения. В таких случаях учащемуся, как правило, объясняются отдалённые, скрытые и, как предполагается, им не осознаваемые или недостаточно осознаваемые последствия его отношений и поступков. Например, красть нехорошо, украл у товарища – получишь разлад в отношениях, никто с тобой не будет дружить и т.п.

Однако, в здоровьесбережении зачастую подобной возможности не существует, и тогда причинные отношения, используемые в воспитательном процессе, не обязательно строго соответствуют объективным. Когда речь идёт о будущем (особенно – отдалённом), предсказывать последствия отношений и поступков воспитываемого лица можно лишь с известной долей вероятности. Этот момент в реальной практике воспитания далеко не всегда оговаривается, и *возможные* последствия преподносятся как *неизбежные*. Например, не будешь заниматься физической культурой – будешь болеть, мало проживёшь и т.п. Вероятно, что ввиду исключительной важности целей воспитания воспитатель готов пренебрегать истиной в выборе средств их достижения. Поэтому *неразборчивость в средствах* представляет собой одну из распространённых ошибок воспитателей. Следовательно, апеллировать к сохранению здоровья, долголетия, успешности учащихся посредством регулярной физкультурной деятельности бывает часто неэффективно, поскольку прямой причинно-следственной связи нет, и, кроме того, все эти процессы опосредованы и отдалены во времени.

Мера, в какой воспитатель убеждён в применяемой им аргументации, может варьировать очень сильно. Известно, что в области неопределённых или непознанных взаимодействий он сравнительно легко проецирует в мир свои представления о нём, приписывая объективной действительности то, что вытекает из его мировоззрения, ожиданий, верований [1]. Из того, что преподаватель верит или осознаёт особую значимость для здоровья использование физкультурной деятельности, не означает, что данная связь именно такой силы. Многочисленные феноменологические примеры долгой жизни без проблем со здоровьем свидетельствуют об опосредованном и относительном влиянии двигательной деятельности на здоровье (особенно в его психосоциальной компоненте). Именно это обстоятельство – субъективность и опосредованность связи физической культуры со здоровьем, а также отдалённость последствий во времени являются основными препятствиями в аргументации обязательности и повседневности использования двигательной деятельности.

Тем не менее, главное в воспитании – это убедить учащегося, что нечто значимое для него изменится или не изменится в зависимости от его отношений и поступков. Истинность и искренность использованных для этого средств остаётся целиком на совести воспитателя. Многие педагоги (и физической культуры в том числе) сами не занимаются физкультурно-оздоровительной деятельностью и искренне не верят в то, что пропагандируют, к чему призывают учащихся. А призывают чаще всего напрямую к здоровью, силе, выносливости, ловкости, не выясняя, что для учащегося значимо в этом мире, и, что изменится для него, если он будет сильнее, выносливее. Поскольку часто нет подкрепления на уровне общества того, к чему призывают

педагоги, да и их пример не способствует мотивации физкультурной деятельности, то происходит «заговаривание» проблемы повышения двигательной активности в здоровьесбережении. Сама двигательная деятельность и другие факторы здоровьесбережения остаются на когнитивном уровне личности учащегося, а на эмоционально-ценностном и деятельностном появляются другие мотивационные отношения, ценности и, соответственно, виды деятельности.

Важнейшая особенность аргументов, используемых в практике воспитания, состоит в том, что все они имеют (или предполагается, что имеют) мотивационное значение для воспитываемого [1]. Что бы ни выбиралось в качестве основания воспитательного воздействия, как бы оно ни аргументировалось – всегда за выбором лежат ожидания, что основание уже значимо для учащегося, является для него желательным или нежелательным, привлекательным или отталкивающим. Эти ожидания могут быть и часто бывают ошибочными. Самое настойчивое разъяснение подростку вреда курения может не повлечь ожидаемых последствий, поскольку здоровье для него ещё не является той ценностью, какую оно представляет для взрослого человека. Для взрослого человека существует бóльшая уравновешенность ценности здоровья как терминальной и инструментальной, для подростка здоровье больше инструмент для достижения других целей, а само здоровье не имеет той ценности, на которую рассчитывает воспитатель. Однако всё же ценность (как терминальная) здоровья у учащихся присутствует и данное предположение воспитателя верно. Именно это, уже существующее мотивационное значение, субъективно выражающееся в эмоциональном отношении, воспитатель пытается переключить на новый предмет, подыскивая и разъясняя причинно-следственные и другие связи, способные служить такому переключению. Данный способ развития собственно человеческой мотивации называется мотивационным *опосредствованием* [1].

Такое представление о развитии мотивационных отношений означает, что никакая логика, разъяснения, убеждения, интеллектуальные воздействия на человека сами по себе новой мотивации не создают, а служат лишь для переключения, перераспределения уже существующих эмоционально-мотивационных отношений. По мнению П.В.Симонова [3, с. 48], «вмешательство сознания в сферу потребностей и мотивов возможно путём сообщения субъекту информации о средствах и способах удовлетворения его актуальных потребностей. Оно обязательно опосредствовано участием возникающих при этом эмоций. Прямая апелляция к сознанию, формальное ознакомление субъекта с системой социальных ценностей и норм малоэффективны, о чём свидетельствуют дефекты воспитательной практики». Данное высказывание как нельзя лучше подходит к ситуации прямого убеждения, агитирования учащихся за ЗОЖ. Нормы и ценности общества (в инструментальной компоненте) не ориентированы на ведение такового, поэтому ознакомление учащихся с принципами ЗОЖ, агитирование за физкультурно-оздоровительную деятельность нередко приводит к обратному (от сохранения здоровья средствами физической культуры) результату.

**Выводы.**

1. Указанные особенности позволяют сделать заключение о том, что мотивационное обусловливание и опосредствование представляют собой качественно различные «единицы» развития мотивации. Они соответствуют





удовлетворение» (r=0,73), «Профессиональная жизнь» (r=0,65), «Обучение и образование» (r=0,69) ), при уровне значимости p≤0,05. Из этого следует, что чем яснее испытуемый воспринимает сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом, тем выше будут его духовные потребности в обучении, а далее и в профессии.

5. Шкала «Результат» опросника «СЖО» также положительно коррелирует со шкалами опросника «МТЖЦ»: «Развитие себя» (r=0,64), «Духовное удовлетворение» (r=0,65), «Креативность» (r=0,69), «Активные социальные контакты» (r=0,85), «Достижения» (r=0,87), «Материальное положение» (r=0,70), «Сохранение собственной индивидуальности» (r=0,73), «Профессиональная жизнь» (r=0,71), «Обучение и образование» (r=0,76), «Семейная жизнь» (r=0,89), «Общественная жизнь» (r=0,77), «Увлечения» (r=0,72), «Физическая активность» (r=0,65), при уровне значимости p≤0,05. Это свидетельствует о том, что чем выше испытуемый удовлетворен прожитой частью жизни, тем успешнее он в познании своих индивидуальных способностей, развитии творческих возможностей, установлении благоприятных отношений, постановке и решении жизненных задач, сохранении собственных взглядов, убеждений и морально-нравственных принципов в профессиональной, образовательной, семейной, общественной, досуговой, спортивной жизни.

6. Шкала «Локус контроля - Я» методики «СЖО» коррелирует со шкалами опросника «МТЖЦ»: «Развитие себя» (r=0,82), «Духовное удовлетворение» (r=0,70), «Креативность» (r=0,67), «Активные социальные контакты» (r=0,64), «Сохранение собственной индивидуальности» (r=0,66), «Профессиональная жизнь» (r=0,73), «Обучение и образование» (r=0,71), «Семейная жизнь» (r=0,79), «Увлечения» (r=0,67), при уровне значимости p≤0,05. Из этого следует, что чем больше испытуемый обладает достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами, тем успешнее он в развитии своих способностей, духовных потребностей, стремлении изменять окружающую действительность, расширении своих межличностных связей, защите своей неповторимости и независимости в профессии, обучении, семье, увлечениях.

7. Положительные взаимосвязи установлены между шкалой «Локус контроля-жизнь» опросника «СЖО» и шкалами методики «МТЖЦ»: «Активные социальные контакты» (r=0,70), «Достижения» (r=0,71), «Обучение и образование» (r=0,63), «Семейная жизнь» (r=0,82), при уровне значимости p≤0,05. Это говорит о том, что чем выше респондент контролирует свою жизнь, тем выше осуществляется контроль над межличностными взаимодействиями, достижениями в таких жизненных сферах, как образование и семья.

**Выводы.** Таким образом, результаты повторной диагностики свидетельствуют о возможности повышения уровня суверенности, и, как следствие, развития ценностно-смыслового пространства, что проявляется в положительных взаимосвязях различных измерений психологической суверенности и ценностных, смысложизненных ориентаций.

**Литература:**

1. Буравцова, Н.В. Взаимосвязь структурно-содержательных характеристик психологического пространства личности и эмпатии (на

Стадия 1. Подготовка: актуализация ожиданий и потребностей участников в личностном саморазвитии (это процесс проявления интереса участников к собственному личностному опыту; потребностям и возможностям их личностного саморазвития; их вовлечения в тренинговую деятельность); актуализация готовности участников к получению нового опыта, степени осознания ими необходимости изменений в поведении, общении.

Стадия 2. Осознание: осознание участниками себя в системе личностного общения; актуализация стереотипных форм поведения; осознание и принятие, возникающих проблем.

Стадия 3. Переоценка: нахождение и закрепление новых поведенческих паттернов; «проживание» различных моделей возможного личностного развития.

Стадия 4. Действие: закрепление новых поведенческих форм; структурирование приобретенного «здесь и теперь» опыта.

Тренинг личностной суверенности представлен теоретическим и практическим блоком. Теоретический блок предполагает раскрытие сущности и специфики психологической суверенности, ее составляющих. Практический блок включает ситуации активного взаимодействия участников, словесные и подвижные игры, методы арт-терапии. Каждое занятие состоит из трех частей: разминочное (традиционно «разогревающие» упражнения, создающие соответствующее эмоциональное настроение участников), основной (планируется исходя из поставленных целей) и собственно рефлексивной (анализ, самоанализ произошедших в ходе занятий изменений).

Тренинг был реализован в течение 3 месяцев, по окончании была проведена повторная диагностика. На основании данных, полученных при проведении повторного исследования, был проведён корреляционный анализ и составлена интеркорреляционная матрица, что позволяет отметить следующее:

1. Шкала «СФТ» методики «СПП» коррелирует со шкалами опросника «СЖО»: «Цели» (r=0,75), «Локус контроля - жизнь» (r=0,77), при уровне значимости $p \leq 0,05$, что свидетельствует об осмысленности в постановке целей в будущем, большем контроле своей жизни, детерминирует суверенность физического тела.

2. Отрицательные взаимосвязи установлены между шкалой «СТ» методики «СПП» и шкалами опросника «МТЖЦ»: «Развитие себя» (r=-0,65), «Креативность» (r=-0,67), «Активные социальные контакты» (r=-0,83), «Достижения» (r=-0,64), «Сохранение собственной индивидуальности» (r=-0,84), «Общественная жизнь» (r=-0,75), «Увлечения» (r=-0,80), «Физическая активность» (r=-0,71), при уровне значимости $p \leq 0,05$, т.е. чем выше суверенность территории, тем ниже включение испытуемого в общественную жизнь, в спорт, увлечения, тем менее он развивает свои способности – творческие или интеллектуальные, тем менее он стремится к установлению взаимоотношений с другими.

3. Шкала «Цели» методики «СЖО» коррелирует со шкалами опросника «СПП»: «Суверенность связей» (r=0,73), «Суверенность ценностей» (r=0,73), при уровне значимости $p \leq 0,05$, что свидетельствует об осмысленности в постановке целей в будущем, детерминирует суверенность в выборе социальных связей и ценностей.

4. Положительные взаимосвязи установлены между шкалой «Процесс» опросника «СЖО» и шкалами методики «МТЖЦ»: «Духовное





*двум главным линиям этого развития*: с одной стороны, *непосредственному* и *спонтанному*, а, с другой, *специально организованному* и *социально контролируемому* [1].

2. При мотивационном опосредствовании отыскиваются и используются самые различные источники подкреплений и делается попытка сфокусировать их мотивационные значения на выбранный объект. В этом случае отношения, формирующиеся на основе мотивационного опосредствования, по своей сути являются полимотивационными, сохраняющими в суммарном виде всю историю разноподкрепляющих событий и попыток изменить мотивацию человека [1].

3. По сути, это и есть интериоризция, когда развитие и качественное преобразование процессов обусловливания в психике является результатом их перевода из внешнесозерцаемого во внутренний план. Для формирования привычки к индивидуальной физкультурно-оздоровительной деятельности это, по-видимому, является главным психологическим инструментом.

**Литература:**

1. Вилюнас В.К. Психология развития мотивации. – СПб.: Речь, 2006. – 458 с.
2. Каменская В.Г. Психологическая защита и мотивация в структуре конфликта: Учеб. пособие. – СПб.: «Детство-пресс», 1999. – 144 с.
3. Симонов П.В. Эмоциональный мозг. – М.: Наука, 1981b. – 215 с.
4. Ушинский К.Д. Собр. соч. в 11 т.Т.9, 10. – М.; Л.: Изд. АПН РСФСР, 1950. – 628, 668 с.
5. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1980. – 444 с.
6. Murray H.A. Pryba analizy sil kieruckowych osobowosci // Reykowski J.(red.). Problemy osobowosci I motyvacji w psychologii amerikaskej. Warszawa, PWN, 1964. – S.165-191.

**Педагогика**

**УДК 372.881.161.1**

**кандидат педагогических наук, доцент Мендыгалиева Алтнай Кенесовна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
**магистрант Белова Кристина Александровна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

## РАЗВИТИЕ КРИТИЧНОСТИ МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

*Аннотация.* Развитие критичности мышления при изучении математики у младших школьников состоит в формировании характерных для этого предмета приемов мыслительной деятельности. Развитие происходит в деятельности, поэтому необходимо на уроках математики рассматривать специально подобранные учебные задания. В статье раскрыты основные методические приемы, способствующие развитию критичности мышления.

*Ключевые слова:* критичность мышления, учебные задания, младший школьник.

*Annotation.* Development of criticality of thinking when studying mathematics at younger school students consists in formation of methods of cogitative activity, characteristic of this subject. Development happens in activity therefore it is necessary to consider specially picked up educational tasks on maths classes. In article the main methodical receptions promoting development of criticality of thinking are opened.

*Keywords*: criticality of thinking, educational tasks, younger school student. thinking.

**Введение.** Согласно современным требованиям к образованию, базовым звеном образования является общеобразовательная школа, модернизация которой предполагает ориентацию образования не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей.

Отличительной особенностью ФГОС второго поколения является его направленность на обеспечение перехода в образовании к стратегии социального проектирования и конструирования, от простой ретрансляции знаний к развитию творческих способностей обучающихся, раскрытию своих возможностей, подготовке к жизни в современных условиях на основе системно-деятельностного подхода и придания образовательному процессу воспитательной функции.

Требования к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования являются ключевой составляющей Стандарта, которые в предлагаемой редакции существенно расширяют представление об образовательных результатах и ориентируют не только на нормирование предметных результатов, но и на достижение метапредметных и личностных результатов [2].

Согласно «Концепции модернизации российского образования» главная задача российской образовательной политики - достижение качества образования, его соответствие актуальным и перспективным запросам личности, общества, государства. Это требует изменения содержания образования в соответствии с новыми задачами.

Чтобы помочь адаптироваться учащимся в жизни, помочь им стать успешными, учителю сегодня необходимо не просто давать им готовые знания, а учить их самих находить эти знания, применять их на практике. А для этого, конечно же, необходимо осваивать новые технологии.

Однако, возникает противоречие между потребностями современной личности в саморазвитии, самореализации, заказом общества на человека социально-активного, сознающего и способного отстаивать свою позицию, и отсутствием практической основы, методологической базы для системной работы, направленной на развитие критического мышления учащихся, и как следствие, их творческой самореализации.

**Формулировка цели статьи.** Цель статьи – демонстрация учебных заданий используемых на уроках математики в начальной школе для развития критичности мышления у младших школьников.

**Изложение основного материала статьи**. Современные представления о критическом мышлении базируются на исследованиях в разных областях





привычек» (r=0,66), «Суверенность связей» (r=0,45), при уровне значимости p≤0,05. Следовательно, что чем яснее испытуемый воспринимает сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом, тем выше будет уровень суверенности физического тела, территории, вещей, привычек и связей.

3. Шкала «Развитие себя» методики «МТЖЦ» коррелирует со шкалами опросника «СЖО»: «Цели» (r=0,85), «Процесс» (r=0,63), «Результат» (r=0,83), при уровне значимости p≤0,05. Это говорит о том, что чем выше человек ценит свои способности, развивает их, тем яснее будут цели его жизни и тем успешнее он будет в достижении этих целей.

4. Шкала «Духовное удовлетворение» методики «МТЖЦ» коррелирует со шкалами опросника «СЖО»: «Цели» (r=0,78), «Процесс» (r=0,73), «Результат» (r=0,80), «Локус контроля - Я» (r=0,70), при уровне значимости p≤0,05. Из этого следует вывод, что чем больше испытуемый руководствуется в своей жизни морально-нравственными принципами, тем больше испытуемый обладает достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами и представлениями о ее смысле.

5. Положительная связь выявлена между шкалой «Престиж» методики «МТЖЦ» и шкалами методики «СЖО»: «Результат» (r=0,31), «Локус контроля - жизнь»(r=0,30), при уровне значимости p≤0,05. Это свидетельствует о том, что чем выше признание респондентов в обществе, тем успешнее их самореализация и способность управлять и контролировать свою жизнь.

6. Обратно пропорциональная связь наблюдается между шкалой «Суверенность вещей» методики «СПП» и шкалой методики «МТЖЦ» «Общественная жизнь» (r=-0,31), при уровне значимости p≤0,05. Данную взаимосвязь можно объяснить тем, что чем выше суверенность вещей, тем ниже включение испытуемого в общественную жизнь, поскольку человек стремится к безопасности своего мира вещей и не пускает окружающих в него.

Таким образом, проведенное нами исследование позволило определить уровень сохранности психологических границ личности студентов, а также личностные смыслы и ценностные ориентации студентов по итогам первичной диагностики нами было выявлено, что 11 студентов (26,4% от всей выборки) обладают низким уровнем суверенности психологических границ и следующими особенностями ценностно-смыслового пространства: умеренной выраженностью жизненных целей; направленностью на завоевание признания в обществе путем следования социальным требованиям; обращение к факторам материального благополучия. Поэтому на следующем этапе данного исследования нами была реализована программа психологического тренинга, направленного на развитие психологической суверенности, выступающей условием формирования ценностно-смыслового пространства личности.

Задачи тренинга личностной суверенности следующие:

1) Осознание границ собственной личности;
2) Осознание участниками своих личностных особенностей и творческих возможностей;
3) Развитие представлений о себе как суверенной личности;
4) Укрепление личностной самооценки участников.

Тренинг личностной суверенности состоит из четырех стадий (подготовка, осознание, переоценка, действие) и имеет следующую логику:

явлений, с которыми человек себя отождествляет» [4:98]. К данным явлениям относятся территория, личные предметы, социальные привязанности и установки, имеющие для субъекта личностный смысл и охраняемые им с использованием доступных физических и психологических средств.

Психологическая суверенность отражает состояние границ психологического пространства, являющихся инструментом равноправного взаимодействия с миром и отбора внешних влияний, обозначающих пределы личной ответственности. Границы психологического пространства определяют личностную идентичность субъекта, позволяя ему выбирать пути самовыражения и самоутверждения, не нарушающие свободы и целостности личности, защищая от разрушительных внешних воздействий [2].

Психологическое пространство с целостными границами определяется как суверенное, а пространство с нарушенными границами – как депривированное [1]. Невозможность обретения психологической суверенности выражается в ригидном использовании ограниченного числа средств самовыражения, в регрессии, психосоматических расстройствах, фетишизме, ритуализации, сверхконтроле над поведением, межличностных патологиях, внушаемости или склонности к внедрению «сверхценных» идей [3].

Экспериментальное исследование психологической суверенности как условия развития ценностно-смыслового пространства личности студентов педагогического вуза проводилось в течение 2016 г. на студенческой выборке факультета педагогики и психологии Лесосибирского педагогического института – филиала ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет». Количество выборки – 42 человека, средний возраст исследуемых 22 года.

Исходя из целей и задач исследования, был подобран следующий комплекс методик и методов математической обработки результатов:

1. Опросник «Суверенность психологического пространства личности» С.К. Нартовой-Бочавер, предназначенный для диагностики сохранности личностных границ подростков старше 11 лет и взрослых.

2. Опросник «Тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева, который позволил оценить "источник" смысла жизни, который может быть найден человеком либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс) или прошлом (результат), либо во всех трех составляющих жизни.

3. Опросник «Морфологический тест жизненных ценностей» В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной, для определения мотивационно-ценностной структуры личности.

4. Методы математической статистики: корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

На основании полученных данных первичной диагностики был проведён корреляционный анализ и составлена интеркорреляционная матрица. Анализ результатов позволил сделать следующие выводы.

1. Шкала «Цели» методики «СЖО» коррелирует со шкалами опросника «СПП»: «Суверенность вещей» (r=0,34), «Суверенность привычек» (r=0,39), при уровне значимости $p \leq 0,05$, что свидетельствует об осмысленности в постановке целей в будущем, что детерминирует суверенность в выборе вещей и привычек.

2. Шкала «Процесс» методики «СЖО» коррелирует со шкалами опросника «СПП»: «Суверенность физического тела» (r=0,47), «Суверенность территории» (r=0,43), «Суверенность вещей» (r=0,67), «Суверенность





науки психологии (Б.В. Зейгарник, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.), педагогики (Ш.А. Амонашвили, Ч. Темпл, Дж. Стал, К. Мередит), философии (Платон, Сократ, К. Поппер и др.).

Анализ исследований показал, что приоритет в первоначальной разработке проблемы критического мышления принадлежит зарубежным психологам (Д. Дьюи, А. Бине, Р. Пол, Д. Халперн и др.). Однако отличительной чертой зарубежных исследований является преобладание эмпирического подхода к изучению феномена критичности мышления. На необходимость теоретического решения вопроса о месте и роли критичности мышления в структуре личности указывали многие авторы (Л.С. Выготский, СЛ. Рубинштейн, А.А. Смирнов, Б.М. Теплов и др.).

Как в теоретическом, так и в экспериментальном плане критическое мышление является мало изученным феноменом. В современных подходах к изучению критического мышления имеется немало спорных вопросов. Их решение имеет принципиальное значение для теории и практики обучения.

Младший школьный возраст является наиболее благоприятным для развития критического мышления (А.З. Зак, Л.В. Занков, А.В. Запорожец, З.И. Калмыкова, П.Ф. Каптерев, Г.А. Цукерман). В ряде исследований, связанных с проблемой критического мышления, рассматривались сущностные характеристики критичности мышления:

- критичность мышления как установка (О.Ф. Керимов),
- критичность мышления как способность (А.С. Байрамов),
- критичность мышления как активность (Л.А. Мальц) др.

Также изучались:

- этапы формирования критичности мышления (С.И. Векслер, А.И. Липкина, В.С. Конева и др.),
- выявлены особенности критичности мышления в различных возрастных периодах: от дошкольного до юношеского (Д. Джумалиева, А.С. Байрамов, В.С. Конева, Т.Ю. Копылова, Е.А. Мухина, А.И. Липкина, Ф.Ф. Минкина, О.Ф. Керимов, В.А. Попков, Л.В. Хохлова и др.) и т. д.

Несмотря на то, что исследователи уделяли значительное внимание проблеме критического мышления, за рамками их исследований остались вопросы влияния структурных компонентов педагогических технологий обучения, сверстников, родительских отношений на развитие критического мышления. К наиболее спорным и малоизученным можно отнести вопросы о содержании критического мышления, его возрастной динамике.

Процесс обучения предполагает целенаправленное управление мыслительной деятельностью учащихся, что приводит к продвижению учеников в их умственном развитии. Чтобы развить мышление учащихся, нужно показать им как функционирует мышление на практике. Развитие происходит в деятельности, поэтому необходимо создавать ученикам условия соответствующей деятельности, нужно демонстрировать сложную картину поиска решения, всю трудность этой работы. В этом случае ученики становятся активными участниками процесса поиска решения, начинают понимать источники возникновения решения. Как результат - ими легче осваиваются причины ошибок, затруднений, оценивается найденный способ решения и ход логических мыслей, а без этого знания не могут перейти в убеждения.

На уроках учитель должен моделировать ту умственную деятельность, которая нужна на данном этапе развития (учить анализировать задачи, делать чертежи, выявлять отношения объектов и т.д.). Это имеет обучающее и воспитывающее значение: учащиеся приобщаются к методу поиска, ориентируются не только на результат, но и на процесс его достижения, т.е. учатся мыслить [4].

Для эффективного развития мышления младших школьников необходимо, прежде всего, опираться на возрастные особенности психических процессов детей. Одной из причин возникновения у младших школьников трудностей в обучении является слабая опора на общие закономерности развития ребенка в современной массовой школе. Многие авторы отмечают снижение интереса к учебе, нежелание посещать уроки у младших школьников как следствие недостаточной сформированности уровня учебно-познавательной мыслительной логической деятельности. Преодолеть эти трудности невозможно без учета возрастных индивидуально-психологических особенностей развития логического мышления младших школьников [1].

Младший школьный возраст характеризуется наличием существенных сдвигов в развитии мышления под влиянием целенаправленного обучения, которое в начальной школе строится на основе характеристики предметов и явлений окружающего мира Особенность детей младшего школьного возраста - познавательная активность. К моменту поступления в школу младшему школьнику, кроме познавательной активности, уже доступно понимание общих связей, принципов и закономерностей, лежащих в основе научного знания. Поэтому одной из основополагающих задач, которые призвана решать начальная школа для образования учащихся, является формирование как можно более полной картины мира, что достигается, в частности, посредством логического мышления, инструментом которого являются мыслительные операции [3].

Развития критического мышления – развитие интеллектуальных умений учащихся, необходимых не только в учебе, но и в обычной жизни (умение принимать взвешенные решения, работать с информацией, анализировать различные стороны явлений).

Развитие навыков критического мышления позволяет найти свой собственный образовательный маршрут как при изучении отдельных тем, решении отдельных вопросов, так и для решения задач образования в целом: развитие способности к самореализации и дальнейшему самообразованию.

Органичное включение работы по развитию критического мышления в систему школьного образования дает возможность роста, ведь такая работа обращена, прежде всего, к учащемуся, к его личности, его индивидуальности.

В процессе работы учащийся понимает ценность своей работы, чувствует свое единение с другими и значимость своей работы. Во время общения идет постоянный процесс самооценки, осознается необходимость правильной аргументации своего мнения, повышается мотивация к обучению. Задачи таких уроков: интеллектуальное развитие младших школьников, формирование культуры самостоятельности критичности мышления, предупреждение неуспеваемости, сохранения здоровья. Задания на критичность мышления почти всегда носят занимательный характер и этим привлекают даже тех, кто не любит математику. И главное, их решение





sovereignty. The possibility of actualization of sovereignty in conditions of psychological training is shown.

*Keywords:* Students, psychological sovereignty, semantic orientations, value orientation, value-semantic space.

**Введение.** В настоящее время одной из значимых характеристик личности становится гармоничность организации ее внутреннего мира, согласованность потребностей и целей, позволяющая человеку в полной мере реализовать свои возможности и быть успешным в различных сферах деятельности. Сложность и интенсивность социально-психологических процессов предъявляют особые требования к личной автономии, свободе и ответственности; ставят человека перед необходимостью созидания и удержания суверенного бытия. С другой стороны, наше общество стремительно входит в информационную эпоху, когда персональные контакты все более обезличиваются, и человеку становится все сложнее самоопределяться в мире людей, вещей и технологий. Ценности и смыслы выступают важной характеристикой психологического пространства личности, важным связующим звеном между обществом, социальной средой и личностью, ее внутренним миром.

Тем не менее, до сих пор отсутствуют исследования, в которых осуществлялась бы прямая попытка установить взаимосвязь между структурно-содержательными компонентами психологического пространства личности и ценностно-смысловыми характеристиками личности. Обусловлено это, на наш взгляд, тем, что проблема выявления указанной взаимосвязи долгое время не была снабжена соответствующим теоретико-методологическим обеспечением.

**Формулировка цели статьи –** изучение психологической суверенности как условия развития ценностно-смыслового пространства личности студентов.

**Изложение основного материала статьи.** Анализ теоретических источников позволил нам определить ценностно-смысловое пространство личности как сложный полифеноменальный феномен, представляющий собой интегральное единство витальной, функционально-ролевой, самоактуализационной, ценностной и духовной сфер. Ценностные ориентации определяют отношение к окружающему и самому себе, поддерживают внутреннюю целостность личности и являются источниками смыслообразования. Сфера смысложизненных ориентаций определяет смысл происходящего и будущих намерений, а также возможность сознательного контроля процессов протекания жизни.

Суверенность может быть понята как состояние границ психологического пространства, являющихся инструментом равноправного взаимодействия и селекции внешних явлений, обозначающих пределы личной ответственности и определяющих идентичность личности.

Один из ведущих исследователей в области психологического пространства личности С.К. Нартова-Бочавер определяет психологическую суверенность как способность личности контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство [5]; психологическое пространство, в свою очередь, понимается ею как «...субъективно значимый фрагмент бытия, определяющий актуальную деятельность и стратегию жизни человека. Оно включает комплекс физических, социальных и чисто психологических

**Психология**

**УДК: 159.922**

**старший преподаватель Казакова Татьяна Викторовна**
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования «Сибирский
федеральный университет» (г. Лесосибирск)
**доцент Фирер Наталья Демьяновна**
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования «Сибирский
федеральный университет» (г. Лесосибирск)
**студент Незванкина Анна Юрьевна**
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования «Сибирский
федеральный университет» (г. Лесосибирск)
**студент Мецлер Виктория Владимировна**
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования «Сибирский
федеральный университет» (г. Лесосибирск)
**студент Шилина Олеся Андреевна**
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования «Сибирский
федеральный университет» (г. Лесосибирск)
**студент Махняева Мария Юрьевна**
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования «Сибирский
федеральный университет» (г. Лесосибирск)

# ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУВЕРЕННОСТЬ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО ПРОСТРАНСТВА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

*Аннотация.* В статье рассматривается психологическая суверенность и ее роль в развитии ценностно-смыслового пространства личности студентов. Результаты экспериментального исследования позволяют говорить о наличии взаимосвязей между смысловыми ориентациями, ценностной направленностью и уровнем психологической суверенности. Показана возможность актуализации суверенности в условиях психологического тренинга.

*Ключевые слова:* студенчество, психологическая суверенность, смысловые ориентации, ценностная направленность, ценностно-смысловое пространство.

*Annotation.* The article deals with psychological sovereignty and its role in the development of the value-semantic space of the students' personality. The results of the experimental study allow us to talk about the existence of interrelations between the semantic orientations, the value orientation and the level of psychological





развивает критичность мышление, что способствует успешному изучению основ любой другой науки.

С точки зрения диссертационного исследования особый интерес представляет *работа Е.Е. Белокуровой* [1], в которой обоснована роль комбинаторных рассуждений в совершенствовании умственных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения и абстрагирования; в развитии действенного, образного и словесно-логического компонентов мышления и их взаимосвязи; в формировании таких качеств мышления как вариативность, гибкость и критичность. Результаты анализа современных учебников математики для начальной школы позволяют констатировать, что тенденция включения комбинаторных задач в процесс обучения младших школьников математике активно реализуется в массовой школьной практике.

Развития критического мышления с успехом применяется на любой ступени обучения вплоть до высшей школы, ведь задача развития критического мышления не ограничивается каким-то небольшим временем. Для каждой учебной дисциплины (русского и иностранных языков, естественных наук и математики) может быть использован свой набор методов и приёмов, и, как показывает десятилетняя практика, нет ни одной учебной темы, ни по одному учебному предмету, в которых невозможно было бы использовать технологию развития критичности мышления.

***Например***, *на уроках математики можно вместе с учащимися дать определение понятию дециметр. «Что такое диаметр?» - спрашивает учитель. Ученик отвечает:*

*«Диаметр – это линия, которая проходит через круг». Учитель рисует на доске круг и пересекает его волнистой линией. «Итак, это диаметр?». Ученик замечает ошибку, сознает свое упущение и исправляется: «Диаметр – это прямая линия, которая проходит через круг». На этот раз учитель рисует хорду. Ученик снова замечает ошибку и исправляется и т.д. В итоге: «Диаметр – это отрезок, проходящий через центр ….».*

Таким образом, у ученика вырабатывается убеждение, что он самостоятельно нашел правильный ответ. То есть человек словно бы самостоятельно проходит путь исследования проблемы или задачи.

Критическое мышление несовместимо с тем, чтобы пассивно усваивать предложения и аргументы. Вместе с тем следует критически относиться к проблеме, к получаемой информации, следует задумываться о подтексте, о возможных исключениях и противоречиях Критическое мышление есть мышление социальное. Всякая мысль проверяется и оттачивается, когда ею делятся с другими, - или, как пишет философ Ханна Арендт, «совершенство может быть достигнуто только в чьем-то присутствии».

Когда мы спорим, читаем, обсуждаем, возражаем и обмениваемся мнениями с другими людьми, мы уточняем и углубляем свою собственную позицию. Поэтому педагоги, работающие в русле критического мышления, всегда стараются использовать на своих занятиях всевозможные виды разноуровневой, парной и групповой работы, включая проведение дебатов и дискуссий, а также различные виды публикаций письменных работ учащихся.

Уделяют большое внимание выработке качеств, необходимых для продуктивного обмена мнениями: терпимости, умению слушать других, ответственности за собственную точку зрения. Таким образом, педагогам

удается значительно приблизить учебный процесс к реальной жизни, протекающей за стенами классной комнаты.

Учебные условия, способствующие критическому мышлению:

1. Задайте вопрос, и только потом назовите учащегося, который на него будет отвечать.
2. Дайте учащемуся адекватное время для обдумывания вопроса, который вы ему задали.
3. Задавайте один вопрос за один раз.
4. Давайте возможность всем учащимся отвечать на вопросы (т.е. не выделяйте учащихся, которым вы предпочитаете их задавать).
5. Перефразируйте вопрос, который вы задали, если чувствуете, что у учащегося возникли трудности с ответом.
6. Избегайте вопросов с ответами «Да» и «Нет».
7. Задавайте вопросы, требующие разнообразных мыслительных умений: на сравнение, сопоставление, выявление общего/различного.
8. Задавайте интересные вопросы, которые, по возможности, апеллируют к личному опыту учащихся.
9. Если позволяет содержание урока, градируйте вопросы от простого к сложному.
10. Задавайте вопросы, которые помогают учащимся прояснить или расширить их ответы.
11. Задавайте вопросы, которые заставляют учащихся задуматься над ответом, данным другим учащимся, чтобы они могли расширить, дополнить ответ одноклассника.
12. Передвигайтесь по классу, когда задаете вопросы и встречайтесь глазами с разными учащимися.
13. Создавайте в классе атмосферу, когда учащиеся могут отвечать, не боясь быть высмеянными.
14. Задавайте вопросы, которые будут давать учащимся возможность пережить успех.

Предложим несколько приемов, способствующих развитию критичности ума, гибкости и доказательности мышления. Одна из идей гуманизма: каждый человек имеет право на ошибку. Чтобы выявлять эти ошибки и их причины, полезно вместо самопроверки проводить короткие (на 8-10 минут) полу-устные проверочные работы в блокнотах с копировальной бумагой. Ученик обдумывает предложенные задачи (1-2 минуты) и записывает ответ. Когда работа завершена, верхний листок сдается учителю, а копию работы ученик сверяет с верным решением.

Появляется возможность обсудить различные способы решения, провести коррекцию ошибок.

Учитель, приступая к изучению темы, предвидит «тонкие» места и не словами предупреждает об опасности совершить ошибку, а создает ситуацию, в которой ученик вынужден быть особенно внимателен, а если все же «промахнется», то сможет вспомнить о своей «промашке», верно выполнив подобное задание.

Также можно организовать работу так, чтобы ошибка открывала новый нюанс, заставляла по-новому взглянуть на уже, казалось бы, изученное, еще раз вызвать к нему живой интерес. Это, конечно, в случае, если за ошибку не наказывают, если её выявление – игра без отрицательных эмоций, живое





относящиеся ко всему периоду жизни, преобладают так называемые цели «вообще», существующие «вне времени».

**Выводы.** Таким образом, можно отметить следующие особенности: студенты контрольной группы, характеризующиеся четкими представлениями о жизненных перспективах, что проявляется в высоких показателях временной перспективы, обладают гуманистической ценностно-смысловой направленностью. Тогда как испытуемые экспериментальной группы демонстрируют не только прагматическую ценностно-смысловую направленность, но и несформированные представления о жизненных перспективах, что связано в основном с прошлым и настоящим, но не ориентировано на будущее.

В целом, анализируя результаты исследования, мы пришли к следующим выводам: иерархия ценностей, которыми руководствуются студенты в построении своих жизненных перспектив к моменту поступления в вуз, в целом уже сложилась. Ориентации на развитие себя, личные достижения доминируют. Однако, думается, что формирование ценностно-смысловой направленности в ходе реализации программы психологического тренинга, позволит развить представления о жизненных перспективах у испытуемых экспериментальной группы.

**Литература:**

1. Лебедева, Е.В. Временная трансспектива студентов в условиях конфликтующих реальностей / Е.В. Лебедева // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2013. – №11. – С. 4-12.

2. Собкин, В.С. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы. – М.: Академия, 2009. – 211 с.

Анализ результатов экспериментальной группы позволяет сделать следующие выводы: по шкале «Прошлое» у большинства испытуемых (43%) отмечены средние показатели, что говорит о признании значимости прошлого жизненного и профессионального опыта, что позволяет данным респондентам ощущать некую базу для дальнейшего жизненного действия.

28,5% респондентов имеют средние показатели по шкале «Открытое настоящее», это свидетельствует о том, что данные студенты имеют цели, которые относятся к настоящему моменту времени, в высказываниях данных испытуемых содержатся желания обладать какими-либо качествами, умениями, они обладают неглубокой временной перспективой. 71,5% испытуемых имеют низкие показатели по шкале «Открытое настоящее», это говорит о том, что данные студенты имеют цели, устремленные в будущее или в ближайшее будущее, они устремлены вперед.

По шкалам «Период обучения», «Взрослость» большинство испытуемых имеют низкие (64% и 71,5% соответственно) и средние показатели (36% и 28,5%), это говорит о том, что данные испытуемые думают в большей мере о планах и намерениях, которые должны осуществиться в настоящий или ближайший момент времени. У данных студентов преобладают желания ограниченные «здесь и сейчас», а их временная перспектива не включает будущее. Студенты, имеющие низкие показатели по шкале «Жизнь» (57%) не ориентированы в своей жизни на события будущего и ближайшего будущего, в их высказываниях преобладают ориентации на прошлое и на события, не имеющие четкого определения во времени.

Анализ результатов контрольной группы позволяет сделать следующие выводы: по шкале «Прошлое» у большинства испытуемых (100%) отмечены низкие показатели - это свидетельствует о том, что данные студенты в меньшей мере думают о событиях прошлого.

54% испытуемых имеют высокие и 21% средние показатели по шкале «Открытое настоящее», это свидетельствует о том, что данные студенты имеют цели, которые относятся к настоящему моменту времени, в высказываниях данных испытуемых содержатся желания обладать какими-либо качествами, умениями, они обладают неглубокой временной перспективой. 25% испытуемых имеют низкие показатели по шкале «Открытое настоящее», это говорит о том, что данные студенты имеют цели, устремленные в будущее или в ближайшее будущее, они устремлены вперед.

По шкалам «Период обучения», «Взрослость» большинство испытуемых имеют высокие (25% и 71%) и средние показатели (54% и 25%), это говорит о том, что данные испытуемые думают в большей мере о планах и намерениях, которые должны осуществиться в настоящий или ближайший момент времени. У данных студентов преобладают желания окончить институт, сдать успешно экзамены, начать взрослую жизнь и осуществить мечту «всей жизни». Временная перспектива данных испытуемых включает отдаленное будущее. Студенты, имеющие низкие показатели по данным шкалам (21% и 4%) не ориентированы в своей жизни на события будущего и ближайшего будущего, в их высказываниях преобладают ориентации на прошлое и на события, не имеющие четкого определения во времени.

По шкале «Жизнь» 21% испытуемых имеют средние показатели и 64% - высокие, это говорит о том, что данные студенты ориентированы на события,





обсуждение вопросов, в которых и ученик чувствует себя компетентным. Такой процесс постепенно вырабатывает у учащихся потребность контролировать свои действия (и не только в математике), умение выявлять и устранять свои ошибки. Без такого умения нет математической культуры.

Предложим блок задач, «провоцирующих» ошибку. Она возникает за счет неоправданного распространения учащимися предшествующего опыта на новый объект за счет применения неверных аналогий. Понятно, что опыт учителя поможет ему составить подобные блоки задач по любой изучаемой теме при использовании метода обучения на ошибках.

***Примеры:*** *Игра «Исправляем ошибки».*

*Цель игры: развитие критического мышления, самоконтроля, внимания, умения обосновать свою точку зрения.*

*Условия игры. Все учащиеся класса делятся на несколько команд и жюри, в которое входит учитель и несколько учеников. Каждой команде выдаются одни и те же задания с математическими примерами и определениями, в которых допущены ошибки, с таким расчетом, чтобы число заданий было равно числу участников каждой из команд.*

*При составлении заданий используется картотека типичных ошибок.*

*Та команда, которая первой успела подготовиться, дает свою версию ошибки. Если её ответ был неверным, с точки зрения других команд или жюри, то другим командам дается возможность доказать свою точку зрения. За верный ответ команде присваивается балл (или несколько баллов, в зависимости от сложности задания). Побеждает та команда, которая наберет больше баллов.*

Такую игру чаще используют при проведении повторительно-обобщающих уроков.

Знакомство учеников с миром софизмов – это погружение в проблемы философии, математики древности; обучение глубине мышления; развитие интуиции; воспитание познавательной активности; настойчивости в достижении цели и т.д.

Ценным является то, что в ходе такой работы обогащается культура мышления ученика, общая культура, развивается интеллект. Оценка деятельности ученика и самооценка сближаются на основе тезиса: не то ценно, что ошибок не совершил, а то, что сумел найти причину ошибки и устранить её.

Задачи – основное средство развития математического мышления учащихся. Речь идет не об упражнениях тренировочного характера, а о нестандартных задачах, поиск решения которых, как и нестандартные решения традиционных задач, является важнейшим слагаемым на пути развития способностей учащихся.

Решение нестандартной задачи есть эвристическое открытие. Вера в то, что личного опыта достаточно для успеха, затягивает решающего, а увлеченность поиском проблемы – главная движущая сила творческой активности. Без предварительного напряженного обдумывания невозможно рассчитывать на успех. Порой у ребят проявляется страх перед трудностями, неумение преодолевать их самостоятельно. В таком случае нужна задача, которая, кажется на первый взгляд простой, а на деле требует нестандартного подхода. При совместном поиске решения задачи все разнообразные ответы детей выслушиваются, проговариваются, при необходимости записываются.

Затем, когда начинается анализ, решение задачи, то можно прийти к совершенно другому ответу или выводу. Задача лишь тогда вызывает интерес и активность учащихся, когда в ней имеется элемент неожиданности. Такой прием приучает детей думать и рассуждать, не делать скоропалительных выводов. Опорные вопросы помогают слабоуспевающим детям. Учитель учит детей в ходе эвристической беседы умениям выражать свою точку зрения, давать самооценку.

Решение текстовых задач, особенно нестандартных, способствует приучать учащихся к осознанному, правильному и четкому рассуждению при обосновании способа решения задач и критическому осмыслению полученных результатов, развитию у них вариативности мышления. Учителя начальных классов включают нестандартные задачи в уроки математики, предлагают детям для самостоятельного решения. Выделим условия, необходимые для эффективности обучения младших школьников ршению задач:

- обучать решению задач в определенной системе с нарастанием сложности;
- предоставлять учащимся самостоятельность в поиске решения задач;
- рассмотреть способы и приемы решения задач.

Вспоминают многие теоретические факты, методы и приемы, анализируют их с точки зрения применимости к данной задаче. Все это активизирует учебную деятельность, прививает интерес к предмету, развивает критическое мышление учащихся.

**Выводы.** Таким образом, можно выделить следующие педагогические условия развития критичности мышления младших школьников:

**-** Наличие у педагогов устойчивой направленности на развитие критичности мышления младших школьников. Формирование упорядоченной системы знаний, в процессе которого различные сведения постоянно сопоставляются друг с другом в самых различных отношениях и аспектах, по разному обобщаются и дифференцируются, входят в различные цепочки взаимосвязей, ведет к наиболее эффективному усвоению знаний и к развитию критичности мышления.

- Обеспечение мотивации учащихся к освоению логических операций в обучении. Со стороны педагога важно не только убеждать учащихся в необходимости умений осуществлять те или иные логические операции, но всячески стимулировать их попытки провести обобщение, анализ, синтез и т.п.

- Составление системы вариативных заданий, адекватной возрастным и индивидуальным особенностям личности учащегося, уровню развития его критичности мышления. Данное условие предполагает изменение в содержании, структуре занятий использование многообразия методов обучения, поэтапное, системное и обязательное внедрение заданий во все учебные предметы школьного курса.

Мы считаем, что необходимо проводить целенаправленную, систематическую работу по развитию критичности мышления младшего школьника на уроках математики.

**Литература:**

1. Белокурова, Е.Е. Методика обучения младших школьников проведению комбинаторных рассуждений при решении задач. дисс. ... 13.00.02. кандидат пед. наук. ... СПб., 2008.





испытуемых, что характерно для респондентов живущих сегодняшним или вчерашним днем.

По шкале «Процесс» можно сделать вывод о том, что у 55,2% исследуемых выявлен средний показатель, у 31,2% - высокий, это свидетельствует о том, что респонденты удовлетворены своей жизнью в настоящем, воспринимают процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Низкие значения выявлены у 14,4% респондентов, т.е. данные студенты не удовлетворены своей жизнью в настоящем, однако, ей могут придавать полноценный смысл воспоминания о прошлом или нацеленность в будущее.

Анализируя полученные результаты по шкале «Результат» отметим, что удовлетворенность прожитой частью жизни, оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, что жизнь проживается продуктивно и осмысленно наблюдается у 55,2% студентов, у которых отмечен - средний уровень и 31,2% исследуемых у которых зафиксирован высокий уровень. Низкие значения обнаружены у 14,4% респондентов, для которых характерна неудовлетворенность прожитой части жизни.

По шкале «Локус контроля - Я» у большинства респондентов высокий уровень – 45,6% и средний уровень – 40,8%. Из этого следует, что студенты факультета педагогики и психологии имеют представление о себе, как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, для того, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами. Неверие в свои силы контролировать события собственной жизни характерно для 14,4% респондентов, у которых зафиксирован низкий уровень.

Полученные результаты по шкале «Локус контроля - жизнь» свидетельствуют о высоком уровне смысложизненных ориентаций у 31,2% респондентов и среднем у 62,4%. Из данных исследования следует, что большинство студентов умеют контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее характеризует 7,2% респондентов.

Таким образом, для большинства студентов характерна целеустремленность, удовлетворенность жизнью, они свободны в выборе жизненных целей, и отличаются умением контролировать свою жизнь. Отмечена внешняя ориентация на профессию, которая выражается в ценности собственного престижа, что свидетельствует о стремлении студентов иметь профессию или работу социально одобряемую. Они заинтересованы во мнении других людей относительно своей профессии и стремятся добиться признания в обществе. Однако, по результатам трех методик была выделена группа студентов, в количестве 8 человек, обладающих низким уровнем терминальных ценностей и низкими показателями смысложизненных ориентаций. Поэтому нами были выделены две группы студентов: контрольная группа, куда вошли 28 студентов с высокими и нормативными показателями и экспериментальная группа, в составе студентов с несформированными ценностно-смысловыми представлениями.

Поэтому следующим этапом исследования стала оценка временной перспективы студентов условно выделенных групп.

4. методика диагностики системы ценностных ориентаций личности Е.Б. Фанталовой (в модификации Колмогоровой Л.С., Каширского Д.В.)

Первым этапом нашего исследования стала диагностика студентов по «Морфологическому тесту жизненных ценностей» В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной. Для испытуемых приоритетными оказались ценности «развитие себя» (38%), «достижения» (37%) и «собственный престиж» (30%). Испытуемым данной группы свойственно стремление изменять к лучшему различные особенности своего характера, своей личности, при этом они проявляют заинтересованность во внешней информации и оценке своих личных особенностей. Им характерны стремления к признанию, уважению, одобрению со стороны других, как правило, наиболее значимых лиц, к чьему мнению они прислушиваются в наибольшей степени и на чье мнение они ориентируются, в первую очередь, в своих суждениях, поступках и взглядах. Данные респонденты нуждаются в социальном одобрении своего поведения, часто бывают самонадеянны, категоричны в ситуации взаимодействия с людьми, зависимыми от него, честолюбивы. Часто демонстрируют стремление к достижению конкретных и ощутимых результатов в различные периоды жизни. Такие люди, как правило, тщательно планируют свою жизнь, ставя конкретные цели на каждом ее этапе и считая, что главное - добиться этих целей. Часто большое количество жизненных достижений служит для таких людей основанием для высокой самооценки.

Для изучения системы ценностных ориентации и внутренних конфликтов личности студентов с разным уровнем благополучия была использована методика диагностики системы ценностных ориентаций личности Е.Б. Фанталовой в модификации Д.В. Каширского. Анализ результатов методики позволяет выделить преобладающие ценностные ориентации у студентов.

Испытуемые студенты определили следующие жизненные сферы как более ценные: здоровье, создание семьи, высокое материальное положение, любовь, признание и уважение окружающих.

Менее значимыми жизненными сферами являются: общение, активность для достижения позитивных изменений в обществе, познание нового о мире, природе, человеке.

Более доступными жизненными сферами у студентов являются: здоровье, создание семьи, получение хорошего образования. Для таких студентов важно иметь хорошее здоровье и заботиться о нем, создать семью и заниматься воспитанием детей, получить хорошее образование высокого уровня. Менее доступными, по мнению студентов, являются: признание, уважение людей и влияние на окружающих; интересная работа; свобода как независимость в поступках и действиях.

Следующей методикой исследования нами был выбран опросник «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева, направленный на диагностику особенностей смыслового состояния личности. Анализ результатов позволяет сделать следующие выводы: по шкале «Цели» у большинства испытуемых отмечены высокий уровень - 43,2% и средний уровень – 40,8%, из этого следует, что респондентов можно характеризовать как целеустремленных людей. Низкие показатели наблюдаются у 16,8%





2. Боно, Э. Серьезное творческое мышление: [Пер. с англ.] / Э. Боно.– Минск: Попурри, 2012. 416 с.
3. Ивин, А.А. Логика / А.А. Ивин. М., 2007. 178 с.
4. Николаева, Т.Л. Психологические особенности школьного возраста / Т.Л. Николаева // Педагогика. 2010. № 6. 121 с.
5. Пойа, Д. Математика и правдоподобные рассуждения / Д. Пойа. М., 2008. 289 с.
6. Фонтанова, А. Технология, которая нам позволяет стать другими. / А. Фатанова // Первое сентября. 16 января. 2010.

**Педагогика**

**УДК 372.881.161.1**

**кандидат педагогических наук, доцент Мендыгалиева Алтнай Кенесовна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
**магистрант Фонда Марина Анатольевна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

# ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ ЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ, КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

*Аннотация.* Формирование элементарных математических представлений – это целенаправленный и организованный процесс передачи и усвоения знаний, приемов и способов умственной деятельности, предусмотренных программой. Математические представления у старших дошкольников возможно развивать в процессе обучения решению логических задач. Развитие происходит в деятельности, поэтому необходимо на занятиях рассматривать специально подобранные учебные задания.

*Ключевые слова:* старший дошкольник, логические задачи, математические представления.

*Annotation.* Formation of elementary mathematical representations is a purposeful and organized process of transfer and assimilation of knowledge, receptions and ways of cerebration provided by the program. It is possible to develop mathematical representations at the senior preschool children in the course of training in the solution of logical tasks. Development happens in activity therefore it is necessary to consider specially picked up educational tasks on occupations.

*Keywords*: senior preschool child, logical tasks, mathematical representations.

**Введение.** Математика — это мощный фактор интеллектуального развития ребенка, формирования его познавательных и творческих способностей. От эффективности математического развития ребенка в дошкольном возрасте зависит его успешность и отношение к обучению математике в начальной школе. В настоящее время, когда ребенок приходит в первый класс, от него требуется достаточно высокий уровень развития

логического мышления. Это условие необходимо для успешного усвоения программы, так как современные учебники математики отличаются от прежних. Уже на первых уроках ребенку предлагается показывать свои умения в сравнении, классифицировании, в анализе и обобщении результатов своей деятельности.

**Формулировка цели статьи.** Цель статьи – демонстрация заданий используемых на занятиях математики в ДО для развития математических представлений у старших дошкольников.

**Изложение основного материала статьи.** Становлению математических представлений в наибольшой мере содействует развитие логического мышления у детей. Мышление отражает предметы и явления действительности в их существенных признаках, связях и отношениях. Мыслительный процесс начинается с постановки проблемы, вопроса, с нахождением пути ее решения. Средствами решения проблемы, вопроса выступают такие мыслительные операции, как анализ, синтез, сравнение, абстракция, обобщение и классификация.

Развитию данных мыслительных операций у дошкольников способствует использование логических задач математического содержания на занятиях по ФЭМП и в повседневной жизни.

В настоящее время большое количество исследований говорит о том, что логическое мышление можно и нужно развивать, этим вопросом стоит заниматься, даже если вы не видите особых задатков у ребенка: рано или поздно полученные навыки и опыт дадут результат. Работать над этой проблемой необходимо в подготовительный период к школе.

Сензитивным в психологии для развития логического мышления является возраст 5-7 лет. Строить процесс обучения стоит на использовании возможностей наглядно-образного мышления, присущего ребенку в данном возрасте [1]. Самым важным считается тот факт, что в этот возрастной период ребенок уже способен осознанно подойти и работать с решением логических задач, а именно в решении этих задачи происходит формирование математических представлений.

Формирование элементарных математических представлений осуществлялось под влиянием отдельных положений русской и зарубежной педагогики и психологии о значении и содержании подготовки детей к усвоению арифметики в школе, возможности формирования умений с раннего возраста различать геометрические фигуры и размеры предметов [1].

Отечественные и зарубежные педагоги XVII—XIX вв., основываясь на опыте работы с детьми, делали выводы о том, что необходимо при подготовке к школе производить ознакомление с основами математических представлений. Были сформулированы некоторые предложения о содержании и методах обучения детей до школы, они сводились к двум направлениям:

- Программа по арифметике. Она обучала счету, элементарным вычислениям, счету группы; арифметическим действиям – сложению и вычитанию;
- Программа по основам геометрии. Производила знакомство с геометрическими фигурами, измерением величин, также давала простейшие представления о пространстве и времени.

В современной педагогике путем экспериментального изучения была обозначена специфика количественных представлений детей. Была





«Я-реального» могут вызвать у него внутреннюю неуверенность в себе и сопровождаются иногда внешней агрессивностью, развязностью или чувством непонятости, одиночества [2].

Большинство исследователей связывают жизненную перспективу с необходимостью делать выбор, что в студенчестве отражается в процессе профессионального самоопределения, ведь от того, как определится молодой человек с жизненным выбором, зависит его будущее существование. Этот выбор является частью жизненной перспективы личности.

Жизненная перспектива включает в себя цели и планы, ценностные ориентации, которые являются и компонентами жизненного самоопределения. Самоопределение необходимо рассматривать как сложный динамический процесс формирования личностью системы своих базовых отношений, ключевых компетенций (профессионально-трудовых, нравственных, личностных), овладение которыми позволяет действовать в меняющихся социальных, экономических и культурных условиях, принимать решения, адекватные своим ценностным смыслам.

Рассмотрев структурные составляющие жизненной перспективы и личностного самоопределения личности, в зависимости от того, в каких структурных компонентах отмечаются нарушения, можно осуществлять корректирующие действия в процессе профориентационной деятельности и работы со студентами.

Жизненную перспективу в контексте структурных составляющих личностного самоопределения следует рассматривать как целостную картину будущего в сложной, противоречивой взаимосвязи программируемых и ожидаемых событий, с которыми человек связывает социальную ценность и индивидуальный смысл своей жизни, определяясь и принимая то или иное решение.

Ценностные ориентации, жизненные цели и планы составляют ядро как жизненной перспективы так и личностного самоопределения, участвуют в жизненном и профессиональном выборе студентов. Следовательно, ключевым моментом в исследовании жизненной перспективы студентов и их личностного самоопределения должны стать те конкретные цели и планы, с помощью которых он намерен воплотить в действительность свои жизненные ценности, самоопределиться.

В целях определения особенностей жизненных перспектив у студентов с разной ценностно-смысловой направленностью, нами было проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие студенты Лесосибирского педагогического института - филиала ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет». Выборка исследования представлена студентами очной формы обучения в количестве 42 человек.

Нами использовался следующий диагностический инструментарий:

1. методика неоконченных предложений Дж. Ньюттена для исследования временной перспективы (адаптация Н.Н. Толстых),
2. тест «Морфологический тест жизненных ценностей» В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной;
3. опросник «Тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева, который позволил оценить "источник" смысла жизни, который может быть найден человеком либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс) или прошлом (результат), либо во всех трех составляющих жизни.

достижениях, но не ориентируются на дальнее будущее, ограничивают свою перспективность.

*Ключевые слова:* студенчество, ценности, смыслы, ценностнно-смысловая направленность, жизненные перспективы.

*Annotation.* Presented are the results of an experimental study showing that students who have a high level of value-semantic orientation, an orientation toward humanistic values, a desire for self-development and achievements are characterized by the formed temporary prospects. At the same time, they equally appreciate the importance of the past and the purposefulness in implementing future plans. Students who demonstrate a pragmatic value and semantic focus are focused on past experience, its mistakes and achievements, but do not focus on the long-term future, limit their prospects.

*Keywords:* Students, values, meanings, value-semantic orientation, life perspectives.

**Введение.** Гуманистические тенденции в развитии современного общества способствуют достижению индивидом социальной эффективности и успешности. Научное сообщество педагогов и психологов исследует пути совершенствования, углубления индивидуальных жизнетворческих процессов молодых людей, особенно в период личностного самоопределения и построения линий жизненного пути. Анализ студенческой молодёжи свидетельствует об определённом ограничении жизненной перспективы рамками лимитов и возможностей ситуации учёбы в высшем учебном заведении. Студент в процессе образовательной социализации осваивает конгломерат умений и способов приспособления, которые обеспечивают ему возможность более-менее эффективно адаптироваться к требованиям актуальной для него среды (а именно среды вуза). И таким образом, жизненная перспектива может быть несколько несогласованной и слабо дифференцированной, поскольку необходимые будущие способы адаптации к конкретным условиям жизнедеятельности (трудовая социализация, семейная жизнь) размыты. В таких условиях актуальной становится проблема выявления ценностно-смысловой направленности студентов, поскольку ценности и смыслы часто оказываются противоречащими друг другу.

**Формулировка цели статьи –** определение особенностей жизненных перспектив у студентов с разной ценностно-смысловой направленностью.

**Изложение основного материала статьи.** Жизненная перспектива проявляется как определённые представления, планы, диспозиции, ценности относительно активности в наиболее актуальных и значимых сферах жизнедеятельности в «будущей временной перспективе». Значимость тех или иных сфер определяется взаимодействием онто-, социо-, актуалогенеза, что комплексно описывают ситуацию жизнедеятельности и прогнозируют её развитие, исходя из возрастных особенностей, ведущей деятельности, профессионального становления, социальных взаимодействий [1].

Проблема жизненных перспектив студенческой молодежи связана с поиском жизненного пути, выбором жизненных позиций, стремлением к реализации целевых установок, определяемых личными потребностями и соотносимых с требованиями общества. Исследователь жизненных перспектив студентов В.С. Собкин указывает на объективные противоречия в развитии личности молодого человека: значительные расхождения «Я-идеального» и





разработана, систематизирована и апробирована методика, направленная на формирование математических представлений при помощи дидактических упражнений и решения логических задач [2].

Совершенствование данной методики направлено на формирование элементарных математических представлений, уточняет содержание, занимается поиском наиболее эффективных методов педагогического руководства математическим развитием детей. Так же оно регулирует разработку и внедрение в практику работы дошкольных учреждений новых дидактических средств, что соответствует современным требованиям.

А.В. Белошистая отмечает, что начинать формирование простых логических действий можно уже в 3-4-летнем возрасте, и тогда к 6-7-летнему возрасту они могут быть сформированы на весьма высоком уровне. По ее мнению, формирование элементарных математических представлений – это целенаправленный и организованный процесс передачи и усвоения знаний, приемов и способов умственной деятельности, предусмотренных определенной программой [3].

Сама по себе задача является одним из средств умственного развития детей. Стоит отметить результат: для чего стоит работать с дошкольниками и прививать им навыки решения именно логических задач. В процессе работы над задачей развивается логическое мышление, смекалка как особый вид творчества, нахождение способа решения. Смекалка выражается в результатах анализа, сравнений, обобщений, установления связей, аналогий, выводов, умозаключений. Логические задачи являются одним из средств формирования представлений о числе, счете, величине, фигуре, ориентации в пространстве и во времени. В работе с логическими задачами совершенствуются умения проводить анализ и синтез, обобщать и конкретизировать, раскрывать основное, выделять главное и отбрасывать второстепенное.

Так же в работе над задачей развивается сообразительность – умение оперировать знаниями, логические задачи способствуют развитию настойчивости, терпения, целеустремленности, воли, способствуют побуждению интереса к самому процессу поиска решения задачи, дают возможность получить чувство удовлетворения от проделанной работы, связанное с удачным решением, достижением цели.

Стоит отметить, что лишь при правильной организации методики обучения дошкольников решению логических задач будут достигнуты желаемые результаты.

Обучение дошкольников решению логических задач возможно изобразить в виде ряда взаимосвязанных этапов.

Первый этап - подготовительный. Цель данного этапа заключается в организации условий для внедрения системы упражнений по выполнению операций над множествами. Этот этап является подготовкой к самому решению логических задач, заключается в решении задач на сложение, в работе с упражнениями по объединению множеств. Дошкольники так же работают с упражнениями на выделение частей множества, это своеобразная подготовка вычитанию [3].

В операциях над множествами вводятся такие понятия, как «часть – целое», производится работа над их отношениями. Доводится до автоматического понимания смысл выражений «больше на…», «меньше на …».

Важно на данном этапе учитывать наглядно-действенный и наглядно-образный характер мышления дошкольников. Стоит пользоваться такими множествами, элементами которых являются конкретные предметы, знакомые ребенку: грибы, овощи, фигуры и так далее, необходимо организовать предметные действия самих детей.

Одним из первых и необходимых условий для успешной подготовительной работы – это обучение дошкольников моделированию различных ситуаций. Происходит знакомство и работа с понятиями: объединение совокупностей, удаление части, увеличение на несколько штук, сравнение.

Воспитатели используют рисовальные схемы, графические модели ситуаций, которые описаны в самой задаче. Наглядный материал очень легко сконструировать с помощью карточек с цифрами из бумаги, знаками вопроса и стрелками и так далее. Дошкольники самостоятельно могут рисовать такие модели карандашом в блокноте, на листах, в тетради, даже без линейки, что вполне им доступно. Дети обучаются «чтению» схем: учатся составлять рассказы и моделировать их для ситуаций [3].

На этом этапе происходит обучение и ознакомление дошкольников с очень важными математическими категориями, имеющими особое значение в развитии математических представлений:

- знакомство с символами для обозначения чисел, знаков действий сложения и вычитания, отношения равенства;
- обучение переводить ситуации, заданные текстом на язык математических моделей;
- обучение выбору соответствующего арифметического действия и составлению математического выражения в соответствии с ситуацией, заданной текстом;
- обучение выделять группы предметов по определенным признакам в окружающей обстановке;
- обучение составлять вопросы со словом «сколько» по сюжетам картинок, демонстрациям, составленным схемам.
- обучение замечать изменения, которые произошли в результате своих действий, действий педагога, воспитателя.

Следующий шаг на этом этапе – переход от действий с конкретными предметами, к действиям с картинками, на которых показаны меняющиеся события. После овладения данным представлением происходит переход на второй этап.

Вторым этапом работы по применению метода решения логических задач с дошкольниками выступает ознакомление с задачей. Цель данного этапа заключается в формировании представлений о задаче как рассказе, тексте, который содержит определенные условия. Происходит знакомство со структурой задачи.

Важно отметить, что все задачи на данном этапе строятся с числом 1, чтобы не затруднять детей поиском решения задач.

На данном этапе у дошкольников происходит развитие наглядно-действенного мышления, которое так же основывается на выполнении действий с предметами. Дошкольник при помощи собственных действий должен выделить в предметах или их отношениях те признаки, которые должны войти в содержание понятия «задача». Развиваются операции





3. Жданова С.Ю. Особенности представлений студентов о карьере / С.Ю. Жданова // Вектор науки ТГУ. – 2014. - №4. – С. 102-105

4. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – М., Академический проект. – 2008

5. Кореляков Ю.А. Программа активизации и развития профессиональной направленности личности учителя / Ю.А. Кореляков // Психологическая наука и образование // 1998. - №3-4. – С. 74-84

**Психология**

**УДК: 159.922**

**старший преподаватель Казакова Татьяна Викторовна**
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования «Сибирский
федеральный университет» (г. Лесосибирск)
**доцент Лобанова Ольга Борисовна**
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования «Сибирский
федеральный университет» (г. Лесосибирск)
**доцент Мосина Наталья Анатольевна**
Красноярский государственный педагогический
университет им. В. П. Астафьева (г. Красноярск)
**доцент Гордиенко Елена Викторовна**
Красноярский государственный педагогический
университет им. В. П. Астафьева (г. Красноярск)
**студент Незванкина Анна Юрьевна**
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования «Сибирский
федеральный университет» (г. Лесосибирск)
**студент Благирева Дарья Алексеевна**
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования «Сибирский
федеральный университет» (г. Лесосибирск)

## ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕННЫХ ПЕРСПЕКТИВ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНОЙ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ

*Аннотация.* Представлены результаты экспериментального исследования, показавшие, что студенты, обладающие высоким уровнем ценностно-смысловой направленности, ориентацией на гуманистические ценности, стремление к развитию себя и достижениям характеризуются и сформированными временными перспективами. При этом они в равной значимости оценивают важность прошлого и целенаправленность в реализации будущих планов. Студенты, демонстрирующие прагматическую ценностно-смысловую направленность, сосредоточены на прошлом опыте, его ошибках и

«Вызов»(6%) и «Автономия/независимость» (13%).Содержание направления «вызов» в карьере связано с решением сложных профессиональных задач. Современные же студенты зачастую не обладают широкими интересами, обращенностью к новым идеям, нетрадиционным ценностям, что делает непопулярным данное карьерное направление.

Результаты опросника самоорганизации времени показали следующие предпочтения студентов очной формы обучения: жить спонтанно, не привязывать свою деятельность к жесткой структуре и целям. Будущее достаточно туманно, не свойственно четко планировать свою ежедневную активность и прилагать волевые усилия для завершения начатых дел, однако это позволяет студентам достаточно быстро и гибко переключаться на новые виды активности, не «застревая» на структурировании своей деятельности.

У студентов заочной формы обучения несколько иная картина: им свойственно видеть и ставить цели, планировать свою деятельность, в том числе с помощью внешних средств, и, проявляя волевые качества и настойчивость, идти к ее достижению. Возможно, в отдельных видах деятельности они могут быть чрезмерно структурированны, организованны и недостаточно гибки.

Оценивая уровень профессиональной направленности, мы выявили что, высокий уровень профессиональной направленности наблюдается у 88% студентов – заочников и 52% студентов очной формы обучения, что говорит о стремлении студентов овладеть избранной профессией, они хотят в будущем работать и дальше совершенствоваться по данной профессии, имеют круг знакомых – специалистов в области избранной профессии; у 3,3% студентов заочной формы обучения и 15% студентов очной формы обучения наблюдается низкий уровень, что свидетельствует о внешней мотивации учебной деятельности: поступление в учебное заведение обусловлено не интересом к будущей профессии и желанием работать по получаемой специальности, а другими причинами (подчинением требованиям родителей, близостью к дому, финансовыми трудностями), приобретаемая профессия малоинтересна, при возможности студенты хотят сменить вид деятельности; разные показатели при определении уровня профессиональной направленности студентов очной и заочной формы обучения объясняются, на наш взгляд, мотивационными особенностями. Студенты – заочники более самостоятельно и целенаправленно получают определенную профессию, их деятельность, чаще всего, имеет внутренние мотивы, они стремятся к самореализации и самоосуществлении в выбранной профессии.

**Выводы.** Таким образом, карьерные представления студентов разной формы обучения имеют следующие особенности: студенты очной формы обучения ориентированы на социальную востребованность выбранной профессии, а также стремление к личностной и профессиональной самореализации за счет престижных профессии и руководящих должностей. Для студентов заочной формы обучения характерно социальное и межличностное взаимодействие, потребность в безопасности и высокий уровень профессиональной направленности.

**Литература:**

1. Берн Э. Люди, которые играют в игры. – М., 1988
2. Грецов А., Бедарева Т. 100 популярных профессий. Психология успешной карьеры для старшеклассников и студентов. СПб.: Питер, 2008.





логического мышления – анализ, синтез, конкретизация, так как детям нужно сравнить данные и искомые задачи, выделить отношения между ними.

На этом этапе важно показать и донести до понимания дошкольника то, чем отличается задача от рассказа, загадки, подчеркнуть значение и характер вопроса. Для того чтобы это сделать необходимо подчеркнуть значение чисел и вопроса в задаче, педагогу (воспитателю) стоит предложить ребятам рассказ, похожий на задачу, в обсуждении по содержанию рассказа необходимо отмечать, чем отличается рассказ от задачи. Для эффективности процесса обучения стоит подбирать такие материалы (загадки, рассказы) где фигурируют числовые данные. Вот, например, загадка: два конца, два кольца, а посередине гвоздик, в загадке описываются ножницы, и решать ничего не надо. Выполнение задания происходит в результате внутренних действий с образами, то есть у детей развивается наглядно-образное мышление.

На третьем этапе формирования математических представлений с помощью решения логических задач происходит уяснение процесса работы над задачей. Происходит ознакомление с основными элементами в задаче, а также такими понятиями, как условие и вопрос. В условии содержатся отношения между числовыми данными и между данными и искомым. После того, как происходит обсуждение и анализ условия, происходит понимание известных данных и переход к поискам неизвестного, это и есть процесс решения задачи.

Дошкольникам стоит объяснить, что решить задачу – это значит сначала понять ее, проговорить какие действия стоит выполнить над данными в ней числами, чтобы достигнуть результата. Структура задачи делится на условие и вопрос, а в процессе работы над задачей получается условие, вопрос, решение и ответ. На данном этапе дошкольники уже при выяснении структуры задачи сами могут выделить в ней отдельные части.

Важной на этом этапе становится формулировка вопроса, после того, как эта задача решена, происходит переход к анализу задачи, установлению отношения между данным и искомым. Логическая задача состоит из единства целого и частей и, учитывая это, необходимо привести дошкольников к анализу [2].

В знакомстве с новыми позициями в решении логических задач и в формировании математических представлений на третьем этапе дошкольники должны овладеть следующими навыками:

- составлять логические задачи;
- выделять отличие логической задачи от рассказа и загадки;
- понимать структуру логической задачи;
- уметь анализировать задачи, устанавливать отношения между данными и искомым.

Самое важное это обучить дошкольников формулировать арифметические действия сложение и вычитание во время работы над задачей, раскрыть их смысл, научить формулировать их и «записывать» с помощью цифр и знаков в виде числового равенства. Для этого стоит использовать наглядный материал и примеры, понятные для дошкольного возраста. На данном этапе ребята получают ответы при помощи пересчета, а важным качественным переходом и ростом будет применение математических приемов. Пересчет помогает исключить прием со «скрытой» наглядностью. Возможно применение такого приема: сначала педагог (воспитатель) предъявляет наглядность, затем

организует сосчитывание, обозначение цифрами, после этого все прячет (в корзину, коробку, конверт, за ширму), затем в соответствии с сюжетом задания дети приступают к выбору действия, поясняя его. В этом случае в работе он использует несколько приемов для выяснения условий задачи, способствует лучшему пониманию детьми содержания задачи, взаимосвязей между данными и искомыми задачи [2].

В работе над логической задачей следует уяснить, что необходимо научить детей анализировать условия задачи и в результате этого выбрать правильное арифметическое действие, а проверить результат можно пересчетом объектов предметного моделирования.

Педагог (воспитатель) в процессе работы над задачей должен использовать различные методические приемы для того, чтобы способствовать развитию наглядно-действенного, наглядно-образного и логического мышления дошкольников.

Таким образом, в решении проблемы развития математических представлений при решении логических задач на заключительном этапе можно предложить дошкольникам составлять задания без наглядного и схематического материала, что развивает наглядно-образное мышление дошкольников.

А. В. Белошистая предлагает использовать простейшие рисовальные схемы, то есть графические модели задачи. Они отличаются от схем рассказов ситуаций тем, что искомое число обозначено кругом с вопросительным знаком [3]. Таким образом, организованная работа над задачей не только обогащает детей новыми знаниями, но и дает ценный материал для умственного развития детей.

Стоит отметить, что исследование и разработка проблемы формирования математических представлений при решении логических задач находится в поиске новых путей, методов и форм при организации данного процесса в дошкольных учреждениях.

В последние десятилетия возникли тревожащие тенденции в системе образовательной работы с дошкольниками. Это связано с тем, что стали использоваться школьные формы, методы, иногда и содержание обучения, не отвечающие особенностям развития дошкольников, их восприятию, мышлению, памяти.

Анализ психолого-педагогических исследований позволяет прийти к выводу, что формирование математических представлений при решении логических задач имеет определенную последовательность. Не стоит начинать работу в данном направлении с произвольно взятой операции, ведь внутри системы формирования математических представлений существует строгая взаимосвязь.

Под формированием математических представлений при помощи решения логических задач имеется в виду развитие логических приемов мыслительной деятельности, умение понимать, прослеживать причинно-следственные связи явлений, выстраивать на их основе простейшие заключения.

А. В. Белошистая особое внимание уделяет использованию занимательного математического материала в развитии наглядно-образного и логического мышления. Известно что с применением наглядных приемов обучение происходит быстрее. Так пример с рисованием схем при применении





проектами, любыми бизнес-процессами – это в целом не имеет принципиального значения. Они в большой мере, ориентированы на построение карьеры в наемном менеджменте. Человек с такой ориентацией будет считать, что не достиг цели своей карьеры, пока не займет должность, на которой будет управлять различными сторонами деятельности предприятия.

На втором месте располагается выбор трех ориентаций: «Автономия/ независимость» (20%), «Стабильность места работы» (20%) и «Стабильность места жительства» (20%). Первичная забота личности с такой ориентацией – освобождение от организационных правил, предписаний и ограничений. Такие люди испытывают трудности, связанные с установленными правилами, процедурами, рабочим днем, дисциплиной, формой одежды и т.д. Они любят выполнять работу своим способом, темпом и по собственным стандартам. Они не любят, когда работа вмешивается в их частную жизнь, поэтому предпочитают делать независимую карьеру собственным путем. Для них первоочередная задача развития карьеры – получить возможность работать самостоятельно, самому решать, как, когда и что делать для достижения тех или иных целей. Карьера для них – это, прежде всего, способ реализации их свободы, поэтому любые рамки и строгое подчинение оттолкнут их даже от внешне привлекательной вакансии. Третье место в приоритетах студентов очной формы обучения занимает ориентация «Профессиональная компетентность» (6 %). Эта ориентация связана с наличием способностей и талантов в определенной области. Люди с такой ориентацией хотят быть мастерами своего дела, они бывают особенно счастливы, когда достигают успеха в профессиональной сфере, но быстро теряют интерес к работе, которая не позволяет развивать их способности. На наш взгляд, полученный вывод мы можем объяснить тем, что на современном этапе в обществе играет главную роль образ успешного руководителя или независимого предпринимателя, а образ «мастер своего дела» не является популярным.

Результаты диагностики студентов заочной формы обучения позволяют говорить о следующем: в качестве ведущей карьерной ориентации среди пятикурсников характерен выбор «Менеджмент» (27%). Для этих людей первостепенное значение имеет ориентация личности на интеграцию усилий других людей, полнота ответственности за конечный результат и соединение различных функций организации. С возрастом и опытом эта карьерная ориентация проявляется сильнее. Возможности для лидерства, высокого дохода, повышенных уровней ответственности и вклад в успех своей организации являются ключевыми ценностями и мотивами. Самое главное для них – управление: людьми, проектами, любыми бизнес-процессами – это в целом не имеет принципиального значения. Центральное понятие их профессионального развития – власть, осознание того, что от них зависит принятие ключевых решений. Менее значимым, но также актуальным становится ориентация «Стабильность места работы» (20%). Эти люди испытывают потребность в безопасности, защите и возможности прогнозирования и будут искать постоянную работу с минимальной вероятностью увольнения. Эти люди отождествляют свою работу со своей карьерой. Их потребность в безопасности и стабильности ограничивает выбор вариантов карьеры. 14 % студентов выбрали карьерные ориентации «Стабильность места жительства» и «Интеграция стилей жизни». Незначительный процент студентов выбрали карьерные ориентации

психологическим выражением которого являются представления человека о профессиональной карьере.

В литературе часто понятие «карьерные ориентации» рассматривают как синоним понятия «якоря карьеры», которое было введено американским психологом Э. Шейном. Данная теория переведена и изложена в работах отечественных авторов. Н.К. Маусов и Д.А. Безделов вводят понятие «точечный ориентир» и определяют его как интерес или ценность, от которых человек не может отказаться в ситуации выбора. Карьера строится вокруг этих точечных ориентиров, изменения карьерного пути возможны вокруг этих пунктов.

Карьерные ориентации определяют как систему диспозиций, ценностных ориентаций, социальных установок и других социально обусловленных побуждений к деятельности. «Якорь карьеры», или карьерная ориентация, является важным составляющим элементом профессиональной «Я-концепции», возникает и развивается в процессе социализации на основе накопления профессионального опыта на начальном этапе карьеры и служит для управления, стабилизации и интеграции индивидуальной карьеры. Важно заметить, что человек реализует свои карьерные ориентации не всегда осознанно.

Нами было проведено эмпирическое исследование на базе Лесосибирского педагогического института – филиала ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» в котором приняли участие 60 студентов, из низ 30 обучающихся на очной форме обучения и 30 студентов, обучающихся по заочной форме обучения. В качестве психодиагностических методик были использованы: «Якоря карьеры» Э.Шейна в адаптации В.Э. Винокуровой и В.А. Чикера, опросник самоорганизации времени Е.Ю. Мандриковой, тест – опросник для определения уровня профессиональной направленности (УПН), предложенный Т.Д. Дубовицкой.

Исследование проводилось в 2015-2016 гг. в г. Лесосибирске Красноярского края в Лесосибирском педагогическом институте - филиале Сибирского федерального университета. В тестировании приняли участие студенты очной и заочной формы обучения I-V курсов факультета педагогики и психологии ЛПИ – филиала СФУ (всего выборка составила 138 человек; из них 60 студентов заочной формы обучения и 78 – очной формы обучения). Возраст испытуемых составлял 17-29 лет.

Анализируя данные эмпирического исследования, мы можем отметить, что выбор доминирующей карьерной ориентации студентами очной и заочной форм обучения заметно отличается. Рассмотрим полученные результаты подробнее.

Данные методики «Якоря карьеры» показали, что студенты очной формы обучения характеризуются следующими особенностями: на первом месте по частоте встречаемости приоритетное значение в карьере имеет такая карьерная ориентация как «Служение» (34%). Для этих людей первостепенное значение имеет ориентация личности на интеграцию усилий других людей, полнота ответственности за конечный результат и соединение различных функций организации. С возрастом и опытом эта карьерная ориентация проявляется сильнее. Возможности для лидерства, высокого дохода, повышенных уровней ответственности и вклад в успех своей организации являются ключевыми ценностями и мотивами. Самое главное для них – управление: людьми,





логических задач способствует самовыражению, развитию интеллекта, самостоятельности [3].

Другой педагог З.А. Михайлова отмечает, что при решении логических задач дети пользуются двумя видами поисковых проб: практическими, которые заключаются в перекладывании, подборе, и мыслительными – обдумывание хода, предугадывание результата, предложение решения. Дошкольники занимаются поиском гипотез, проявляют догадку, внезапно приходят к правильному решению, но оно облачено в определенную форму с арифметическими действиями и логическими этапами и умозаключениями [4].

Особо важным, по мнению З. А. Михайловой, следует считать развитие у детей умения догадываться о решении на определенном этапе анализа логической задачи. Догадка в этом случае свидетельствует о глубине понимания задачи, высоком уровне поисковых действий, мобилизации прошлого опыта, переносе усвоенных способов решения в совершенно новые условия [4].

В полнее возможно, что ребенок может не справиться с задачей. Читая второе условие, он может забыть первое. В этом случае задача воспитателя помочь ему сделать выводы. Прочитав первое условие, спросите, что он понял, что узнал, затем прочитайте второе условие, и спросите тоже самое, и т.д. Возможно, что к концу условия ребенок догадается о чем идет речь, и скажет ответ.

Каждая логическая задача включает в себя определенную познавательную нагрузку, которая, как правило, скрыта игровой мотивацией. Смекалка, находчивость, инициатива проявляются в активной умственной деятельности, основанной на непосредственном интересе. Интерес к математическому материалу реализуют игровые приемы, образы и знакомые элементы, которые содержатся в задаче.

А.В. Белошистая предлагает формировать и развивать у ребенка логические структуры мышления через систему решения логических задач. Она подчеркивает, что «заниматься формированием и развитием логических приемов мышления можно с детьми любого уровня развития и любого возраста, регулируя соответствующим образом сложность предлагаемых логических задач» [3].

Решение логические задачи активирует умственную деятельность дошкольников, увлекает, упражняет, углубляет и расширяет математические представления, закрепляет ранее полученные знания, умения.

Дошкольники довольно активны в восприятие логических задач. Они с упорством ищут решение задачи, которое ведет к результату. Если задача посильна ребенку, то он с нетерпением решает ее, у него складывается к ней положительное отношение, что активизирует мыслительное и познавательное развитие. Ребенку интересно, что же получиться в итоге, это его и увлекает.

**Выводы.** Таким образом, логические задачи являются хорошим средством воспитания у детей уже в дошкольном возрасте интереса к математике, логике и доказательности рассуждений, желания проявлять умственное напряжение, сосредоточенность внимания на проблеме.

Решение логических задач в старшем дошкольном возрасте способствует формированию и совершенствованию развития общих умственных способностей, интереса к изучению математики, развитию смекалки, сообразительности, а главное – формированию математических представлений.

**Литература:**

1. Детство. Программа развития и воспитания детей в детском саду [Текст]: В.И. Логинова, Т.И. Бабаева, Н.А. Ноткина и др. / под ред. Т.И. Бабаевой, З.А. Михайловой, Л.И. Гурович. – 3-е изд., перераб. СПб.: «Детство – Пресс», 2012. – 244 с.
2. Сластенин В., Исаев И. Педагогика: Учебное пособие. Глава 12. Обучение в целостном педагогическом процессе. - М.: изд. центр «Академия», 2002.
3. Белошистая А.В. Развитие логического мышления у дошкольников. - М.; ВЛАДОС, 2013.
4. Михайловой, З. А. Математика от трех до семи. С-П.; Детство-Пресс, 2012.

**Педагогика**

**УДК 37.06**

**кандидат педагогических наук, доцент Нарыкова Галина Валентиновна**
Соликамский государственный педагогический институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет» (СГПИ филиал ПГНИУ) (г. Соликамск)

## ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ОКРУЖЕНИЯ НА ПРОЦЕСС СТАНОВЛЕНИЯ ЖИЗНЕННОЙ ПОЗИЦИИ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

*Аннотация.* Жизненная позиция – это мировоззренческая и деятельностная направленность личности, которая формируется в условиях социальной среды в процессе онтогенеза. На становление жизненной позиции влияют различные факторы. В статье даются признаки сформированности жизненной позиции старших подростков, характеризуются средства, способствующие ее становлению, обозначены особенности влияния социального окружения на процесс становления жизненной позиции данной категории детей.

*Ключевые слова*: жизненная позиция, социальное окружение, критерии сформированности жизненной позиции, аспекты развития детей старшего подросткового возраста.

*Annotation.* A life position is an ideological and activity oriented personality, which is formed in the conditions of the social environment in the process of ontogenesis. Different factors influence the formation of a life position. The article gives signs of the formation of the life positions of older adolescents, characterized means that contribute to its formation, the revealed factors of the influence of the social environment on the process of the development of vital positions of this category of children.

*Keywords:* life position, social environment, criteria for the formation of life attitudes, aspects of the development of children of the senior adolescence.

**Введение.** Теоретический анализ научной и методической литературы свидетельствует об интенсивном поиске исследователями и практиками механизмов, условий, технологий, форм и методов обеспечения успешного становления жизненной позиции у детей старшего подросткового возраста.





Э. Берн объясняет процесс выбора профессии и профессионального поведения тем сценарием, который заложен в раннем детстве. В сценарной теории утверждается, что в важнейших аспектах жизни люди руководствуются сценарием, т.е. программой поступательного развития, своеобразным жизненным планом, выработанным в раннем детстве под влиянием родителей и определяющим поведение человека [1].

На самоопределение и профессиональное развитие личности оказывает большое влияние уровень профессиональной направленности. Профессиональная направленность понимается как совокупность мотивационных образований (интересов, потребностей, склонностей, стремлений и т.д.), связанных с профессиональной деятельностью человека и влияющих, в частности на выбор профессии, стремление работать по ней и удовлетворенность профессиональной деятельностью.

В определении Ю.А. Корелякова, профессиональная направленность - это система эмоционально-ценностных отношений, задающих соответственную их содержанию иерархическую систему доминирующих мотивов личности и побуждающих личность к их утверждению в профессиональной деятельности [5].

Э.Ф. Зеер, рассматривая содержательную сторону профессиональной направленности, выделяет следующие ее компоненты:

- мотивы (намерения, интересы, склонности, идеалы);
- ценностные ориентации (смысл труда, заработная плата, благосостояние, квалификация, карьера, социальное положение и др.);
- профессиональная позиция (отношение к профессии, установки, ожидания, готовность к профессиональному развитию);
- социально-профессиональный статус [4].

Таким образом, представляется, что наиболее явно устойчивость профессиональной направленности личности проявляется в ситуации выбора.

Профессиональная направленность как мотивообразующий фактор напрямую зависит от карьерных представлений студентов. Карьера – это явление профессиональной деятельности, отражающее последовательность занимаемых ступеней в производственной, социальной среде, это индивидуально осознанная позиция субъекта, его поведение, связанные с трудом, опытом, деятельностью на протяжении всей рабочей жизни индивида [3].

Сегодня карьера – это сложное социально-психологическое явление, которое охватывает все сферы жизнедеятельности человека и состоит в чередовании подъемов и спадов как профессионального, так и личностного развития, это профессиональный рост субъекта, а также значительные изменения жизненного пути человека в целом. Карьера связана с деятельностью людей, предполагает социальную мобильность индивида, позволяет судить об уровне достижений, успешности деятельности [2]. Взаимосвязь карьеры и показателей успешности находит отражение в таких высказываниях, как «успешное продвижение», «путь к успеху», «достижение успеха».

Таким образом, роль карьерных представлений в том, что они создают внутренний план жизни человека, на котором она развертывается. И поэтому один из периодов жизнедеятельности человека - обучения в ВУЗе является сенситивным для формирования определенных образов, а именно образа профессионального будущего, стратегии профессиональной жизни,

to speak about the presence of the following features: full-time students are focused on the social demand for the chosen profession, as well as the desire for personal and professional self-realization at the expense of prestigious professions and leadership positions. For correspondence students, social and interpersonal interaction, the need for security and a high level of professional orientation are characteristic.

*Keywords:* Students, career ideas, career, self-organization, professional orientation.

**Введение.** Преобразования политического, экономического и социального характера, происходящие в современном российском обществе, затрагивают не только интересы отдельно взятых граждан, но и сложившуюся систему ценностей, понимание своего места в мире представителями самых разных социальных групп. Зачастую это заставляет их кардинально переосмысливать содержание и мотивы своей профессиональной деятельности. Обострение противоречий между потребностью утвердить себя в окружающем мире, реализовать себя в обществе и необходимостью к социальной адаптации, потребностью быть свободным и наличием внутренней несвободы приводит к необходимости поиска путей управления саморазвитием личности. При одновременном наличии потребности и соответствующей среды у индивида создаются готовность, установка к активности, существенно определяющие его дальнейшее поведение.

С точки зрения деятельностного подхода в психологии развитие личности происходит в процессе успешного овладения профессиональной деятельностью, значимой для субъекта. Однако именно характер соотношения личностных особенностей человека и критериев успешного выполнения труда продолжает оставаться в центре внимания исследователей. Становление профессионала возможно лишь в результате единства развития как профессионализма, так и личностного развития.

Для решения насущных задач профессиональной подготовки важно выделить те «пространства выбора», в которых нередко оказываются самоопределяющиеся личности, которые не всегда сами могут осознавать «что» и «из чего» они вообще выбирают. В этой связи становятся актуальными карьерные представления студентов, определяющие их направленность на достижение определенных целей в профессиональной деятельности.

**Формулировка цели статьи –** изучение карьерных представлений и их особенностей у студентов разной формы обучения.

**Изложение основного материала статьи.** Практически все теории профессионального развития имеют своей целью предсказание следующего: направление профессионального выбора, построение карьерных планов, реальность профессиональных достижений, наличие удовлетворенности от профессионального труда и т.д. Так, З. Фрейд, все вопросы профессионального развития личности связывает с проявлением потребностей и мотивов, сформированных в раннем детском возрасте. Профессиональный выбор и последующее профессиональное поведение человека обусловлены рядом факторов: структурой складывающихся в раннем детстве потребностей, опытом ранней детской сексуальности, проявлением комплекса маскулинности, сублимацией как общественно-полезного смещения энергии основных влечений человека и как процесса защиты от заболеваний из-за фрустрации основных потребностей.





Проблема становления жизненной позиции получила освещение в ряде наук о человеке. Существующее разнообразие проявлений человека объективно отражается в разносторонности феноменологии личности, индивида. Как субъект социальных отношений и сознательной деятельности, личность, в то же время, индивидуальна, неповторима. Если личность – это определенность позиции человека в отношениях с другими, то индивидуальность - это определение собственной позиции в жизни, сама определенность внутри самой своей жизни. Жизненная позиция – это мировоззренческая и деятельностная направленность личности, которая формируется в условиях социальной среды в процессе онтогенеза.

Обращение отечественных педагогов, психологов к исследованиям, посвященным проблеме становления жизненной позиции (Ю.П.Азаров, И.С.Кон, А.В.Мудрик, А.Н.Прихожан, В.Р.Ясницкая и др.), позволяет выделить различные факторы, влияющие на становление жизненной позиции старших подростков.

**Формулировка цели статьи.** Обозначенное определило необходимость теоретического обоснования в данной статье признаков сформированности жизненной позиции старших подростков, характеристики средств, способствующих ее становлению, необходимость определения основ влияния социального окружения на процесс становления жизненной позиции данной категории детей.

**Изложение основного материала статьи.** Одним из существенных компонентов становления жизненной позиции является формирование активной жизненной позиции. Как справедливо отмечает И.С. Кон, «ничто так не возвышает личность, как активная жизненная позиция, сознательное отношение к общественному долгу, когда единство слова и дела становится повседневной нормой поведения» [5]. Активная жизненная позиция рассматривается как многоаспектное новообразование, которое состоит из целостных качеств личности (организованность, самостоятельность, целеустремленность), элементов нравственно-правового сознания, развития социальных чувств (ответственность, патриотизм, признание, следование нормам и правилам).

Важнейшим средством, способствующим становлению жизненной позиции, является общественная работа. В отличие от учебной деятельности она имеет непосредственно социальную направленность. По отзывам самих старших подростков, она привлекает их тем, что увеличивает круг общения с другими людьми и помогает быть в центре событий.

Признаком становления жизненной позиции старших подростков является разработка жизненного плана – явления социального и этического порядка. Жизненный план, в точном смысле этого слова, возникает, когда предметом размышлений подростка становится не только конечный результат, но и способы его достижения и те объективные и субъективные ресурсы, которые ему для этого потребуются.

Важным элементом становления жизненной позиции, по мнению А.Н. Прихожан, также является профессиональное самоопределение.

В качестве признаков сформированности жизненной позиции старших подростков А.В. Мудрик предлагает рассматривать следующие критерии:

– ценностная автономия - существование собственных взглядов, способность изменять их и вырабатывать новые;

– психологическая автономия - наличие и характер «Я-концепции», уровень самоуважения, чувства собственного достоинства;

– эмоциональная автономия - реализация избирательности в эмоциональных привязанностях, их сбережение и сменяемость;

– поведенческая автономия - мера готовности и способности самостоятельно решать собственные проблемы, противостоять жизненным ситуациям, которые мешают самоопределению, самореализации, самоутверждению; гибкость и одновременно устойчивость в меняющихся ситуациях, креативность.

Важную роль в формировании жизненной позиции подростков играет социальное окружение, представляющее собой интегральную совокупность социальных групп, социальных общностей, а также социальных институтов и социальных организаций, с которыми непосредственно связан индивид в процессе социализации, межличностного общения и деятельности. Социальное окружение оказывает непосредственное влияние на человека, нередко являясь одним из определяющих факторов становления его жизненной позиции. Это семья, соседство, группы сверстников, воспитательные организации, различные общественные, государственные, религиозные, частные и контрсоциальные организации, микросоциум.

Современная семья является важнейшим институтом социализации подрастающих поколений, представляет собой собственную среду жизни и развития детей подросткового возраста, качество которой определяется несколькими параметрами конкретной семьи (демографические, социально-культурные, социально-экономические, технико-гигиенические. [1]

Значительное влияние на становление жизненной позиции в старшем подростковом возрасте семья оказывает в нескольких аспектах:

– физическое и психологическое развитие ребенка (в подростковом возрастном периоде ее влияние остается решающим, но не единственным);

– оказывает влияние на формирование психологического пола ребенка подросткового возраста;

– имеет ведущую значимость в интеллектуальном развитии ребенка;

– особое значение имеет в освоении подростком социальных норм;

– формирует фундаментальные ценностные установки ребенка подросткового возраста; они проявляются в социальных и межэтнических отношениях и конкретизируют его стиль жизни, области и уровень притязаний, жизненные устремления, планы и способы их достижения;

– семья имеет огромное значение в ходе социального развития ребенка подросткового возраста: ее одобрение, поддержка, равнодушие или неодобрение отражаются на его притязаниях, содействуют или мешают ему находить выходы в затруднительных ситуациях.

Важнейшей характеристикой семейного воспитания является и его стиль. При авторитарном стиле взрослые стремятся предельно подчинить подростка своему воздействию, пресекать их инициативность, вести абсолютный контроль их поведения. Это, с одной стороны, дисциплинирует подростков, формирует у них нужные для родителей навыки поведения, с другой – может вызвать у них отчуждение от родителей, враждебность по отношению к окружающим, протест и агрессию, нередко вместе с апатией и бездеятельностью. [3]





**УДК: 159.922**

**старший преподаватель Казакова Татьяна Викторовна**
Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
**магистрант Храмов Игорь Владимирович**
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет», Институт управления бизнес-процессами и экономики (г. Красноярск);
**студент Пильчук Мария Дмитриевна**
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет», Институт управления бизнес-процессами и экономики (г. Красноярск);
**студент Незванкина Анна Юрьевна**
Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
**студент Мецлер Виктория Владимировна**
Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
**студент Шилина Олеся Андреевна**
Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

## КАРЬЕРНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ РАЗНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

*Аннотация.* В статье рассматриваются карьерные представления и их специфика у студентов очной и заочной форм обучения. Результаты экспериментального исследования позволяют говорить о наличии следующих особенностей: студенты очной формы обучения ориентированы на социальную востребованность выбранной профессии, а также стремление к личностной и профессиональной самореализации за счет престижных профессии и руководящих должностей. Для студентов заочной формы обучения характерно социальное и межличностное взаимодействие, потребность в безопасности и высокий уровень профессиональной направленности.

*Ключевые слова:* студенчество, карьерные представления, карьера, самоорганизация, профессиональная направленность.

*Annotation.* The article examines career ideas and their specificity for undergraduate and part-time students. The results of experimental research allow us

14. Симерницкая Э.Г. Нейропсихологическая диагностика и коррекция школьной неуспеваемости // Нейропсихология сегодня / под. ред. Хомской Е.Д. - М., 1995. – С. 154-160

15. Сиротюк А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей. М.: ТЦ Сфера, 2001. - 128 с.

16. Спирова Л. Ф. Недостатки чтения и пути их преодоления // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. - М., 1965. – С. 67-84

17. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) / О. А. Токарева // Хрестоматия по логопедии / Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – Т. 2. – С. 456 – 469.

18. Ушакова Т.Н. Детская речь - ее истоки и первые шаги в развитии // Психологический журнал. - 1999. - N3. - С. 59-69

19. Фенютина В.А., Бреусов А.В. Дислексия: аспекты социального управления проблемой // Молодежный научно-технический вестник. – 2014. - №6. – С. 2-12

20. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. - М.: Просвещение, 1989. — 223 с.

21. Хватцев М. Е. Алексия и дислексия // Логопедия. Методическое наследие. - Кн. IV: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. – М., 2003. - С. 67-111.

22. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М.: «Юристъ», 1997. – 256 с.

23. Чиркина Г.В., Корнев А.Н. Современные тенденции в изучении дислексии у детей // Дефектология. – 2005. - №1. – С. 89-93

24. Чиркина Г.В. Теория и практика устранения дислексии – логопедический аспект проблемы // Дефектология. – 2007. - №1. – С. 57-58





Демократический стиль, как отмечает Ю.П. Азаров, характеризуется стремлением родителей установить конструктивные отношения с детьми, привлечь их к решению проблем, одобрять инициативу и самостоятельность. Данный стиль помогает воспитать у подростка самостоятельность, ответственность, активность, дружелюбие, терпимость.

Значительную роль в становлении жизненной позиции подростка играют ближайшее соседское окружение и группы сверстников, характеризующиеся общностью межличностных связей, определенным отношением к месту своего проживания, некоторыми общими целями и совместной деятельностью. Для старших подростков данное общение – это выход за рамки семьи, познание новых социальных ролей, получение нового социального опыта, ступень адаптации к социуму. Для подростка соседское общение имеет немалый объективный и субъективный смысл.

Группы сверстников связанны системой отношений, определенными едиными ценностями или ситуативными интересами, имеют «Мы» - чувство. [4] Они систематизируют по нескольким независимым параметрам (И.С. Кон):

– по юридическому статусу и месту в общественной системе группы сверстников - официальные и неофициальные;

– по социально-психологическому статусу - группы принадлежности, и референтные группы;

– по степени постоянности, продолжительности своего функционирования - постоянные, временные, ситуативные;

– по территориальному местоположению - дворовые, квартальные;

– по типу лидерства и (или) руководства - демократические и (или) авторитарные;

– по ценностной направленности группы могут быть социально позитивными, асоциальными и антисоциальными;

- по численности - выделяют дружеские (от двух-трех до пяти членов), приятельские (до семи-девяти), асоциальные (до двух десятков), формальные группы в классе, в кружке и т.д. (до тридцати-сорока человек).

Каждая из таких групп является одним из микрофакторов социализации взрослеющих поколений. Дети старшего подросткового возраста могут состоять сразу в нескольких группах – формализованных и неформальных, общение в которых может иметь значительные различия и по-своему способствовать становлению жизненной позиции.

Функции группы подростков в процессе влияния на становление социальной позиции, по мнению Р.В. Овчаровой, универсальны. Группа знакомит своих членов с культурой этого общества, поведением, отвечающим этнической, религиозной, региональной, социальной принадлежности членов группы. Благодаря идентификации самого себя с группой и некритичного восприятия преобладающих в ней взглядов, отношений, у ребенка подросткового возраста формируются определенные взгляды, им постигаются разные нормы и ценности. В группе сверстников посредством представления образцов поведения, ожидаемых от мальчиков и девочек, юношей и девушек происходит научение поло ролевому поведению.

Группа сверстников имеет большое значение в процессе автономизации подростков от взрослых в целом и от родительского влияния в частности. Значимость данной функции группы сверстников, как отмечает И.С. Кон, заключается в следующем: «...неокрепшее, диффузное "Я" нуждается в

сильном "МЫ", которое, в свою очередь, утверждается в противоположность каким-то "ОНИ"».

Большую роль в социализации подрастающего поколения традиционно играет религия как один из социальных институтов. В Российской Федерации представлены все великие мировые религии и многочисленные их разновидности. Религия в процессе становления жизненной позиции подростка реализует ряд функций: ценностно-ориентационную (формирование системы верований), регулятивную (культивирование поведения в соответствии с религиозными нормами), коммуникативную (общение верующих), милосердную (реализация милосердия и благотворительности), компенсаторную (гармонизация духовного мира), воспитательную (религиозное воспитание человека). В ходе и в результате религиозного воспитания у верующих подростков складываются особенные для конкретной конфессии стратегии адаптации и обособления в обществе, что может стать основным в становлении жизненной позиции.

Еще одним фактором, влияющим на становление жизненной позиции подростка, отмечает В.Р. Ясницкая, является воспитательная организация. Воспитательные организации можно охарактеризовать по некоторым относительно независимым параметрам:

– по принципу вступления человека в воспитательную организацию выделяются обязательные (школы), добровольные (клубы, детские и юношеские сообщества и другие), принудительные (специальные учреждения для детей с социопатическим поведением, психическими и другими отклонениями);

– по юридическому статусу воспитательные организации могут быть государственными, общественными, коммерческими, конфессиональными, частными;

– по ведомственной принадлежности – это организации Министерства образования и науки РФ, профсоюзов;

– по уровню подчиненности - федеральные, региональные, муниципальные;

– по степени открытости-закрытости: открытые (школы), интернатные, закрытые (специальные учреждения);

– по продолжительности действия – постоянные и временные (действующие на период каникул);

– по половозрастному составу: однополые, одновозрастные, разнополые, разновозрастные.

Воспитательные организации способствуют приобщению ребенка подросткового возраста к культуре социума, созданию условий для личного развития и духовно-ценностной ориентации, автономизации подрастающего поколения от взрослых, дифференциации подростков соответственно их личностным ресурсам согласно действительной социально-профессиональной структуре социума. Они оказывают индивидуальную помощь подростку в осмысливании им личных ценностей, установок и умений, в формировании самосознания, в самоопределении, самореализации и самоутверждении, в развитии понимания и восприимчивости в отношении себя и других, социальных проблем, в формировании чувства причастности к семье, группе, обществу, в выработке стратегий приспособленности и обособления в обществе.





одной из причин возникновения дислексии. Учитывая вышесказанное, такой метод работы, как метод кинезиологических упражнений, представляется нам перспективным, так как, с одной стороны, учитывает этиологию нарушений чтения, оказывает воздействие на все компоненты функциональной основы процесса чтения, однако, с другой стороны, является не до конца изученными в контексте пропедевтики дислексии и нуждается в детальной апробации. Кроме того, именно старший дошкольный возраст видится нам оптимальным возрастным периодом для проведения пропедевтики нарушений процесса чтения.

**Литература:**

1. Галляметдинова Э.Ш. Кинезиологические упражнения в профилактике и коррекции нарушений чтения и письма [электронный ресурс] // nsportal.ru: социальная сеть работников образования. 2003. URL: http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola / logopediya/ 2013/ 01/ 20/ kineziologicheskie-uprazhneniya-v-profilaktike-i-korrektsii (дата обращения 18.04.2017 г.)

2. Жаркова Е.А., Денисов О.А. Теоретико-методологическое обоснование проблемы дислексии у детей младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2012. - №4. – С. 113-116

3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. - СПб.: МиМ, 1997. - 286 с.

4. Корнев А.Н. Узловые вопросы дислексии // Дефектология. – 2007. - №1. – С. 59-66

5. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. —— М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.

6. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 384 с.

7. Мошкова О.М. Критерий раннего выявления дислексии // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. - 2015. –№3. - С. 65-68

8. Лалаева, Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов - М.: Просвещение, 1983. – С. 17.

9. Левашов О.В. Нарушения зрительного восприятия при дислексии. Теории и гипотезы / Материалы I Международной конференции Российской ассоциации дислексии. – М.: Изд-во Московского социально-гуманитарного института, 2004. – С. 146-156.

10. Макарова Е.Н., Кузина М.Е. Влияние развития межполушарного взаимодействия на устранение дислексии и дисграфии [электронный ресурс] // Материалы ГБУ ЦПП СМП «Личность». - Тольятти, 2016. URL http://cpmss.tgl.net.ru/?mod=subjects&sub=60 [дата обращения 20.04.2017]

11. Мошкова О.М. Ретардация визуального восприятия как критерий раннего выявления дислексии // Образование и наука. – 2014. - №10. – С. 105-115

12. Парамонова Л. Г. Легкий способ научиться правильно говорить и писать. Дефекты произношения. Дислексия. Дисграфия. - М: Издательство «Сова», 2009. – 113 с.

13. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. - М.: Владос, 1997. – 256 с.

графического обозначения. Иными словами, для успешного овладения чтением ребенок должен иметь достаточный уровень представления о звукобуквенном составе слова, а так же определенную речевую подготовленность к восприятию лексико – грамматических связей слов. Звуковой аналитико-синтетический метод в достаточной степени описан в литературе и часто встречается в практике, однако, не всегда является эффективным.

Так же применяются методы, связанные с наличием зрительной недостаточности у дислексиков [7; 9; 11]. Однако, зачастую речь идет, в основном, только об одном из подтипов дислексии – оптической, тогда как другие остаются без внимания.

Одним из наиболее перспективных, но не очень распространенных методов для профилактики нарушений чтения нам представляется метод кинезилогических упражнений. Современные кинезиологи рассматривают причину нарушений функции обучения чтению в неспособности правого и левого полушария к интеграции. Данный метод направлен на механизм возникновения психофизиологических отклонений в развитии, что позволяет не только снять отдельные симптомы, но и улучшить функционирование, повысить продуктивность протекания психических процессов [15].

Метод кинезиологических упражнений представляет собой специально подобранные упражнения (растяжки, дыхательные упражнения, глазодвигательные упражнения, упражнения на релаксацию, перекрестно-латеральные движения, упражнения на тонкую моторику рук, упражнения на кооординацию), позволяющие использовать естественные физические движения тела для активизации природных механизмов мозга и способствующие развитию межполушарного взаимодействия, устной речи, пространственных представлений, зрительно-моторной координации и сукцессивных операций, внимания, памяти, мышления, мелкой и крупной моторики, улучшению контроля и регуляции деятельности, расширению поля зрения, улучшению зрительного восприятия, повышению работоспособности и снижению утомляемости. Другими словами, данный метод оказывает воздействие на все компоненты функциональной основы процесса чтения.

Данный метод использовался современными учеными в профилактике и коррекции нарушений чтения, однако, их работы нельзя назвать исчерпывающими.

Так, например, Е.Н. Кузина и М.Е. Макарова в своей работе «Влияние развития межполушарного взаимодействия на устранения дислексии и дисграфии» подтверждают, что кинезиологические упражнения позволяют решить серьезные проблемы, связанные с овладением письменной речью, но, к сожалению, не раскрывают существенных подробностей своего исследования; кроме того, приводимый ими комплекс упражнений не отличается большим разнообразием.

Э. Ш. Галляметдинова в работе «Кинезиологические упражнения в профилактике и коррекции нарушений чтения и письма» более подробно останавливается на влиянии тонкой моторики пальцев на состояние письменной речи и не приводит подробных эмпирических данных, подтверждающих ее выводы.

**Выводы.** Подводя итоги, следует сказать о том, что в ходе анализа литературы по проблеме нарушений чтения, было обозначено перспективное направление данного феномена с точки зрения нарушения латерализации как





Существенное влияние на становление жизненной позиции подростков оказывают контркультурные организации (криминальные и тоталитарные – политические и квазикультовые) – сообщества людей, которые вместе реализуют интересы, программы, цели, установки, противодействующие базовым принципам, ценностям и правилам социума. Каждая контркультурная организация возникает на основе принципа обособления. Данный принцип обуславливает содержание деятельности организации, ее субкультуру, а также критерии приема в нее новых членов.

Для контркультурных организаций свойственна высокая степень интеграции их членов: у подростка нет диапазона свободы в выборе определенных форм поведения, норм и ценностей. Вследствие этого, формирование жизненной позиции членов организации – идет как их адаптация к контркультурным ценностям и установкам, то есть имеет очевидный субъект - объектный характер.

Становление жизненной позиции подростка происходит под значительным влиянием оказывает микросоциума. Он характеризуется пространственными, архитектурно-планировочными, демографическими особенностями. Микросоциум немаловажен с позиции возможностей инфраструктуры, предназначенной для подростков. Так общеобразовательные школы как социальные партнеры в решении общих задач формирования жизненной позиции подростков способствуют развитию у них опыта разноплановой творческой деятельности, формированию исторической памяти и уважительного отношении к традициям, опыта использования компьютерных технологий и т.п. Учреждения дополнительного образования детей расширяют сферу творческой самореализации учащихся с учетом их индивидуальных склонностей и возможностей, формируют опыт интеллектуального, технического, художественного творчества, опыт инициации социальных акций и участия в них, опыт делового взаимодействия, проявления милосердия, заботы, поддержки.

Учреждения начального, среднего и высшего профессионального образования обеспечивают поддержку процесса социализации учащихся на основе руководства творческими коллективами учащихся, передачи опыта учебно-исследовательской деятельности, расширяют опыт участия в конференциях, конкурсах, олимпиадах, дискуссиях, опыт коммуникативной деятельности подростков.

Учреждения культуры содействуют образовательным школам в формировании социального опыта детей на основе музейной педагогики, социальной практики, информационного многообразия библиотечных фондов. Краеведческий музей формирует бережное отношение к истории, традициям, культуре родного края как основы формирования мировоззрения, гражданской идентичности подростков.

Зрелищные учреждения (театры, филармонии, концертные залы, кинотеатры, студии) приобщают к богатству классического и современного искусства, воспитывают уважение к творчеству исполнителей, с использованием средств театральной педагогики (встреч с создателями спектакля, обсуждений, дискуссий по зрительским впечатлениям и т. п.) развивают эстетический кругозор обучающихся.

Спортивные сооружения расширяют базы занятий физической культурой и спортом, являются одним из условий сохранения и укрепления здоровья

учащихся, осуществляют профилактику заболеваний, содействуют школе и семье в утверждении ценностей здорового образа жизни осуществляют поддержку социализации детей с проблемами здоровья и развития.

Муниципальные службы экологической направленности осуществляют социальное партнерство с учреждениями дополнительного образования детей и школьными коллективами эколого-биологической направленности с целью приобретения опыта участия в природоохранной деятельности, проведения доступных эколого-биологических исследований, опытной работы, опыта участия в общественных движениях.

Детские дома, школы-интернаты осуществляют социальную поддержку и реабилитацию детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, нуждающихся в помощи; организуют шефскую работу.

Советы ветеранов, военкоматы содействуют военно-патриотическому воспитанию детей и молодежи. Они организуют опыт общения с людьми разных поколений, опыт проявления нравственно ценного отношения к героическому прошлому своего народа, заслугам ветеранов военных действий, формируют необходимость оказания помощи и заботы о них, воспитывают позитивное отношение к старшему поколению в своей семье, приобщают к участию в гражданских патриотических акциях.

Действенность и мера воздействия микросоциума на становление жизненной позиции подростка зависит от степени его включенности в жизнь микросоциума. [2] Очень важен для становления жизненной позиции подростка сложившийся в микросоциуме социально психологический климат.

**Выводы.** Таким образом, в подростковом возрасте происходит становление жизненной позиции, под которой понимается становление основных компонентов направленности личности, ее реакция в двух аспектах – внутреннем (мировоззренческом) и внешнем (деятельностном). Жизненная позиция неотделима от формирования мировоззрения личности, осознания жизненной цели, разработки жизненного плана личности, профессионального самоопределения.

Становление жизненной позиции подростков происходит в большой мере в их взаимодействии с группами сверстников и старших (семья, соседство или микросоциум, различные организации). Жизненное самоопределение в отроческом периоде осуществляясь в коллективах различного типа, дает растущему человеку опыт жизни в обществе и взаимодействия с окружающими, может создавать условия для позитивно направленных самопознания, самоопределения, самореализации и самоутверждения.

**Литература:**

1. Арнаутова, Е.П. Общение с родителями: зачем, как? [Текст] / Е.П. Арнаутова, В.М. Иванова. – М., 2009. – 177 с.

2. Возрастная и педагогическая психология: учебное пособие Текст] / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.В. Орлова. – Издание 2-е. – Москва: Педагогическое общество России, 2009. – 512 с.

3. Методика и технологии работы социального педагога [Текст] / Под ред. М.А. Галагузовой. – М., 2007. – 192 с.

4. Мудрик, А.В. Социализация вчера и сегодня [Текст] / А.В. Мудрик. – Москва: МПСИ, 2006. – 432 с.

5. Титаренко, В.Я. Семья и формирование личности [Текст] / В.Я. Титаренко. – М., 2009. – 352 с.





несформированностью сенсо-акустико-моторного и оптико-моторного уровней, неполноценностью межанализаторного взаимодействия; с психологических позиций нарушения чтения вызываются несформированностью психических функций, обусловливающих нормальный процесс чтения - зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, мнестических процессов, фонематического анализа и синтеза, фонематических представлений, представлений о морфологическом составе слова, лексико-грамматических обобщений [5]. Таким образом, большинство ученых сходятся на том, что нарушения чтения являются следствием недостаточной сформированности функциональной основы процесса чтения (функционального базиса чтения), т.е. вербальных и невербальных высших психических функций, обеспечивающих становление данного навыка (устная речь, пространственные представления, зрительный гнозис, зрительно-моторная координация, сукцессивные операции, слухоречевая и зрительная память, а также профиль латеральной организации). И именно на развитие этих компонентов должна быть направлена работа по профилактике дислексии.

Профилактика нарушений чтения у детей старшего дошкольного возраста, особенно у детей с речевыми нарушениями, является одним из актуальных направлений коррекционной работы. Важность начала работы по профилактике дислексии именно в этом возрасте подтверждается и экспериментально: по данным исследований А.Н. Корнева, при выявлении предпосылок к дислексии у детей 6 – 7 лет и проведении должной профилактической работы чтение может быть доведено до нормы у 82% детей, при выявлении проблемы в 1 – 2 классах таких успехов можно достичь лишь в 46% случаев.[3] Кроме того, к концу дошкольного периода дети имеют соответствующее развитие коры головного мозга в целом, высокий уровень развития фонематического восприятия речи и речедвигательного аппарата, высокую пластичность нервной системы, повышенную подражательность, особую восприимчивость к звуковой стороне языка. В этот возрастной период у детей в норме должно быть сформировано отношение к речи как языковой действительности, элементарное осознание строения речи; формируется умение воспринимать литературное произведение, осознавать наряду с содержанием и особенности художественной выразительности; развивается способность к самоконтролю, осознание несовершенства своей речи и соответственно необходимости приобретения знаний и потребность в обучении; они могут вполне успешно овладеть всей звуковой и грамматической стороной русского языка, обладают большим словарным запасом. Кроме того, в дошкольном возрасте расширяется круг общения детей, усложняется их деятельность, что требует более высокого развития речи; более того, речь становится основой перестройки психических процессов [18]. Все это имеет важное значение и для подготовки обучению грамоте, и для изучения родного языка в начальной школе.

Таким образом, старший дошкольный возраст является оптимальным периодом развития для проведения профилактических мероприятий с тем, чтобы в будущем дети успешно овладели навыком чтения.

Среди методов профилактики и коррекции специфических нарушений чтения наиболее распространенным является звуковой аналитико-синтетический метод [8; 16; 20; 21]. Основой данного метода является утверждение о наличии связи между различием звуков и запоминанием их

незрелость головного мозга в его отдельных зонах; органические повреждения головного мозга в пренатальный, натальный и постнатальный период; запаздывание созревания некоторых систем мозга, нарушения функционального характера (длительные соматические заболевания и пр.); неблагоприятная социальная ситуация (неправильная речь окружающих, двуязычие, недостаточное внимание к развитию речи ребёнка в семье, недостаточность речевых контактов, неблагоприятная семейная обстановка).

В своей работе считаем важным подробнее остановиться на проблеме нарушения латерализации как одной из причин возникновения дислексии: задержка в дифференциации правой и левой части тела, поздняя латерализация или нарушение латерализации. Еще в 1925 году невропатолог Самюель Т. Ортон приступил к изучению этого феномена и предположил существование синдрома, снижающего способности к чтению и письму, который не связан с повреждением мозга. Ортон предположил, что к данному нарушению имеет отношение межполушарная асимметрия головного мозга. Также важно упомянуть исследования Н. Гранжон и Ж. Ажуриагерр, которые приводит в своей книге Садовникова Н.И. [13] По результатам этих исследований сложилось мнение, что хорошо латерализованный ребенок имеет в своем «правшестве» или четком «левшестве» ясные «справочные пункты», тогда как слабо или перекрестно латерализованный теряет опорные пункты, важные для его конструктивных действий. Связь между плохой латерализацией и нарушениями письменной речи, в том числе чтения, имеет опосредованный характер, т.к. решающую роль играет связанная с состоянием латералиты несформированность пространственных представлений и ориентировок. М.Куцема и К.Лоная, проанализировав результаты проведенного ими исследования, связали нарушения чтения с нарушениями синтеза слуховых и зрительных возбуждений на уровне коры головного мозга, сопровождающимися несформированностью произвольной моторики, недостаточностью слухо- моторных координаций и чувства ритма [13]. Отметим так же позицию А.Л.Сиротюк, которая, проанализировав расстройства, сопутствующие дислексии (сниженная способность к вербализации пространственных представлений, незрелость изобразительно-графических навыков, слабость вербальнологического мышления, дефицит сукцессивных функций), сделала вывод о том, что все перечисленные расстройства чаще наблюдаются при поражениях у детей левого полушария; напротив, задания, наиболее трудные для детей с поражением правого полушария (конструктивные, ориентировка в схематическом изображении пространственных отношений, стереогнозис), выполняются большинством детей с дислексией на уровне нормы. Левополушарная недостаточность, как на функциональном, так и на морфологическом уровне может быть обусловлена гиперфункцией правого полушария, которое подавляет созревание и функциональную активность левого полушария [15]. Таким образом, автор сделал вывод о том, что трудности в овладении чтением у детей связаны с нарушением оптимального межполушарного взаимодействия. Считаем, что данные выводы важны для понимания природы специфических нарушений чтения, и они, безусловно, должны учитываться в коррекционной и профилактической работе.

Что касается механизмов возникновения нарушений чтения, с психофизиологической точки зрения нарушения чтения обусловливаются





**Педагогика**

**УДК 372.857**

**кандидат медицинских наук, доцент кафедры истории, социологии и права Неклюдова Виктория Валентиновна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пермская государственная сельскохозяйственная академия им. академика Д. Н. Прянишникова» (г. Пермь)

## НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК МЕТОД ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

*Аннотация.* Статья посвящена анализу отдельных вопросов, связанных с формированием экологического воспитания обучающихся в системе высшего образования. Рассматривается научно-исследовательская работа студентов как метод, способствующий формированию экологического правосознания, экологической культуры студентов. Анализируется научно-исследовательская деятельность обучающихся различных направлений обучения Пермской ГСХА.

*Ключевые слова*: студенты, вуз, экологическое воспитание, экологическое правосознание, научно-исследовательская работа студентов.

*Annotation.* The article is devoted to the analysis of separate issues related to the formation of environmental education of students in higher education. There were also discussed the scientific research work of students as a method of promoting the formation of ecological consciousness, ecological culture of the students. Analyzes the research activities of students from different fields of study at the Perm state agricultural Academy.

*Keywords:* students, University, environmental education, environmental awareness, student's research and scientific work.

**Введение.** Проблема экологического воспитания актуальна в настоящее время, несмотря на то, что ей на протяжении нескольких десятилетий уделяется достаточное внимание со стороны государства, в целом, и системы образования, в частности.

С целью реализации экологического воспитания выделено определенное количество аудиторных и внеучебных часов в образовательных учреждениях всех уровней образования, начиная с детских садов, школ и заканчивая вузами. Оценивая экологическую обстановку в различных регионах России, можно сказать о еще недостигнутом результате экологического воспитания, когда каждый гражданин страны заботится об окружающей среде и несет ответственность за антропогенные действия по отношению к природе. Следует отметить, что, несмотря на некоторые улучшения показателей экологической безопасности страны в последние два десятилетия, по данным глобального исследования Центра экологической политики и права при Йельском университете (Yale Center for Environmental Law and Policy) Россия занимает 32 место (из 180 стран) по уровню экологической эффективности в 2016 году, улучшив свой показатель на 24% за последние два года. Экологическая эффективность обследуемых стран определена «на основе 22 показателей в 10 категориях, отражающих различные аспекты состояния окружающей природной среды и жизнеспособности ее экологических систем, сохранение

биологического разнообразия, противодействие изменению климата, состояние здоровья населения, практику экономической деятельности и степень ее нагрузки на окружающую среду, а также эффективность государственной политики в области экологии» [6].

**Формулировка цели статьи:** рассмотреть научно-исследовательскую работу студентов как метод экологического воспитания, способствующий формированию экологического правосознания, экологической культуры.

**Изложение основного материала статьи.** Наряду с продолжительностью жизни, заболеваемостью, доходами, качеством питания, комфортом жилья, уровнем здравоохранения и образования, качеством социальных услуг, культуры и сферы обслуживания, состояние окружающей среды является одним из основных показателей качества жизни населения страны. По официальным данным, 15% территории Российской Федерации, где проживает около 60% населения, по качеству окружающей среды признано неудовлетворительным, что обусловлено как текущим негативным воздействием хозяйственной и иной деятельности на окружающую среду, так и экологическим ущербом, нанесенным и накопленным в результате прошлой хозяйственной деятельности. Вместе с тем, Россия является важным компонентом в поддержании глобальных функций биосферы, так как на ее территории находятся все основные экосистемы Евразии, а 20% флоры и фауны России составляют эндемичные виды [1].

Среди регионов России выделяют регионы с наиболее острой экологической ситуацией, к числу которых относится и Прикамье, характеризующееся истощением и загрязнением вод суши, нарушением земель горными разработками, эрозией почв, оврагообразованием, загрязнением атмосферы, обезлесением, деградацией лесных массивов [7].

Охрана окружающей среды декларирована во многих государственных документах Российской Федерации: Конституции РФ, федеральных законах («Об охране окружающей природной среды»), международных договорах Российской Федерации в области охраны окружающей среды и рационального использования природных ресурсов, а также в решениях международной общественности: «Повестка дня на XXI век», Декларации Организации Объединенных Наций 1992 г.. 2012 г. «Рио+20», и др.

Согласно Экологической доктрине Российской Федерации, экологическое образование и просвещение представлены одним из средств реализации государственной экологической политики, основной задачей которого является повышение экологической культуры населения, образовательного уровня и профессиональных навыков и знаний в области экологии [10].

Указом президента Российской Федерации 2017 год провозглашен годом Экологии в России. Год экологии ознаменован особым вниманием к проблемам охраны окружающей среды и особо охраняемых природных территорий (ООПТ), проведением значительного количества мероприятий федерального, регионального и муниципального уровней. Среди мероприятий, запланированных в рамках государственной программы «Охрана окружающей среды» на 2012–2020 гг., следует отметить совещания по особо острым вопросам, конференции, круглые столы, конкурсы среди учащихся школ и профильных заведений, фотовыставки, волонтерские организации и др. [8].

Процесс экологического воспитания сопровождает человека на протяжении всей его жизни: от визуального и тактильного знакомства с





летнего возраста, не готовы к началу школьного обучения 55,5% детей этой возрастной группы и, соответственно, заранее обречены на неуспеваемость. [14] По данным Министерства здравоохранения РФ, 85% детей, как дошкольного, так и школьного возраста необходима медицинская, психологическая и коррекционно-педагогическая помощь. Среди причин особенно отмечают такие нарушения, как недостатки речевого развития. Данные, полученные в результате исследований отечественных и зарубежных ученых, говорят о большой доле учеников, имеющих в качестве препятствия в обучении нарушения чтения: по данным З. Матейчека - 2-4 %, Н. Корнев указывает на 10% учеников массовой школы; по данным Б. Хальгрена – до 10%, Р. Беккер сообщает о 3% детей начальных классов массовой школы. Дети, имеющие подобного рода нарушения, сталкиваются с серьезными трудностями при овладении грамотой, а позднее - и в усвоении грамматических норм родного языка. [4] В дальнейшем могут появиться такие труднопреодолимые препятствия на пути к успешному обучению, как дезориентация в пространстве; нарушения координации; трудности восприятия и усвоения информации и т.п.

**Формулировка цели статьи.** Целью нашего исследование является теоретический анализ феномена нарушений чтения в контексте его этиологии в психолого-педагогической литературе, а так же определение актуальных методов пропедевтики данных расстройств.

**Изложение основного материала статьи.** Впервые на нарушения чтения и письма как на самостоятельную патологию речевой деятельности указал А. Куссмауль в конце XIX века. Сам термин «дислексия» был введён офтальмологом Рудольфом Берлином в 1887 году, который использовал этот термин в отношении мальчика с трудностями в обучении чтению и письму, несмотря на нормальные интеллектуальные и физические способности во всех остальных областях деятельности [7]. В современном представлении дислексия – это частичное расстройство процесса чтения, затрудняющее овладение этим навыком и ведущее к многочисленным ошибкам во время чтения: пропускам слогов, заменам, перестановкам [9].

Стоит отметить, что ряд авторов не ставят знак равенства между понятиями «дислексия» и «нарушения чтения» [4]. При нарушение чтения трудности в усвоении могут быть связаны как со специфическими, так и с неспецифическими вариантами таких расстройств, тогда как дислексия – исключительно специфическое, в некоторых источниках – идиопатическое нарушение процесса чтения. В нашей работе мы все же будем придерживаться тождественности вышеназванных понятий.

Проблемы процесса становления чтения у детей и его нарушений рассматривали такие отечественные и зарубежные исследователи и практики, как Лурия А.Р., Корнев А.Н., Лалаева Р.И., Садовникова И.Н., Семенович А.В., Симерницкая Э.Г., Спирова Л.Ф., Токарева О. А., Филичева Т.Б., Хватцев М.Е., Цветкова Л.С., Чиркина Г. В. и др., которые имели свой взгляд на этиологию данных нарушений, а так же на специфику коррекционной работы с детьми, у которых наблюдаются проблемы при освоении навыка чтения.

Безусловно, вопрос о профилактике и коррекции любого нарушения необходимо рассматривать в контексте его этиологии. Обобщив представления современных исследователей, можно сказать, что в качестве причин возникновения нарушений чтения выступают врожденная качественная

9. Царькова Е.А. Компетентность в контексте модернизации профобразования // Профессиональное образование, 2004. № 6. С. 6.

10. Чикина Т.Е., Коларькова О.Г. Социально - педагогические условия адаптации студентов первого курса // Современные исследования социальных проблем (электронный журнал). 2015. № 9 (53). С. 607-626.

11. Чикина Т.Е. Диагностика как средство адаптации первокурсников к изучению математики в вузе // Современные исследования социальных проблем (электронный журнал). 2016.- № 1 (57). С. 12-22. [Электронная версия]. URL: http://sisp.nkras.ru /e-ru/issues/2016.

**Педагогика**

**УДК: 376.3**

**магистрант Яночкина Полина Александровна**
Федеральное государственное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный
педагогический университет им. К. Минина» (г. Нижний Новгород);
**кандидат психологических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна**
Федеральное государственное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный
педагогический университет им. К. Минина» (г. Нижний Новгород)

## ПРОПЕДЕВТИКА НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА МЕТОДАМИ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*Аннотация.* В статье рассматривается феномен нарушения чтения у детей, его причины и механизмы возникновения, подробно описана проблема нарушения латерализации в контексте этиологии нарушений дислексии. Обоснован выбор старшего дошкольного возраста как наиболее благоприятного для профилактических мероприятий. Рассмотрены основные методы пропедевтики дислексии. Выявлена актуальность дальнейшей разработки методов кинезиологических упражнений для профилактики дислексии.

*Ключевые слова*: дислексия, профилактика, кинезиология, дошкольный возраст.

*Annotation.* The article discusses the phenomenon of reading in children, its causes and mechanisms of occurrence, described the problem of lateralization in the context of the etiology of disorders dyslexia. The choice of preschool age as the most favorable for preventive measures. The basic techniques of propedeutics of dyslexia. Identified the relevance of further developing methods of kinesiological exercises in the context of prevention of dyslexia.

*Keywords:* dyslexia, prevention, kinesiology, preschool age.

**Введение**. Возрастающий интерес к проблемам профилактики и коррекции нарушений чтения можно объяснить тем фактом, что в последние годы значительно увеличилось число детей, имеющих различного рода трудности в обучении. По данным исследования Л.Г. Парамоновой, выявляющей предпосылки к появлению дислексии у дошкольников 6 – 7-





растениями, домашними животными в дошкольном возрасте в семье (в процессе экологического родительского воспитания), во дворе, в детском саду; наблюдения и анализа природных явлений, слушания и чтения произведений о природе в начальной школе; интеграции знаний о природе и человеке в процессе преподавания различных предметов школьной программы (рисование, труд, математика, чтение, музыка, физическая культура и др.), до изучения дисциплин естественнонаучного цикла путем углубленного познания биологических, химических, физических процессов природы и формирования экологической культуры.

При проведении мероприятий экологического образования и экологического воспитания от формирования экологических представлений, развития экологического сознания и чувств, через формирование убеждений в необходимости экологической деятельности происходит выработка навыков и привычек поведения в природе, а также преодоление в характере обучающихся потребительского отношения к природе.

В процессе экологического воспитания особое внимание уделяется психологической составляющей, включающей развитие экологического сознания, формирование природосообразных потребностей, мотивов и установок личности, нравственных, эстетических чувств, навыков и привычек экологически направленной личности. Немаловажным условием экологического воспитания является формирование устойчивой воли, значимых целей экологической деятельности, нравственной личности, обладающей системой ценностей, в том числе, и по отношению к окружающей среде.

Необходимо отметить, что конечной целью экологического воспитания обучающихся является улучшение экологической обстановки в стране, регионе, повышение качества жизни населения, напрямую зависящие от профессиональной деятельности нынешних студентов и выпускников различных специальностей и направлений, в том числе и неэкологического профиля, результатом которой будет либо экономическая выгода, либо всесторонняя оценка рисков (включая экологическую безопасность) при достижении экономической выгоды.

Наряду со знаниями, умениями и навыками, получаемыми обучающимися о состоянии и защите окружающей среды, об антропогенных действиях важным моментом является возможность и мотивированность их применения на практике, в будущей профессиональной деятельности. В процессе обучения одной из важных задач является формирование экологического правового сознания, являющегося основой для противостояния противоправным экологическим действиям и бездействию.

Среди мероприятий, проводимых в рамках деятельности вуза и направленных на формирование экологической культуры, следует выделить научно-исследовательскую деятельность студентов неэкологического профиля посредством специализированных образовательных курсов экологической направленности, а также научно-исследовательскую работу студентов экологического профиля с последующим обсуждением исследовательских тем на научно-практических конференциях с обязательным участием студентов неэкологического профиля и дальнейшим транслированием результатов исследований студентов посредством публикации работ в сборниках научных статей.

Данная практика может способствовать повышению уровня экологических знаний обучающихся, формированию грамотного и ответственного отношения к природе, вырабатыванию нетерпимости к противоправным действиям в части экологии, воспитанию готовности к действиям по защите окружающей среды и противодействию по отношению к лицам, виновным в экологических преступлениях.

С целью формирования экологической культуры у обучающихся аграрного вуза автором был организован ряд исследовательских проектов студентов Пермской ГСХА в течение 2015-2017 гг. Научно-исследовательская работа проводилась со студентами 4 курса направления подготовки «Техносферная безопасность», профиль «Безопасность технологических процессов и производств» (бакалавриат), 1 курса направления подготовки «Биология», профиль «Биомониторинг и сохранение биоразнообразия» (магистратура) в рамках изучения дисциплин «Психология» и «Психология и педагогика» соответственно.

Студентами самостоятельно были выбраны такие темы исследований, как: проблемы обращения с отходами города Перми; состояние окружающей среды в городе Перми; утилизация отходов города Перми; воспитания экологической культуры населения селитебной зоны города Перми; экологическое воспитание студентов как способ формирования бережного отношения к природе на примере ООПТ «Черняевский лес» и др. [2; 3; 4; 5; 9]. Студентами также были освещены темы сохранения растений и восстановления популяции животных Пермского края, занесенных в Красную книгу; анализа нормативно-правовой базы экологического воспитания детей с выявлением обстоятельств, препятствующих формированию экологического воспитания (магистрантом направления «Биология» Британ С.А. проанализированы федеральный закон от 10.01.2002 г. «Об охране окружающей среды» № 7-ФЗ, приказ Минобразования России от 09.02.1998 г. № 322 «Об утверждении базисного учебного плана общеобразовательных учреждений Российской Федерации», приказ Минобразования России от 09.03.2004 г. № 1312 «Об утверждении федерального базисного учебного плана и примерных учебных планов для общеобразовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования», Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 г. № 1155).

Темы и объем выбранных научно-исследовательских работ с интеграцией естественнонаучного, правового и психолого-педагогического подходов свидетельствуют о всестороннем научном интересе студентов, формировании экологической культуры, экологического правосознания и нацеленности на дальнейшую профессиональную деятельность в данном направлении.

Доклады на всероссийских и международных научно-практических конференциях студентов, аспирантов и молодых ученых вызвали интерес у других участников конференций, что является, в свою очередь, мотивом для дальнейшей научно-исследовательской деятельности и внедрением результатов исследования в практику, а для других участников неэкологического профиля (студенты экономических, технических направлений) — стимулом для развития интереса к творческой (научно-исследовательской) деятельности экологической направленности, осознанием значимости полученных на конференции экологических знаний, воспитанием





Анализ научной литературы и практический опыт работы со студентами позволил нам выделить следующие социально-педагогические условия, обеспечивающие в комплексе социально-личностную, индивидуально-личностную и учебно-профессиональную адаптацию первокурсников к обучению в вузе:

- построение социально-личностной программы работы со студентами, реализация которой должна быть ориентирована на включение первокурсников в различные виды деятельности, способствовать формированию у них черт характера активной и целеустремленной личности, сознательно относящейся к учению и участвующей в общественной жизни вуза;
- подготовка листовок, тетрадей для первокурсников, которые позволяют ознакомиться со структурой вуза, людьми, организующими учебный процесс;
- разработка специального факультативного курса «Учись учиться», который должен раскрывать специфику обучения в вузе, помогать первокурснику в дидактическом плане;
- памятка первокурснику о рейтинговой системе;
- конструирование практических занятий по конкретной учебной дисциплине в соответствии с выделенными выше структурными компонентами;
- создание системы упражнений для каждого этапа занятия, учитывающей специфику учебной дисциплины и отвечающей основным общедидактическим принципам и принципу адаптивности;
- использование рабочей тетради как средства учебно-профессиональной адаптации первокурсников;
- проведение учебного консультирования студентов первого курса с привлечением старшекурсников.

**Литература:**

1. Боголюбов Л.Н. Базовые социальные компетенции в курсе обществоведения // История и обществознание в школе, 2002. № 9. С. 22-33.

2. Зайцева И.Н., Плетенева И.Ф. Социально-профессиональная адаптация как фактор формирования профессиональной компетентности студентов вуза // Вестник Кемеровского государственного университета, 2014. № 1(57), Т. 1. С. 64-67.

3. Коларькова О.Г., Савина А.А. Организация самостоятельной работы студентов среднего профессионального образования при обучении иностранному языку в контексте компетентностного подхода // Современные наукоемкие технологии. 2016. №3. Ч. 1. С. 143-147.

4. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. проф. В.А. Козырева, проф. Н.Ф. Радионовой и проф. А.П. Тряпицыной. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008.

5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: Когото-Центр, 2002.

6. Сластенин В.А. Педагогика: учебное пособие. М.: Школа-Пресс, 1997.

7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование, 2003. № 2. С. 58-64.

8. Шишов С.Е. Компетентностный подход к образованию как необходимость // Мир образования - образование в мире, 2001. № 4. С. 8-18.

Содержание этих модулей, используемые формы, методы и средства, способствуют индивидуально-личностной адаптации первокурсников.

Большое внимание мы уделяем обеспечению учебно-профессиональной адаптации, связывая это аспект со спецификой изучения конкретных учебных дисциплин в вузе.

Анализ идей и положений об адаптации первокурсников позволяет высказать предположение о необходимости изменения традиционной структуры практического занятия по конкретной учебной дисциплине. К числу структурных компонентов занятия должны быть отнесены: входная диагностика; обсуждение ее результатов и постановка учебных задач; самостоятельная работа студентов по решению типовых задач, представленных на специальных бланках (в материалах с печатной основой); диагностика на «выходе» из темы; индивидуальная работа с некоторыми студентами на фоне самостоятельно работающей группы.

Одним из основных дидактических средств учебно-профессиональной адаптации первокурсников является рабочая тетрадь, обеспечивающая активную учебно-познавательную деятельность студентов, отражающая логику изучения конкретной учебной дисциплины и диагностику усвоенных достижений.

Анализ модульного подхода к обучению, с точки зрения адаптации студентов, позволяет обратить внимание на идею привлечения тьютеров. Тьютерами в качестве наставников и помощников преподавателя привлекают старшекурсников для проведения внеаудиторных контрольных мероприятий. Такую форму сотрудничества первокурсников и старшекурсников на завершающем этапе изучения очередного модуля мы назвали учебным консультированием [10, 11].

**Выводы.** Итак, модернизация высшего профессионального образования, в том числе высшего педагогического образования, затрагивает все стороны учебно-воспитательного процесса в вузе и требует достижения нового качества педагогического образования. Приоритетными в подготовке будущего специалиста становятся саморазвитие, самообразование и самореализация личности, формирование его профессиональной компетентности. Фактором, во многом определяющим условия становления будущих специалистов, их профессиональной компетентности, является начальный период обучения первокурсников в вузе, который во многом зависит от их адаптации как в социально-личностном, так и в индивидуально-личностном плане. Этот период характеризуется сменой коллектива и отношениями, складывающимися в студенческой группе, новыми формами организации учебного процесса и контроля, к которым многие первокурсники оказываются неготовыми, нормами и установками, принятыми в вузе, большим объемом новой информации в ходе изучения различных учебных дисциплин и увеличением доли самостоятельной работы студентов, к которой в большинстве своем они также не подготовлены. Отмечена тенденция пассивного отношения первокурсников к участию во внеучебных мероприятиях, не связанных с изучением профильных дисциплин. Все сказанное подтверждает необходимость построения учебно-воспитательного процесса, обеспечивающего эффективную адаптацию студентов первого курса к обучению в вузе как одного из важнейших условий формирования их будущей профессиональной компетентности.





готовности к действиям по защите окружающей среды, формированием грамотного и ответственного отношения к природной среде.

Форма научного диалога на научно-практической конференции студентов различных направлений (экологических и неэкологических) в Пермской ГСХА раскрыла неформальность подхода к экологическому образованию и экологическому воспитанию студентов, нашла свое продолжение в рекомендациях к дальнейшим междисциплинарным исследованиям, использованию полученных результатов в организации студентами экологических экскурсий на территории студенческого городка Пермской ГСХА, туристических маршрутов по городу Перми и Пермскому краю, Дней открытых дверей академии, проведению уроков в экоклассах в подшефной школе и т.д.

Организация и проведение научно-исследовательской работы с участием в научно-практических конференциях различных уровней студентов выпускных курсов бакалавриата и магистратуры также необходимо для дальнейшей профессиональной ориентации научной и научно-педагогической деятельности (особенно, магистрантов) вследствие приобретения опыта собственно научно-исследовательской деятельности, презентации результатов исследования, ведения научных дискуссий и споров и т.д.

Можно сказать, что таким образом будут разрабатываться «снизу вверх» «Локальные (местные» Повестки дня XXI века», а не спускаться «сверху вниз» перспективные планы развития того или иного региона. Близость экологических проблем региона населению, проживающему в данном регионе, будет способствовать формированию экологического сознания и более быстрому и эффективному претворению в жизнь государственных программ по охране окружающей среды.

**Выводы.** Изучая опыт организации и осуществления научно-исследовательской деятельности студентов, необходимо отметить, что, несмотря на трудоемкость данного процесса как со стороны обучающихся, так и со стороны преподавателей, результатом является экологическое воспитание будущих специалистов.

Важными компетенциями выпускников в части экологического воспитания выступают: сформированное экологическое правосознание; нетерпимость к экологическим преступлениям; навыки действий по защите окружающей среды и противодействию по отношению к лицам, виновным в экологических преступлениях; навыки экологического воспитания подрастающего поколения; навыки создания и использования новых технологий для сохранения и восстановления окружающей среды. Вышеперечисленные компетенции выпускников вузов, сформированные в том числе и в результате научно-исследовательской деятельности обучающихся, вне зависимости от направления подготовки будут способствовать исполнению государственных программ по охране окружающей среды путем формирования и реализации собственных мотивов и стремлений к природоохранной деятельности.

**Литература:**

1. Государственная программа «Охрана окружающей среды» на 2012 — 2020 годы. [Электронный ресурс] http://www.mnr.gov.ru/upload/iblock/81d/gosprogramma%202012_2020.pdf (дата обращения 01.04.2017)

2. Баранова А.А., Ж.С. Корякина Ж.С. Проблемы обращения с отходами города Перми // Эколого-инновационное развитие российского общества: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Нижнекамск, 12 ноября 2015 г. / отв. ред. О.Д. Агапов, И.Х. Мезикова. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2015. – С. 34-36.

3. Боброва А.В. Экологическое воспитание студентов как способ формирования бережного отношения к природе на примере ООПТ «Черняевский лес» // Молодежная наука 2017: технологии и инновации, Всероссийская науч.-практическая конф.молодых ученых, аспирантов и студентов, 13-17 марта 2017 г. [посвящ. 110- летию со дня рождения профессора М.П. Петухова: материалы] В 2 ч. Ч 2. / редкол. Ю.Н. Зубарев [и др.]. – Пермь: ИПЦ «Прокростъ», 2017. – С. 273-275.

4. Мальцева Е.А., Порохина М.Ю. К вопросу утилизации отходов г. Перми // Социально-экологические аспекты развития российского общества: материалы Всероссийской научно-практической конференции «Эколого-инновационное развитие российского общества», Нижнекамск, 12 ноября 2015 г. / отв. ред. О.Д. Агапов, И.Х. Мезикова. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2016. – С. 257-259.

5. Мальцева У.А., Мянд Н.К. К вопросу об опыте воспитания экологической культуры населения селитебной зоны города Перми // Социально-экологические аспекты развития российского общества: материалы Всероссийской научно-практической конференции «Эколого-инновационное развитие российского общества», Нижнекамск, 12 ноября 2015 г. / отв. ред. О.Д. Агапов, И.Х. Мезикова. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2016. – С. 255-257.

6. Рейтинг стран мира по уровню экологической эффективности в 2016 году. [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий. — URL: http://gtmarket.ru/news/2016/01/29/7292 (дата обращения 01.04.2017)

7. Степановских А.С. Экология: учебник для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 703 с.

8. Шушпанова Д. В. Формирование экологического мышления у студентов вузов во время внеаудиторных занятий // Молодой ученый. — 2017. — № 8. — С. 382-386.

9. Осинникова Н.В., Чиркова О.А., Янгирова А.Р. Состояние окружающей среды в городе Перми // Современные проблемы развития общества: Экономика, право, управление, информатизация: сб. науч. трудов II международной науч.-практ. конференции студентов, магистрантов, аспирантов. – Н. Новгород, Изд.: Нижегородский филиал РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2016. – С. 499-501.

10. Экологическая доктрина Российской Федерации (одобрена распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 августа 2002 г. №1225-р) [Электронный ресурс] http://www.mid.ru/foreign_policy/official_documents/-/asset_publisher/CptICkB6BZ29/content/id/548754 (дата обращения 01.04.2017)





3) включение студента как субъекта в учебную деятельность; формирование мотивационно-ценностного отношения первокурсника к учению и будущей профессии, системы личностно и профессионально значимых знаний и качеств личности (*учебно-профессиональный аспект адаптации*).

Рассмотрим кратко каждый из названных аспектов адаптации как составляющую учебно-воспитательного процесса, способствующего формированию профессиональной компетентности.

Анализ исследований, посвященных социально-психологическим аспектам адаптации, позволяет отметить, что студенту свойственно развивать в себе чувство собственного достоинства и значимости. Удовлетворение этих потребностей, основанное на объективной оценке его достижений, едва ли не кратчайший путь к позитивной мотивации обучения, росту знаний студента, его добросовестности. Студент желает достичь внутренней гармонии всех сторон своей жизни. Для этого, в свою очередь, необходимо трактовать процесс учения в вузе не только как сообщение определенных фактов науки, но и как деятельность, специально формирующую способность творчески мыслить, чувствовать, оценивать, действовать, т.е. деятельность, направленную на выработку активной жизненной позиции будущего специалиста с высшем образованием.

Социально-личностные аспекты адаптации первокурсников в наибольшей степени могут быть оптимизированы путем целенаправленных педагогических воздействий. Психолого-педагогическая работа со студентами на первом курсе должна занимать не меньшую часть времени, чем организация процесса обучения, так как ее результаты напрямую влияют на качество обучения, и, следовательно, на степень социально-личностной адаптации.

Реализация социально-личностного аспекта адаптации должна осуществляться на основе специально разработанной социально-личностной программы работы с первокурсниками и включать целый ряд мероприятий, направленных на развитие личности студента, его социально-личностного, индивидуально-личностного и профессионального самоопределения.

Система внеучебной деятельности в вузе должна строится с учетом ряда принципов: прежде всего это принцип инициативы и самостоятельности, который требует, чтобы в ходе организации работы в полной мере учитывались пожелания самих ее участников, были созданы условия для участия большинства первокурсников в планировании, подготовке и проведении факультетских и общеуниверситетских праздников и мероприятий. Система кураторской работы также направлена на адаптацию первокурсников, вовлечение их в активную учебную и общественную деятельность, на развитие у студентов ценностных профессиональных ориентаций.

Для обеспечения индивидуально-личностной адаптации первокурсника нами предусмотрено проведение специального факультативного курса, направленного на формирование готовности первокурсников к обучению в вузе. Факультативный курс «Учись учиться» ориентирован на рассмотрение особенностей учебного процесса в вузе, рациональную организацию собственной учебной деятельности в вузе и т.п. В программе этого курса мы выделили следующие модули: 1) специфика учебного процесса в вузе; 2) что значит учить себя учиться? 3) обучение как коммуникативный процесс; 4) развитие самоконтроля и саморегуляции.

требований к организации учебно-воспитательного процесса, призвана способствовать развитию творческого потенциала личности студента и формированию навыков самоорганизации и самообразования [3, с. 144].

Анализ научной литературы по проблемам адаптации первокурсников, новых требований к качеству подготовки компетентного специалиста в условиях модернизации образования показал необходимость рассмотрения социально-личностной, индивидуально-личностной и учебно-профессиональной составляющих жизненного самоопределения студентов первого курса как взаимосвязанных аспектов адаптации.

Социально-личностная составляющая адаптации отражает усилия личности по самореализации и саморазвитию в новой социальной среде, по становлению характера поведения относительно выработанных в вузе норм и установок, по определению своего отношения к социально-значимым и общечеловеческим ценностям.

Индивидуально-личностный аспект адаптации характеризует готовность студента к продолжению образования в вузе, связан с поиском личности ценностно-смыслового основания своей деятельности, включает ответственность и самостоятельность в принятии решений, оценку самого себя, своих возможностей и качеств, формирование общеучебных умений, способность к рациональной организации труда и рефлексии.

Учебно-профессиональный аспект адаптации первокурсника характеризуется мотивационно-ценностным отношением студента к учению и будущей профессии, субъектностью студента в учебной деятельности, системой личностно и профессионально значимых знаний и качеств личности, способностью к рациональной организации умственной деятельности, формированием специальных предметных умений, необходимых для будущей профессиональной деятельности.

Поскольку основное назначение адаптации первокурсников состоит в создании условий, обеспечивающих качество подготовки студентов по учебной дисциплине, способствующих формированию профессиональной компетентности будущих специалистов, то организация и осуществление учебно-воспитательного процесса должны быть ориентированы на достижение поставленных целей, а используемые технологии – обеспечивать формирование тех свойств и качеств личности, которые были бы значимы для самого студента как потребителя качества. Поэтому учебно-воспитательный процесс, обеспечивающий эффективную адаптацию студентов первого курса к обучению в вузе и способствующий формированию их профессиональной компетентности должен осуществляться на практике в следующих направлениях:

1) включение первокурсников в различные виды деятельности по самореализации и саморазвитию в новой социальной среде, по определению своего отношения к социально-значимым и общечеловеческим ценностям; создание педагогического сопровождения студента (на основе использования сайта университета, меморандума, системы кураторской работы, установленной в вузе) (*социально-личностный аспект адаптации*);

2) формирование у первокурсников общеучебных умений, способности к рациональной организации труда, действий по самооценке, самоконтролю и рефлексии (*индивидуально-личностный аспект адаптации*);



*Проблемы современного педагогического образования.*
*Сер.: Педагогика и психология*

**Педагогика**

**УДК: 378.2**

**преподаватель Осипенко Анжелика Николаевна**
Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Ленинградский областной колледж культуры и искусства» (г. Санкт-Петербург),
**аспирант**
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

# ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ КАК ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ: АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

*Аннотация.* В данной статье проанализированы подходы к проблеме педагогической рефлексии с точки зрения личностно-профессионального развития преподавателя. Сформулированы необходимые для развития педагогической рефлексии условия. Раскрыты структура и аспекты рефлексии как психолого-педагогической категории. Обозначены общие стратегии и приемы развития рефлексивних способностей.

*Ключевые слова:* педагогическая рефлексия, преподаватель, среднее профессиональное образование, непрерывное образование, личностно-профессиональное развитие, рефлексивная среда, инновационная деятельность, условия развития, механизмы рефлексии.

*Annotation.* This article analyzes approaches to the issue of pedagogical reflection in the context of the individual professional development of a teacher. The conditions necessary for the development of pedagogical reflection are defined. The structure and aspects of reflection as a psychological and pedagogical category are revealed. The general strategies and methods for developing reflexive abilities are specified.

*Keywords*: pedagogical reflection, teacher, secondary vocational education, continuous education, individual and professional development, reflexive environment, innovative activity, development conditions, reflection mechanisms.

**Введение.** Социально-экономические изменения, порождающие повышение требований к уровню и качеству подготовки преподавателей среднего профессионального образования, делают особенно актуальной проблему формирования профессиональной рефлексии педагогов.

Новые требования к сформированности профессиональной рефлексии преподавателя обусловливают модификацию и профессиональной деятельности. Профессиональная рефлексия педагога способствует не только качественному преобразованию деятельности, но и саморазвитию. Профессиональная педагогическая рефлексия представляет собой интегративное личностное качество, комбинирующее в единую систему профессиональные рефлексивные знания, отношения к этим знаниям и всей рефлексивной деятельности в целом, а также рефлексивное поведение.

**Формулировка цели статьи.** Профессиональная успешность педагога во многом определяет уровень рефлексивности, поскольку служит результатом успешного решения различных профессиональных затруднений. Знание

механизмов рефлексии способствует профессиональному развитию преподавателя СПО. Цель данной статьи – проанализировать и раскрыть взаимосвязи и взаимовлияния личностно-профессиональных особенностей на развитие педагогической рефлексии преподавателя системы среднего профессионального образования. Актуальность анализа подходов по данной проблеме высока за счет того, что личностно-профессиональное особенности необходимо учитывать для эффективного применения образовательных программ, направленных на развитие педагогической рефлексии преподавателя СПО в условиях непрерывного образования.

**Изложение основного материала статьи.** Рефлексивные позиции активизируются посредством ориентации преподавателя на самосовершенствование. В условиях непрерывного образования они способны осознавать возникающие противоречия в педагогической деятельности, соответственно, создаются предпосылки для актуализации рефлексивной позиции и формирования позитивного самовосприятия и самоутверждения. Рефлексия как познание и анализ преподавателем собственного сознания и деятельности является важнейшим компонентом структуры инновационной деятельности.

Непрерывное образование предоставляет возможность преподавателям проходить все процедуры инновационно-рефлексивных технологий, представленных такими этапами, как поиск новых идей; формирование и реализация нововведений, закрепление новшества. В итоге у преподавателя происходит развитие восприятия к новому и вырабатывается субъективное отношение к данному новшеству. Рефлексивное сознание современного преподавателя направлено на обеспечение контроля при построении и проверке различных новаций, а также критическом осмыслении всех этапов профессиональной деятельности. Преподаватель в процессе рефлексии анализирует себя с позиций преодолевающего, корректирующего свою деятельность субъекта посредством оценивания себя и своей деятельности. Развитая Я-концепция способствует формированию чувства удовлетворения от своей работы, преподаватель способен самоутверждаться как личность, способен преодолевать препятствия личностного и духовного роста.

Рефлексия возможна лишь при преобразовании сознания субъекта, в процессе саморазвития. Поэтому для обеспечения потенциальной и реальной открытости преподавателя новому опыту, самому себе, необходимо задействование рефлексивно-инновационных механизмов. Педагогическое мастерство способно развиваться при культивировании педагогического творчества, посредством активизации рефлексивно-инновационных мыслительных процессов, общения и деятельности преподавателя. Для этого необходимо наличие рефлексивной среды: для развития мышления - наличие проблемно-конфликтных ситуаций; для развития деятельности - наличие установки на кооперирование. Во взаимоотношениях требуется обеспечение отношений, оптимизирующих открытость собственного опыта для всех и доступность опыта других для себя.

Для рефлексивной организации развития педагогического мастерства помимо создания рефлексивно-инновационной среды, преподавателю необходимо обеспечение процесса переосмысления педагогического опыта и формулировки и реализации новых способов инноваций. В ходе обеспечения рефлексивной преемственности и привлечения рефлексивного инструментария





необходим для эффективного развития личности студента. В психологическом плане это ведет к тому, что часть способных студентов теряет веру в свои силы и процесс адаптации замедляется.

Создание условий для адаптации студентов к обучению в вузе является на сегодняшний день особенно актуальным, т.к. одна из основных целей современного образования состоит в формировании профессиональной компетентности студентов, что невозможно без развития у студентов потребности в самообразовании и самоопределении. Превращение студента в субъекта, заинтересованного в преобразовании себя как личности и будущего специалиста, обусловливает необходимость изменения не только содержания высшего образования, но и тех условий, при которых оно реализуется - учебного сопровождения образовательного процесса и его учебно-методического обеспечения, использования современных образовательных технологий, приемов актуализации самостоятельной деятельности студентов.

Анализ психолого-педагогической и учебно-методической литературы, а также анализ сложившейся к настоящему времени системы подготовки студентов вузов, наш практический опыт работы в высшей школе показал, что в современном высшем образовании существует противоречие между необходимостью применения современных теорий и концепций, направленных на совершенствование подготовки будущих специалистов в вузе, формирования у студентов профессиональной компетентности, и в то же время недостаточной их практической разработанностью применительно к начальному периоду обучения первокурсников в вузе, между задачами, которые стоят перед высшей школой на современном этапе развития общества, и реальным уровнем подготовки первокурсников к обучению в вузе, слабой разработанностью технологических основ построения учебно-воспитательного процесса, обеспечивающего адаптацию первокурсников в начальный период их обучения в вузе и способствующего тем самым более успешному формированию их профессиональной компетентности.

**Формулировка цели статьи.** Указанные выше противоречия обусловили проблему исследования: как с позиции современной педагогической науки должен быть построен и реализован учебно-воспитательный процесс студентов в начальный период обучения в вузе, чтобы способствовать формированию профессиональной компетентности будущих специалистов?

Цель статьи: определить социально-педагогические условия построения учебно-воспитательного процесса, обеспечивающего эффективную адаптацию студентов первого курса к обучению в вузе и способствующего формированию их профессиональной компетентности.

**Изложение основного материала статьи.** Компетентностный подход предусматривает существенные изменения процесса профессиональной подготовки, которые затрагивают все его компоненты: целевой, содержательный, процессуальный, контрольно-оценочный. Изменяются позиции преподавателя и студента. Для преподавателя основным становится не изложение студентам готовых знаний, а организация учебной деятельности студентов; для студентов - не получение готовых знаний, а присвоение их в процессе самостоятельной учебной, научно-исследовательской деятельности. При реализации данного подхода значительное время отводится на организацию различных видов самостоятельной работы студентов. Самостоятельная работа студентов, являясь сегодня одним из обязательных

при условии его личной заинтересованности в данном виде деятельности [5]. В статье Царьковой Е.А. находим определение Жан Франсуа Перера: "быть компетентным - значит уметь мобилизовать в конкретной ситуации полученные знания и опыт" [9, с. 6].

Известный специалист в области профессионального педагогического образования академик В.А. Сластенин трактует профессиональную компетентность как "сплав общих и профессиональных знаний, практических умений и профессионально значимых качеств личности, обеспечивающих успешную деятельность" [6].

Коллектив авторов РГПУ им. А.И. Герцена определяют компетентность как "способность, носящая деятельностный характер обобщенных умений, сочетающихся с предметными умениями и знаниями в конкретных областях" [4]. С точки зрения авторов, «профессиональная компетентность» выступает как совокупность общекультурных и профессиональных компетенций.

В соответствии с описанным выше подходом, мы рассматриваем профессиональную компетентность будущего специалиста как совокупность личностных качеств, теоретических знаний и практических умений, способность осуществлять сложные действия в пределах определенных компетенций.

Профессиональная компетентность направлена как на развитие профессиональных функций, так и на формирование универсальных способностей (ключевых компетенций), которые востребованы в настоящее время в современных рыночных условиях.

Мы согласны с мнением многих ученых, что формированию профессиональной компетентности способствует внедрение в практику высшей школы информационных технологий обучения в вузе, современное материально-техническое обеспечение образовательного процесса, повышение уровня научной квалификации преподавательского состава» [2, с. 64]. Но, на наш взгляд, особое значение в решении поставленных задач перед современной высшей школой играет способность студентов к самоопределению именно в начальный период обучения в вузе.

Анализ научной литературы и практического опыта работы в высшей школе показал, что переход выпускника общеобразовательной школы в позицию студента связан с целым рядом проблем, получивших название «адаптация первокурсников» к обучению, к организации и осуществлению учебного процесса в вузе и приводящих к тому, что у студентов происходят нервные срывы, понижается успеваемость, что зачастую является причиной отчисления из вуза. Поэтому в первые месяцы обучения студентов в высшей школе преподавателю необходимо оказывать им серьезную помощь и поддержку. Задача адаптации – мобилизовать «ресурсы» первокурсника для ценностного жизненного самоопределения.

В работах В.А. Сластенина установлено, что первый учебный год в вузе — «это особый этап социально-психологической адаптации студентов к новым условиям жизни и деятельности» [6, с. 84]. Ученый подчеркивает, что на характер и мотивацию учения сильнейшее влияние оказывает организация учебно-познавательной деятельности студентов-первокурсников. Отсутствие преемственности в формах и методах работы при переходе из школы в вуз создает препятствие для взаимопонимания студентов и преподавателей, вследствие чего процесс обучения не носит характера диалога, который





у преподавателя развивается рефлексивное мышление и деятельность, вследствие чего происходит непрерывное развитие у него эмоциональных, интеллектуальных и волевых качеств. В результате происходит развитие рефлексивных способностей, за счет того, что каждый новый этап деятельности опирается на уже усвоенные приемы и способы рефлексивного мышления.

Профессиональная деятельность играет важнейшую роль в развитии личности. При этом личностно-профессиональное развитие можно трактовать как процесс «формирования личности, направленный на профессионализм и высокие профессиональные достижения, которые реализуются посредством саморазвития, профессиональной деятельности, а также профессиональных взаимодействиях» [4; 392].

Соответственно личностно-профессиональное развитие является центральным звеном развития самой личности. При этом особенности личности воздействуют на качество процесса и эффективность профессиональной деятельности, с другой стороны - личностное формирование в основном происходит под воздействием профессиональной деятельности. Подобные взаимодополняющие тенденции широко рассматриваются в различных направлениях. Так, С.Г. Гелерштейном, Э.Ф. Зеер, М.А. Рыбаковым, К.К. Платоновым практическое содержание таких понятий, как профессиональная квалификация, профотбор, профессиональное самоопределение обусловлено созданием методов и форм профессиографии. В.Д. Шадриков является представителем направления, рассматривающего индивидуально-психологические качества и свойства личности в разных видах профессиональной деятельности, что отражено в концепции формирования и развития важных педагогических качеств профессионала. Еще одно направление, авторами которого являются Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.К. Маркова, основывается на условиях и факторах профессионального самосовершенствования, росте профессиональной компетентности, профессиональных умениях и навыках. А.А. Бодалев, Н.В. Кузьмина, А.П. Реан являются основоположниками направления, ориентированного на изучение акмеологических закономерностей развития профессионализма, а также определения законов, детерминирующих развитие зрелой личности [14; 39].

В процессе личностно-профессионального развития отмечается взаимосвязь Я-образа личности, ее направленности, профессиональной культуры и характера в процессе достижения мастерства. Происходит изменение диалектических связей в процессе личностного профессионального развития - личность начинает все больше овладевать опытом, а в качестве отправных точек выступают автономность и самостоятельность. Соответственно происходит изменение и Я-образа личности. Для того, чтобы у педагога выработался механизм формирования адекватного образа Я, необходимо такое качество, как личностная мобильность, составляющими элементами которой являются психологическая компетентность, позитивное мировосприятие, социальная адаптированность, готовность к профессиональному мастерству, которые содействуют становлению профессиональной карьеры.

В результате изменения направленности личности у преподавателя происходит расширение круга интересов, трансформация потребностей, увеличение потребностей в саморазвитии и развитии деловых,

профессиональных и личностных качеств. Это способствует активизации личностного потенциала и содействует эффективному профессиональному росту.

Профессиональное развитие преподавателя обеспечивает также взаимосвязь таких компонентов профессиональной культуры, как собственно профессиональный, социальный, аксиологический, психологический, когнитивный. В качестве организующих деятельных компонентов выступают диагностический, целеполагающий, моделирующий, интерпретирующий, регулирующий.

Основными детерминантами профессионального развития являются рефлексия и ответственность. Э.Ф. Зеером, Г.М. Романцевым и др. выделены группы метапрофессиональных качеств, представленных знаниями, умениями, навыками, а также мотивационными и эмоционально-волевыми компонентами [5].

Рефлексия, являясь психолого-педагогической категорией, характеризуется определенной структурой, позволяющей оценивать эмоциональное состояние студентов, восстанавливать логику событий во время проведения учебных занятий, производить качественный анализ различных затруднений, возникающих в учебных ситуациях, фиксировать полученные результаты.

Ю.Н. Кулюткин, И.В. Муштавинская и др. считают, что педагогическая рефлексия должна проявляться в таких аспектах, как:

- по отношению к собственной деятельности посредством осознания собственного педагогического опыта, определения критериев эффективности собственной педагогической деятельности, анализе изменений, происходящих в современном образовании;

- по отношению к содержательной составляющей процесса образования - в результате планирования и конструирования процесса образования, определении методов и стратегий организации образовательного процесса; в корректировке целей и способов деятельности;

- по отношению к студентам, что проявляется в умении создавать обратную связь в системе «преподаватель – студент», умении обучить студентов владеть методами рефлексии для оценки собственной деятельности с позиций обучающегося [12; 35-40].

На современном этапе возрастают требования к профессионализму преподавателя, к развитию его личностного потенциала. В то же время технологии и содержание педагогического образования в недостаточной степени обеспечивают необходимый уровень личностной и профессиональной готовности педагогов к педагогической рефлексии, к обращению к творческому поиску, принятию нестандартных решений, конструктивному взаимодействию с участниками педагогического процесса, проявлению активности и инициативности в профессиональной деятельности. Эти характеристики служат личностно-профессиональному развитию преподавателей в условиях непрерывного образования [6; 178-180].

Личностно-профессиональное развитие педагога в условиях непрерывного образования представляет собой качественное и количественное изменение психологических личностных характеристик, необходимых в профессиональной деятельности.

В рамках акмеологического подхода активно разрабатываются вопросы единства личностного и профессионального развития преподавателя;





**Педагогика**

**УДК:378.02**

**кандидат педагогических наук Чикина Татьяна Евгеньевна**
Нижегородская академия МВД России (г. Нижний Новгород);
**кандидат педагогических наук Коларькова Оксана Геннадьевна**
Приволжский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия» (г. Нижний Новгород)

# АДАПТАЦИЯ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема адаптации студентов первого курса как условия формирования их профессиональной компетентности. Авторы статьи раскрывают социально-педагогические условия построения учебно-воспитательного процесса, оптимизирующие эффективность адаптации первокурсников.

*Ключевые слова:* компетентность, профессиональная компетентность, адаптация, учебно-воспитательный процесс.

*Annotation.* The article is devoted to the problem of first-year students' adaptation as the condition to form their professional competence. The authors of the article reveal social-pedagogical conditions to design both teaching and learning process which are sure to optimize the effectiveness of first-year students' adaptation.

*Keywords:* competence, professional competence, adaptation, teaching and learning process.

**Введение.** В современных условиях все возрастающих требований к качеству подготовки будущих специалистов в системе высшего профессионального образования требуются новые подходы к процессу их профессионального становления, развития личности, творческой индивидуальности. Особую значимость приобретает в этих условиях проблема формирования у студентов профессиональной компетентности. Компетентностный подход провозглашается в качестве одного из важнейших концептуальных положений обновления образовательной системы. «Ориентация профессионального образования на высокий уровень результата подготовки специалистов требует разработки эффективных образовательных технологий формирования у студентов профессиональной компетентности» [2, с. 64]. Понятия «компетенция», «компетентность» в ряде научных работ расходятся. Так, например, некоторые исследователи разграничивают понятия «компетенция» и «компетентность» [3, 7, 8], а другие - используют их как синонимы [1].

В исследованиях зарубежных авторов «компетентность» рассматривается как основа для осуществления каких-либо продуктивных действий. Так, Дж. Равен понимает «компетентность» как способность, необходимую для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области, включая узкоспециальные знания, специфические предметные навыки, способы мышления, понимание ответственности за свои действия. При этом он замечает, что компетентность проявляется в единстве с ценностями человека и

свободы в системе ограничений (составляем композицию только из треугольников, только из кругов и т.п.).Работая с готовыми фигурами, дети осваивают композицию, учатся передавать пространство,закрепляют представления о симметрии и асимметрии, осваивают прием загораживания.

Начинать работу по изучению языка искусства возможно с произведений абстрактного искусства, так как выразительность цветовых пятен, линий и форм понятны детям дошкольного возраста, изобразительная деятельность ребенка и начинается с беспредметных изображений, цветных пятен и линий.Ознакомление с произведениями абстрактного искусства способствует развитию творческого потенциала детей, развитию операций анализа, сравнения, синтеза, обобщения, абстракции и конкретизации. Включение ребенка в процесс освоения языка искусства происходит через такие задания, как представление действительности в виде геометрических фигур (аппликация «Образ города»); выражение настроения при помощи цвета, линий; отображение впечатлений в рисунке от музыкальных произведений; составление беспредметных композиций из геометрических фигур («Радость», «Салют», «Праздник»).

**Выводы.** Разнообразие методов и приемов, используемых педагогом дошкольного образовательного учреждения, понимание им средств выразительности изобразительного искусства, языка искусства, умение подбирать произведения живописи, графики, скульптуры, обладающие ярко выраженными художественными достоинствами будет способствовать успешному освоению детьми дошкольного возраста средств выразительности и формированию умения сознательно их применять в художественно-творческой деятельности.

**Литература:**

1. Лыкова И.А. Программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2-7 лет «Цветные ладошки».– М.; КАРАПУЗ-ДИДАКТИКА, 2009. – 144 с.

2. Неменский, Б. М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания. Книга для учителя. – М.; Просвещение, 1981. – 192 с.

3. Погодина, С.В. Шаг в искусство. Парциальная программа по изобразительному творчеству дошкольников. М.; ВАКО, 2015. 144 с.

4. Савенкова, Л. Г. Сад детства: Новый взгляд на дошкольное образование. М.; ТЦ Сфера, 2014. 128 с.

5. Эстетика: Словарь [Текст] / под ред. А. А. Беляева, Л. И. Новиковой, В. И. Толстых. – М.: Политиздат,1989. – 447 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (с изменениями и дополнениями, вступающими в силу с 1.01.2014) – М.: Центр педагогического образования, 2014. – 32 с.





выявлении условий мобилизации у него установки на лучшие достижения, на личностную самореализацию. Личностно-профессиональное развитие подкрепляется инициативностью, выступающей способом реализации саморазвития. В ходе осуществления педагогической рефлексии преподаватель совершенствует способности к самореализации, самосовершенствованию, к высвобождению внутренних ресурсов, становится субъектом собственного развития. Так, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн в качестве ведущего фактора личностного развития рассматривают творческую самодеятельность и самостоятельность, а также наличие способности к преодолению трудностей.

С позиций Е.Н. Богданова, В.Г. Зазыкина, личностное развитие педагога-профессионала обусловлено совершенствованием мотивационной сферы, развитием самосознания и рефлексии. В ходе становления профессионализма педагог последовательно проходит следующие стадии: обострение и разрешение внутренних противоречий; этапы и уровни профессионального развития (самоопределение, адаптация, самовыражение, самореализация).

В качестве основных факторов развития профессионализма преподавателей можно выделить такие, как ответственность за саморазвитие, стремление к самореализации, наличие творческого потенциала и мотивации достижения, ценностные ориентации, высокие стандарты в профессиональной деятельности.

Психологическая готовность к профессиональной деятельности преподавателя трактуется как внутреннее личностное свойство, совокупность мотивационных, познавательных, эмоционально-волевых и рефлексивных проявлений, способствующих эффективности профессиональной деятельности преподавателя.

Для личностно-профессионального развития преподавателя СПО необходимы эффективные стратегии овладения им самыми продуктивными приемами развития. Наибольший акцент в настоящее время делается на стратегии развития рефлексивных способностей, согласно исследованиям К.А. Абульхановой-Славской, В.Г Асеева, Г.И. Марасанова, И.Н. Никитина и др. Так называемые «метатехники» обеспечивают проектирование образовательных тактик и техник, основанных на гармоничном сочетании внешних обстоятельств и внутренних тенденций, направленных на самостоятельность действий, анализ причин собственных неудач, выявление жизненных и профессиональных перспектив развития.

Для актуализации личностно-профессионального развития необходимо наличие у личности способности управлять происходящими событиями, личность должна быть открыта для восприятия, анализа и определения перспектив и необходимости выстраивания позитивных межличностных отношений.

Механизм рефлексии, представленный спектром последовательного перехода к наиболее высоким результатам деятельности, является важнейшим методологическим средством метатехник. При этом происходит анализ педагогом уже выполненной деятельности, ее поэтапная реконструкция на основе самокритики и переосмысления оснований собственной деятельности. За счет всего этого обеспечивается переход на качественно новую ступень личностно-профессионального развития. Смысл данных метатехник заключается в возможности проектирования инновационных технологий, основанных на развитии способностей к анализу преподавателем собственного

личностного и профессионального опыта, а также самостоятельное нахождение новых знаний, смыслов и ценностей в рамках проективной образовательной парадигмы [14; 39].

Кроме этого, для личностно-профессионального развития необходима мотивация достижения в профессиональной деятельности, положительное отношение к ней и к нововведениям, развитая рефлексия, позитивный эмоциональный настрой по отношению к собственному личностно-профессиональному развитию. При возникновении затруднений профессиональной деятельности, связанных с неудовлетворенностью собственным статусом - как социальным, так и профессиональным, у преподавателя может возникать ощущение недостаточности внутренних ресурсов для разрешения различных затруднений. Поэтому необходимо использовать более конструктивные стратегии и модели поведения, содействующие реализации творческой активности при выполнении педагогом профессиональных обязанностей. А так как рефлексия является одним из показателей психологической готовности личности к профессиональной деятельности в условиях непрерывного образования [7; 90-95], в качестве самых эффективных способов развития рефлексии преподавателей СПО можно выделить наблюдение и анализ собственных наблюдений; «графические организаторы»; «сравнительные таблицы»; различные виды рефлексивного письма – «учительский очерк», «письмо о самом себе», «ведение учебного дневника», «письмо самому себе», «интервьюирование», «разработка плана саморазвития» [12; 35-40].

Подобные задания создают основу для выведения преподавателя на более высокий уровень размышлений о самопознании, условиях его наиболее успешной организации. Для развития рефлексивных умений у преподавателей оправдано использовать психогимнастические методики, диалоговое общение, подходит использование метафор и аналогий в рефлексивной деятельности и т.д.

Для развития педагогической рефлексии в условиях непрерывного образования преподавателям следует постоянно приобретать знания, умения, навыки, направленные на коррекцию уже сформированных установок, требующихся для организации эффективного общения в условиях профессиональной педагогической деятельности. Указанные навыки возможно приобрести в процессе работы на тренингах. А.К. Марковой применяется такая терминология, как «профессиональный тренинг», представляющий собой систему воздействий, упражнений, ориентированных на формирование, развитие, преобразование, корректировку всей совокупности необходимых педагогу профессиональных качеств.

В ходе профессиональных тренингов происходит решение следующих задач:

- развитие мотивационной сферы посредством изменения мотивов, ценностей, смыслов и самих целей профессиональной деятельности;
- обучение эффективным приемам овладения эмоциональным состоянием в условиях профессиональной педагогической деятельности;
- развитие операциональной сферы как направленность на владение новыми профессиональными техниками, технологиями и приемами;
- стимуляция способностей воздействия на других в ходе педагогического процесса;





от инструмента, от нажима, скорости выполнения и т.д. Экспериментируя с разными материалами,дошкольникисравнивают и анализируют получившиеся изображения. Следующий этап освоения линии – ее превращение, доработка до какого-либо образа, анализ получившегося изображения. Рассматривая рисунки А. Матисса «Лебедь», «Морской пейзаж», Н. Рушевой «Кентаврenок с венком», определяем характер линии, ее роль в передаче замысла художника.Пластические упражнения помогают понять, как «двигается» линия, рисуя в воздухе лебедя, пытаемся прочувствовать движение, способствующее наиболее полной реализации замысла художника. Детям предлагается выполнитьупражнения (высокие травинки изгибаются на ветру, свисают тонкие ветки березы), линейное изображение животного или птицы (карандаш, кисть, фломастер).В данном случае ребенок должен не только закрепить навыки работы разными инструментами, но и определить характер линии, дать ей эмоционально-образную оценку.

Штрих создается короткими движениями руки с инструментом, в рисунке он обычно сочетается с линией. Рассматриваем с детьми штрих в произведениях искусства (рисунки В. Ван Гога «Снопы в Арле», «Кипарисы», Д.И. Митрохина«Орехи», «Айва»), передаем при помощи приема «рисование в воздухе» плавные дугообразные, колючие короткие, параллельные и перекрестные штрихи. Детям предлагается привести примеры линий и штрихов в окружающем мире, попробовать найти связь между характером линии или штриха и их «звучанием». Выполняем штриховку (поле, море, трава) разными материалами (мягкий материал, фломастер, тушь и палочка).Сравнение объектов природы, реалистичных изображений и абстрактных композиций (В.В. Кандинский).

Разнообразие цветовых пятен в окружающей среде и в произведениях искусства привлекает ребенка. Пятно (силуэт) – средство выразительности в изобразительном искусстве, вид графической техники, плоскостное однотонное изображение.Педагог рассматривает с детьми силуэты в теневом театре, пятна света и тени на картинах А.И. Куинджи («Солнечные пятна на инее», «Березовая роща»), пятна цвета в аппликациях А. Матисса («Улитка»).Выполняя практическое задание, дети рисуют пятна акварелью по сырой бумаге, затем превращают получившееся пятно в конкретное изображение. Обрывая края бумажной заготовки, преобразуем пятно,компонуем в формате несколько полученных цветных пятен,играем с цветом и композицией – что изменится в картине, если поменять пятна местами, изменить цвет или величину пятна. Ставим задачу передать отношения между пятнами (разговаривают, ссорятся, идут в гости друг к другу).

Разноцветные геометрические фигуры и их сочетания могут передавать движение, создавать настроение, заставлять задуматься. Дошкольники, уже знакомые с основными геометрическими фигурами, могут самостоятельно определить их характер, подобрать наиболее подходящий цвет (наиболее распространенные варианты сочетания формы и цвета следующие: квадрат – черный, темно-красный; круг – голубой или синий; треугольник – желтый или красный). Пейзажи Ж. Брака «Деревья», «Дома в Эстаке» достаточно реалистичны, дети могут выделить на репродукциях знакомые объекты и геометрические фигуры, предположить, из каких геометрических фигур можно составить пейзаж. При выполнении подобных заданий можно применить метод

Язык живописи – цвет, форма, линия, пространственно-композиционное решение, формат картины, рама, размер изображения. К языку архитектуры относят пропорции, пространственно-объемные формы, ритм, конструктивную гармонию, синтез с другими видами искусства. В декоративно-прикладном искусстве это ритм, цвет, материал, пропорции, фактура. Скульптура использует язык объема, пропорций, фактуры, масштаба, пластичности, пространственного расположения, единства с природой. Языком графики считают линию, штрих, пятно, тон, отношения фона и изображения. В языке изобразительного искусства выделяют также язык линий (характер линий, способ проведения, материал, взаимоотношения линий), язык форм, несущих определенную смысловую и эмоциональную нагрузку, язык композиции, язык цвета.

В дошкольном возрасте дети в игровой форме, экспериментируя с материалами, знакомятся с такими средствами выразительности в изобразительном искусстве, как линия, штрих, цвет, пятно, объем, форма, фактура. В процессе освоения дошкольниками языка изобразительного искусства целесообразно применять помимо игрового метода метод сравнения (реально наблюдаемые объекты – реалистичные изображения – произведения искусства XX века), прием «приближение-отодвигание», пластические упражнения, метод опоры на апогей явлений в искусстве, и др. «Для ясного понимания специфики этих видов искусства…имеет смысл показывать их в апогее, в чистоте, а не в смешанном состоянии» [2, с. 6].

Освоению дошкольниками цвета как основного средства выразительности уделяли большое внимание Н.П. Сакулина, Т.С. Комарова, И.А. Лыкова и др. В данной статье мы рассмотрим возможности освоения дошкольниками таких средств выразительности, как точка, линия, штрих, пятно, геометрические фигуры.

Одна единственная точка на листе бумаги уже преобразует его, притягивает взгляд, становится началом будущей композиции. В хаотическом расположении точек можно попытаться увидеть взаимосвязи, соединить точки в изображение. Анализируя точку, В.В. Кандинский рассматривал внешний вид точки, величину, границы; количество точек и их чередование; удаленность или приближенность и т.д.

Рассматривая рисунок П. Синьяка «Пейзаж городской окраины», созданный при помощи точек, видим, как множество точек различной разреженности создает изображение.Вживописных произведениях «Сосна в Сен-Тропе», «Песчаный берег моря», П. Синьяк использует технику пуантилизм и технику раздельного мазка.Используя прием «приближение-отодвигание» рассматриваем картины, делаем вывод о том, как из раздельных цветовых мазков и точек создается изображение, выполняем композицию из точек разными материалами (карандаш, фломастер, ватные палочки). Анализируя готовые работы,также используем прием «приближение-отодвигание».

Сочетание линии, штриха и точки наиболее активно использовалось в работах художников Винсента Ван Гога, В.В. Кандинского.

Линия – главное выразительное средство рисунка, передающая характер изображаемого объекта и эмоциональное состояние художника. Знакомясь с характером линий, дети дают ее словесную характеристику(нежная, тихая, колючая, решительная, порывистая и т. п.). Характер линии во многом зависит





- способность к организации продуктивного взаимодействия и сотрудничества с субъектами педагогического процесса;
- повышение профессионального статуса как преподавателя СПО;
- актуализация готовности педагога к инновациям, творческому поиску;
- осознание собственных психических личностных и профессиональных качеств;
- активизация способностей педагога в выстраивании позитивной Я-концепции, способствующей самопринятию в профессии;
- актуализация потребности в индивидуальном самовыражении в рамках профессиональной деятельности;
- побуждение педагога к процессу непрерывного профессионального самосовершенствования, апробация им различных стратегий профессионального роста.

Развитие ведущих рефлексивных умений у преподавателей СПО в условиях профессионального тренинга осуществляется посредством обновления профессиональных качеств, которые преобразуются в качественно новые психические состояния, а затем, закрепляясь в условных ситуациях, переносятся в существующие профессиональные ситуации. В итоге происходит осознание педагогами профессионально значимых качеств, понижается уровень тревожности в конце тренинга, преодолевается ощущение неуверенности и неопределенности.

Целью тренинга при развитии рефлексивных умений и способностей педагогов СПО служит процесс самопознания и самоизменения, а также самосовершенствования личности специалиста-профессионала; пересмотр специалистом собственных профессиональных мотивов, ценностей, способностей, самопознания. В итоге профессиональный тренинг способствует развитию педагогических способностей, позволяет пополнять арсенал профессиональных рефлексивных умений. Кроме того, тренинг содействует трансформации уже сложившихся у педагогов отрицательных эталонов педагогичности, пересмотру сформировавшихся установок и стереотипов. В итоге педагогам предоставляется возможность рефлексировать собственные коммуникативные проявления.

А.А. Реан, Я.Л. Коломинский и др. указывают, что рефлексивно-перцептивный тренинг способствует освоению участниками приемов и методов проникновения в собственную личность с целью рефлексии как расширение возможностей самоанализа, а также к адекватному познанию окружающих в сфере профессиональной деятельности.

Деятельность, направленную на развитие рефлексии преподавателей, необходимо осуществлять на базе техникумов и колледжей, что будет способствовать включению преподавателей во взаимодействие с субъектами педагогического процесса в условиях реальной совместной деятельности. Именно посредством совместного освоения рефлексивных умений в условиях непрерывного образования на основе профессионального сотрудничества преподаватели СПО включаются в естественный процесс коллективообразования. В подобных условиях преподаватели систематически подкрепляют и совершенствуют приобретаемые умения и навыки.

Рефлексивное управление может осуществляться в ходе актуализации субъективного опыта преподавателей; активизации и стимулировании рефлексии. В качестве примера коррекции и развития рефлексии можно

использовать различные методики, например, Е.Б. Старовойтенко «Проблемность жизненных отношений» - в процессе актуализации проблемы преподавателям предоставляется возможность в форме заданного алгоритма с помощью внутреннего диалога проанализировать трудности, имеющиеся в их профессиональной деятельности, определить проблему, выявить способы преодоления проблем. Подобный метод приводит к осмыслению каждым преподавателем опыта решения и рефлексирования проблем; опыта развития мотивации к освоению приемов рефлексии, ориентированных на конструктивное разрешение профессиональных и личностных проблем.

В качестве форм организации деятельности педагогов по развитию рефлексии служат лекции дискуссионно-проблемного типа; рефлексивные тренинги-семинары; индивидуальные консультации по диагностике и коррекции рефлексии.

В настоящее время возникает еще один аспект в исследовании рефлексии педагогов СПО, связанный с определением путей и методов их профессионального развития. Глобальные изменения в социуме, интеграция культуры, науки и производства приводят к необходимости универсально-деятельностной подготовки преподавателя, обладающего общей профессиональной культурой, культурой мышления и культурой бытия. Но в современной педагогической практике вызывает затруднения аспект развития мышления и управления им. Эта проблема находится в области требований к деятельности преподавателя.

О.С. Анисимов выдвигает такие требования к педагогической деятельности как рефлексивной: умение самостоятельно осуществлять критический анализ ситуации, ее высокое методологическое обеспечение, присутствие развитых форм деятельности и осуществление сложных форм рефлексии педагогической деятельности. При выполнении этих требований преподаватель преобразуется в «носителя интенсивно развивающейся мыслительной культуры».

Тогда профессиональная педагогическая деятельность предоставит неиссякаемый материал для анализа. Творческое мышление преподавателя является решающим фактором обеспечения положительных изменений учебного процесса и эффективного достижения целей образования.

**Выводы.** В качестве механизма развития профессиональной педагогической рефлексии выступает процесс поиска педагогом нового личностного смысла своей профессиональной деятельности с помощью осмысления своей профессиональной позиции в любой проблемной ситуации. Критериями развития профессиональной рефлексии педагога служат: полнота и достаточный объем рефлексивных знаний; соотношение педагогической рефлексии и рефлексивной деятельности; собственно рефлексивное поведение. Проблемность и конфликтность выступают показателями достаточности рефлексивных знаний. Ценность и преобразуемость служат показателями отношения педагога к профессиональной рефлексии и профессиональной деятельности. В качестве критериев собственного рефлексивного педагогического поведения выступают личностная ориентированность и профессиональная адекватность.

В процессе организации деятельности по развитию рефлексии педагогов необходимо выделить критерии и показатели, свойственные рефлексивному методу познания, который способствует формированию рефлексивных





Нами был проведен опрос студентов 4 курса факультета психолого-педагогического образования(профили «Психология и педагогика начального образования», «Психология и педагогика дошкольного образования»), всего 17 человек. Студентам было предложено дать определение понятия «язык искусства», перечислить основные средства выразительности живописи, графики, скульптуры. 82 % опрошенных дали правильное определение понятия «язык искусства», 3 человека (18 %) просто перечислили некоторые средства выразительности живописи и графики. Среди наиболее интересных ответов можно выделить следующие: «язык искусства – зеркало души художника, отражение его внутреннего мира и настроения», «язык искусства – средство выражения своих переживаний с помощью цвета, формы и пр.», «язык искусства – это язык, на котором создатель картин и скульптур разговаривает со зрителями».

Цвет, как основное средство выразительности живописи, назвали 100% опрошенных, среди прочих средств выразительности живописи были названы также цветовая гармония, выразительность мазка, фактура, колорит, контраст, насыщенность цвета, светотень, тон, пятно. Среди средств выразительности скульптуры объем и фактуру назвали 9 человек (53 %), форму 11 человек (64, 7 %), 2 человека выделили пропорции, 1 человек ответил неверно. Три неверных ответа было получено на вопрос «Перечислите средства выразительности графики». Среди верно названных студентами средств выразительности были перечислены линия, характер линии, штрих, точка, пятно, светотень. В целом студенты показали достаточный уровень знаний о средствах выразительности изобразительного искусства,что должно способствовать их успешной профессиональной деятельности.

Язык искусства – совокупность исторически сложившихся, особых в каждом виде искусства материальных средств и приемов создания художественного образа, т.е. изобразительно-выразительных средств [5, с. 431].Изобразительные средства воспроизводят внешний облик объектов и явлений окружающего мира, но основная задача искусства – с помощью выразительных средств раскрыть их сущность.

Язык искусства несколько раз в истории изобразительного искусства менялся коренным образом,эти перемены были связаны главным образом с изменениями мироощущения, выражаясь в смене принципа изображения пространства на плоскости. В изобразительном искусстве роль «слова» выполняет предмет, и привычным способом восприятия произведения искусства с эпохи Возрождения является считывание расположения предметов в композиции (сюжет-содержание-идея).

На рубеже XIX-XX веков начинается поиск принципиально нового языка,происходит отказ от предметного изображения, на первое место выходит изучение цвета, формы, линии и их взаимодействия в пространстве картины.Художниками рассматриваласьвозможность создания в будущем принципиально новых видов художественной деятельности, основой которых будет синтез языковых особенностей разных видов искусства (В.В. Кандинский, К.С. Малевич). Изменения языка изобразительного искусства в данный период, поиск художниками новых средств и способов выражения привели к возникновению проблемы понимания зрителем произведений искусства.

**Изложение основного материала статьи.** Подготовка детей в области художественно-эстетического развития предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; и т.д. [6].

Отмечая необходимость освоения языка изобразительного искусства в дошкольном возрасте, И.А. Лыкова рассматривает «взаимодействие ребенка с искусством как смысловое общение с опорой на «язык» искусства»и отмечает, «что дети старшего дошкольного возраста способны воспринимать *художественный «язык»* разных видов искусства и при соответствующих условиях самостоятельно создавать выразительные образы» [1, с. 19]. В этом возрасте дошкольники могут осваивать отдельные элементы языка искусства и позже сознательно использовать для создания образа цвет, форму, композицию, ритм, симметрию, асимметрию, динамику, пропорции и т.д.

С.В. Погодина, говоря об овладении дошкольниками «основами изобразительной грамоты на доступном им уровне – с целью приобретения изобразительной свободы в отображении своих впечатлений, представлений, эмоций» [3, с. 16] относит к художественным эталонам цвет (локальные цвета и оттенки), форму (точки, линии, штрихи, пятна, объемные и плоские геометрические фигуры), композицию, художественные техники классические и неклассические [3, с. 18]. В детском саду у детей должны формироваться умение выделять средства выразительности в произведениях изобразительного искусства и умение применять их в собственной практической деятельности для передачи замысла и своего отношения к изображаемому.

Важность освоения языка изобразительного искусства отмечают Б.М. Неменский и Н.М. Сокольникова. Б.М. Неменский отмечает, что язык искусства «это именно образный строй произведения, система, структура, метод использования этих средств»[2, с. 82]. Между собой отличаются язык живописи и графики, языки разных направлений в искусстве, несмотря на то, что в их основе лежат те же точка, линия, цвет, пятно и т.п. Знание языка искусства способствует не только созданию ребенком грамотных выразительных композиций, но и более полному пониманию замысла художника. Понимание – значит переживание, эмоционально-эстетическая реакция на произведение, более полное восприятие, формирование умений давать обоснованную оценку, выражать свою точку зрения.

Успешность освоения детьми средств выразительности изобразительного искусства, восприятие произведений и умение высказывать эмоционально-оценочные суждения во многом зависит от умения педагога вовлекать детей в процесс сотворчества, понимания педагогом поставленных перед ним задач, его подготовки в области изобразительного искусства и знания методов педагогики искусства.

Студент педагогического вуза, будущий педагог дошкольного образования должен обладать компетентностью в области художественно-эстетического развития для успешного руководства художественно-творческой деятельностью детей, иметь достаточный уровень знаний о средствах выразительности разных видов искусства, демонстрировать знание языка искусства.





личностных и профессиональных умений в процессе включения педагогов во взаимодействие в разных видах деятельности. Среди видов деятельности можно назвать самопознание, постановка решение профессиональных и личностных проблем; планирование собственной профессиональной деятельности и т.д.

Спектр приемов развития педагогического рефлексирования чрезвычайно разнообразен и модифицирован применительно к особенностям профессиональной деятельности и этапами формирования рефлексивных умений преподавателей СПО (метатехники; профессиональные тренинги; лекции дискуссионно-проблемного типа; рефлексивные тренинги-семинары; индивидуальные консультации по диагностике и коррекции рефлексии; наблюдение и анализ собственных наблюдений; «графические организаторы»; «сравнительные таблицы»; разные виды рефлексивного письма – «учительский очерк», «письмо о самом себе», «ведение учебного дневника», «письмо самому себе», «интервьюирование», «разработка плана саморазвития; психогимнастические методики; диалоговое общение; использование метафор и аналогий и пр.).

Интегративный характер приемов развития рефлексии позволяет преподавателям включиться в различные виды индивидуальных и групповых форм работы. При этом обратная связь происходит в результате самодиагностики. Приемы развития рефлексии преподавателей носят интерактивный характер, опираются на межличностную коммуникацию, реализуемую посредством соотнесения с имеющимся профессиональным опытом. В ходе использования данных приемов нейтрализуются межличностные барьеры, происходит выход за рамки формальных отношений, достигается личная включенность участников педагогического процесса. В итоге у преподавателей формируются умения коллективного взаимодействия, способности преодолевать конфликтные педагогические ситуации. Таким образом, преподаватели учатся соотносить личные ценности с профессиональными, происходит их саморазвитие и самосовершенствование.

**Литература:**

1. Андрагогическая компетентность преподавателя системы постдипломного педагогического образования: монография / А.Н. Шевелев, В.Ю. Пузыревский, Г.С. Сухобская и др.; под ред. С.Г. Вершловского, Г.С. Сухобской. – СПб.: СПбАППО, 2011. – 126 с.

2. Бодалев, А.А. и др. Акмеология. Настоящий человек. Каков он и как им становятся? / Бодалев А.А., Н.В. Васина. – СПб.: Речь, 2010. – 224 с.

3. Вульфов, Б.З. Соотнеси себя и дело: опыт управления профессиональной рефлексией / Б. Вульфов // Образование: специальный выпуск. - Январь-февраль. - С. 132-135.

4. Деркач, А.А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований / А.А. Деркач. - М.: Изд-во РАГС, 1999. - 392 с.

5. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. - 2004. - № 3 (27).

6. Козлова, Н.В. и др. Личностно-профессиональное развитие педагогов в условиях модернизации образования / Н.В. Козлова, Е.Н. Вержицкая // Вестник Томского государственного университета. - 2010. - № 341.

7. Козлова, Н.В. и др. Факторы личностно-профессионального развития педагогов в условиях модернизации образования / Н.В. Козлова, Е.Н.

Вержицкая // Вестник Кемеровского государственного университета. - 2011. - № 4. - С. 90-95

8. Краевский, В.В. Методологическая рефлексия / В.В. Краевский // Советская педагогика. - 1989. - № 2. - С. 72-79.

9. Кузьмина, Н.В. Акмеологическая теория фундаментального образования (созидания духовных продуктов в свойствах субъектов образования средствами учебных дисциплин). Монография / Н.В. Кузьмина. – СПб.: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2012. – 382 с.

10. Кулюткин, Ю.Н. и др. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия / Ю.Н. Кулюткин, И.В. Муштавинская. – СПб.: СПбГУПМ, 2002. – 48 с.

11. Кулюткин, Ю.Н. Ценностно-смысловые ориентиры современного образования: Проблемные очерки / Ю.Н. Кулюткин. – СПб.: СпецЛит, 2002. – 96 с.

12. Марико, В.В. и др. Рефлексия в педагогической деятельности: этапы становления и средства развития / В.В. Марико, Е.Е. Михайлова // Инновации в образовании Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. - 2013. - № 6. - (1). - С. 35-40.

13. Маркова, А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 190 с.

14. Метаева, В.А. Рефлексия как акмеологическая детерминанта личностно-профессионального развития в условиях непрерывного образования / В.А. Метаева // Научные исследования в образовании. - 2006. - № 3.

15. Муштавинская, И.В. Рефлексивные технологии в обучении взрослых: Монография / И.В. Муштавинская. – СПб.: СПб АППО, 2008. – 96 с.

16. Ноженкина, О.С. Динамика изменения профессиональной рефлексии педагогов в ходе развивающего тренинга / О.С. Ноженкина // Высшее образование сегодня. - 2008. - № 12. - С. 59-61.

17. Рабочая книга андрагога / под ред. С.Г. Вершловского. – СПб.: Знание, 1998. – 200 с.

18. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.

19. Сластенин, В.А. и др. Педагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – 9-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 576 с.





отделения языкового вуза // Формирование иноязычной коммуникативной компетенции в высших учебных заведениях разного профиля: коллективная монография / под ред. С. С. Куклиной. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2014. С. 141-152.

9. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. №2. С. 58-64.

10. Common European Framework of Reference for Language: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge University Press, 2000. 260 p.

**Педагогика**

**УДК 37.373.24**

**кандидат педагогических наук, доцент Ческидова Ирина Борисовна**
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Нижний Тагил)

## ИЗУЧЕНИЕ СРЕДСТВ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

*Аннотация.* В статье рассматриваются возможности изучения средств выразительности изобразительного искусства в дошкольном образовательном учреждении, методы и приемы педагогики искусства, роль педагога в ознакомлении детей старшего дошкольного возраста с языком изобразительного искусства.

*Ключевые слова:* язык изобразительного искусства, средства выразительности изобразительного искусства, дошкольный возраст.

*Annotation.* The article considers the possibility of studying the means of visual art expression at the kindergarten, methods and techniques of art pedagogy, the role of the teacher in acquaintance of the senior preschool children with language of art.

*Keywords:* language of visual art, expressive means of fine arts, preschool age.

**Введение.** Освоение средств выразительности изобразительного искусства детьми дошкольного возраста способствует лучшему восприятию произведений искусства, более полной эмоционально-эстетической реакции, формированию умения анализировать произведения искусства и выделять главное, понимать замысел художника, а также успешной реализации собственных замыслов.В настоящее время вдошкольных образовательных учреждениях недостаточно внимания уделяетсяосвоению детьми языка искусства, пониманию роли средств выразительности изобразительного искусства в передаче замысла художника.Для успешной реализации задач области художественно-эстетического развития необходима соответствующая подготовка педагогов дошкольного образования,освоение методов педагогики искусства.

**Формулировка цели статьи.** Систематизация и обобщение опыта работы по освоению средств выразительности изобразительного искусства детьми дошкольного возраста.

Прагматическая компетенция в свою очередь распадается на функциональную компетенцию, компетенцию схематического построения речи и дискурсивную компетенцию. В дискурсивной компетенции мы рассматриваем ее письменный вид, состоящий из шести компонентов, основанных на социальном опыте в совокупности знаний, навыков, умений и опыта ценностно-ориентационной деятельности.

**Выводы.** Таким образом, письменная дискурсивная компетенция является составной частью иноязычной коммуникативной компетенции и обеспечивает обучающимся способность в соответствии со своим социальным и иноязычным речевым опытом и личностными устремлениями осуществлять письменное иноязычное общение с предполагаемым реципиентом с помощью письменного дискурса определенного вида, решая тем самым стоящую перед ними коммуникативную задачу в рамках определенной социокультурной ситуации. Она включает 6 компонентов, в основе которых лежит совокупность знаний, навыков, умений и опыта ценностно-ориентационной деятельности, адекватная той дозе социального опыта, которая должна быть усвоена обучающимися для приобретения письменной дискурсивной компетенции. Данные компоненты выступают в тесной взаимосвязи, поэтому процесс ее формирования должен быть направлен на овладение обучающимися вуза всеми составляющими, что и учитывается нами при разработке методики формирования искомой компетенции.

**Литература:**

1. Евстигнеева И.А. Методика развития дискурсивных умений студентов на основе современных информационных и коммуникационных технологий (английский язык, языковой вуз): дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Тамбов, 2013. 228 с.

2. Елухина Н.В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методика формирования дискурсивной компетенции // Иностранные языки в школе. 2002. № 3. С. 9-13.

3. Куклина С.С. Учебная деятельность по овладению иноязычным общением и ее организационные формы: монография / С.С.Куклина. – Киров: Изд-во ООО «Радуга-ПРЕСС», 2013. – 158 с.

4. Кучеренко О.И. Формирование дискурсивной компетенции в сфере устного общения (французский язык, неязыковой вуз): дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2000. 184 с.

5. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. М.: Знание, 1980. 96 с.

6. Черемисинова Р.А. Типологические признаки иноязычного письменного дискурса // Современные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: сб. статей II Междунар. науч-практ. конф., 9 нояб. 2016 г. / под общ. ред. Г.Ю. Гуляева. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2016. С. 101-103.

7. Черемисинова Р.А. Условия эффективности порождения письменного дискурса как продукта иноязычного общения студентов языкового вуза [Электронный ресурс] // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электрон. научн. журнал. 2015. № 10 (октябрь). ART 2427. URL: http://www.emissia.org/offline/2015/2427.htm (дата обращения: 24.10.2016).

8. Черемисинова Р.А. Формирование письменной дискурсивной компетенции при обучении написанию биографии студентов I курса немецкого





**Педагогика**

**УДК: 37**

**кандидат педагогических наук Пономарев Роман Евгеньевич**
Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова (г. Москва)

## ЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

*Аннотация.* В статье обсуждаются логические проблемы образования и педагогической науки, рассматриваются такие виды и уровни знания. Среди проблем в современном образовании автор выделяет проблему логически некорректного научно-педагогического знания, проблему стихийности формирования логического мышления у обучающихся, проблему логической подготовки педагогов, а также проблему уязвимости субъектов, не владеющих логикой, перед социальным манипулированием и подтасовками.

*Ключевые слова:* знание, виды знаний, логика, определение понятия, классификация, образование, обучение, логические проблемы.

*Annotation.* The article discusses the logical problems of education and pedagogy. The author examines the types and levels of knowledge. Among the problems in modern education the author identifies the problem logically incorrect scientific and pedagogical knowledge, spontaneous formation of logical thinking problem among students, the logical problem of teacher training, as well as the vulnerability of the subjects who do not know the logic of a social manipulation.

*Keywords:* knowledge, types of knowledge, logic, definition, classification, education, training, logical problems.

**Введение.** В научно-педагогических исследованиях анализ ситуации, сложившейся в сфере образования, позволяет решать познавательные задачи как минимум двух видов. Во-первых, он обеспечивает обоснованность проводимого исследования, а также задает рамки для поиска ответа на актуальный вопрос. Данный вариант позволяет сконцентрироваться на поиске решения в заданных условиях. Во-вторых, анализ ситуации, как и в первом случае, обеспечивает обоснование, но при этом, выступает в качестве отправной точки для теоретического рассмотрения вопроса в контексте возможного, безотносительно к сиюминутным экономическим, социально-политическим условиям, а также принятым организационно-управленческим решениям. С нашей точки зрения, необходимо четко различать эти варианты. Если успешно решить задачу первого вида, а затем осмысленно или нет переключиться на второй, и возвести ответ, решение в контекст общего, перенести полученные выводы на другие объекты, можно с легкостью прийти к суждениям и умозаключениям, не соответствующим действительности.

Отталкиваясь от решения задачи второго вида, в данной статье представлены три группы вопросов. **Первая** – вопросы о знании как об одном из результатов процесса обучения и о логических проблемах в образовании рассматриваются в контексте возможного. Речь идет не о проблемах самой логики, внимание направлено на логические проблемы, возникающие в процессе познания. **Вторая** группа вопросов – это вопросы о контексте, который, с одной стороны, оказывает влияние и даже ограничивает познавательный процесс, с другой позволяет использовать логическую

безграмотность в достижении целей, далеких от образования. **Третья группа** – вопросы о логических проблемах, неразрывно связанных с имеющимися условиями, о возможном и необходимом в познании обучающихся для работы педагогом, а соответственно и для подготовки к педагогической профессии.

**Формулировка цели статьи.** Цель статьи состоит в том, чтобы опираясь на анализ возможных видов знания как одного из результатов образовательного процесса, выявить логические проблемы в современном образовании.

**Изложение основного материала статьи**. Учитель говорит: «Я знаю!», ученик говорит: «Я знаю!», и практически все остальные дети и взрослые, относительно известного явления, факта, события или процесса, произносят это или подобное утверждение. Обычно говорят с уверенностью, а иногда и с полной самоуверенностью. При этом, казалось бы, одни и те же знания у ребенка и взрослого, у учителя или ученого, имеют значимые отличия. Установка на выявление этих различий могла бы представиться своеобразной аналитической тренировкой или игрой по абстрагированию, если бы эти знания не становились основанием вполне конкретных действий и поступков, имеющих вполне ощутимые последствия для самых различных сфер нашей жизни. Данное обстоятельство заставляет задуматься о том, что же скрывается за этим привычным выражением, а также о том, какими знаниями, видами знаний мы обладаем, и, собственно говоря, какое отношение это имеет к современному образованию, учебной и педагогической деятельности?

Схематически знание Г.П. Щедровицкий охарактеризовал следующим образом: «знаковая форма» – связи – «объективное содержание». В качестве объективного содержания выступает класс, как идеальных, так и материальных объектов. Место знаковой формы наполняют имена, отдельные слова и тексты, в общем, как отдельные знаки, так и системы знаков. Между знаковой формой и объективным содержанием установлены связи, «которые образуют цикл или двустороннюю операцию» [1, С. 4].

В философско-эпистемологических дискуссиях уместно детальное обсуждение вопросов о том, что такое знание, об истинности, достоверности знания, о непосредственных и опосредованных знаниях об их роли в научном познании и даже обсуждение знаний о незнании. Педагогическая ситуация принципиально иная. Здесь ребенку не стоит задавать вопросы наподобие такого: «Почему, на каком основании ты решил, что это знаешь, если ты не знаешь, что такое знание?». У ребенка наоборот, он сначала знает, а только потом, спустя много лет узнает, что значит знать. Да и то, об этом узнает не каждый. Ребенок знает по-своему…

– Ты знаешь, кто это? – спрашивают ребенка, показывая на его маму.
– Знаю… – отвечает он.
– Кто? – уточняют у ребенка.
– Это моя мама! – отвечает он.
– Моя! – возражают ребенку.
– Нет, это **моя мама**! МОЯ! – говорит он, прижимаясь к матери….

Маленький ребенок еще не знает не только о знании, но и о том, что такое материнство, что значит быть мамой. При этом для него она не просто «мама», у него есть знание о том, что это именно «его мама». Он отстаивает это положение в споре – «моя мама» и всё. Возможно, что в своем утверждении ребенок уверен даже более, чем ученый-физик в уравнении Шредингера. Все





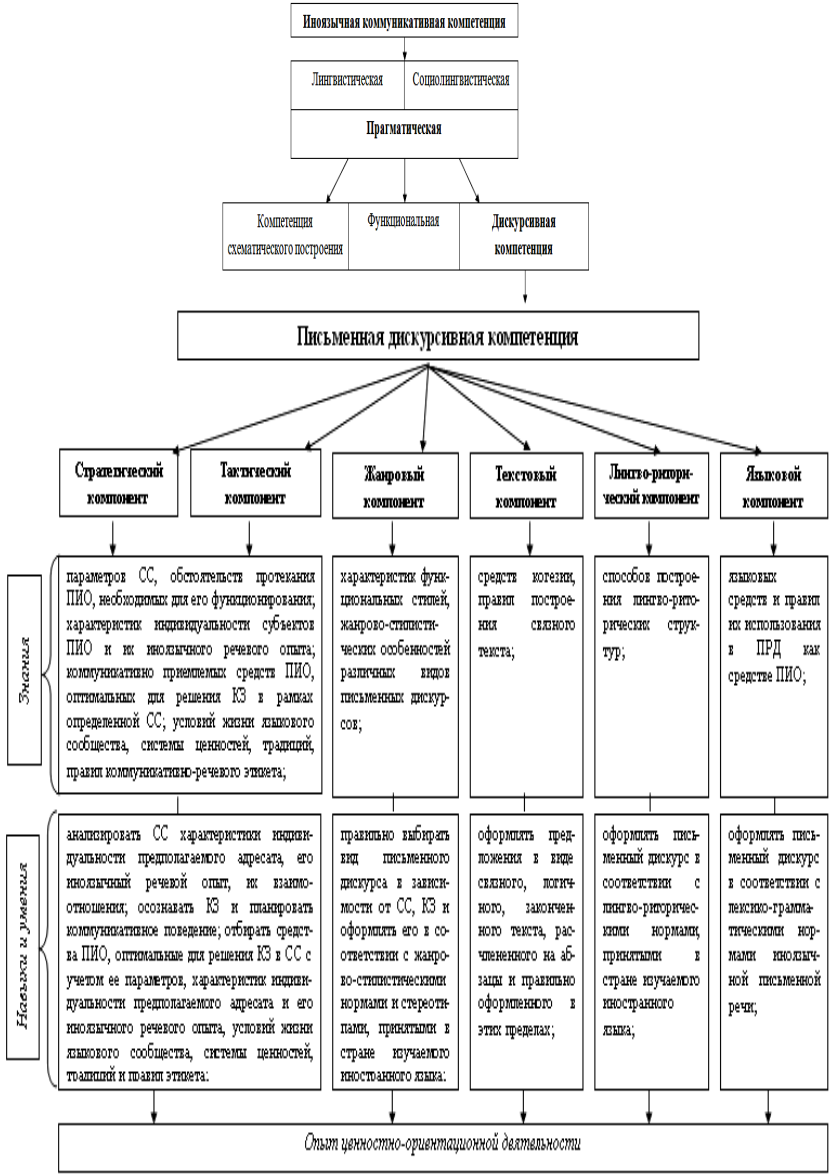



**Рис. 2. Компонентный состав ПДК и ее место в структуре ИКК выпускника вуза**

– осмысливать коммуникативную задачу и планировать коммуникативное поведение в соответствии с социокультурной ситуацией, коммуникативной задачей, характеристиками индивидуальности адресата и его иноязычным речевым опытом;

– осуществлять письменное иноязычное общение с учетом условий жизни языкового сообщества, системы ценностей, норм, традиций и правил этикета, присущих культуре субъектов письменной коммуникации;

– отбирать средства письменного иноязычного общения, оптимальные для решения коммуникативной задачи пишущего в определенной социокультурной ситуации с учетом ее параметров, характеристик индивидуальности предполагаемого адресата и иноязычного речевого опыта;

– правильно выбирать вид дискурса и оформлять его в соответствии с жанрово-стилистическими нормами и стереотипами, принятыми в стране изучаемого иностранного языка;

– оформлять предложения в виде связного, логичного, законченного текста, расчлененного на абзацы и правильно оформленного в этих пределах;

– строить дискурс в соответствии с лингво-риторическими нормами, принятыми в стране изучаемого иностранного языка;

– оформлять дискурс в соответствии с лексико-грамматическими нормами иноязычной письменной речи.

Что касается *опыта ценностно-ориентационной деятельности*, то он выступает в виде «образцового поведения» (С.С. Куклина), ожидаемого от субъектов коммуникации при решении ими коммуникативной задачи в определенной социокультурной ситуации, т. е. в процессе создания письменного дискурса определенного вида. Он проявляется в готовности обучающихся в соответствии со своей личностной позицией и социальным статусом применять усвоенные знания, сформированные навыки и умения письменной речевой деятельности в отдельном акте коммуникации. Это предполагает наличие у них таких качеств, как личностная заинтересованность, мотивированность, активность, самостоятельность, ответственность за результаты своей письменной речевой деятельности, толерантность и терпимость по отношению к другой культуре и т. д.

Все вышеизложенное позволило уточнить понятие письменной дискурсивной компетенции, ее структуру и содержание и перейти к определению места данной компетенции среди других составляющих иноязычной коммуникативной компетенции. Так, иноязычная коммуникативная компетенция предполагает способность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка в заданных стандартом или программой пределах. Согласно документу Совета Европы «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка» [The Common European Framework…, 2001] она подразделяется на лингвистическую, социолингвистическую и прагматическую компетенции, последняя из которых охватывает компоненты первых двух компетенций (рис. 2[1]).

[1] где КЗ – коммуникативная задача, СС – социокультурная ситуация, ПИО – письменное иноязычное общение, ПРД – письменная речевая деятельность





чувственное восприятие, чувственное представление ребенка связывают его маму с дорогим сердцу словосочетанием «моя мама».

Чувственная форма познания позволяет устанавливать связь между объектом знания и его наименованием. Эта связь устанавливается не только между близким человеком и его именем, но и между любыми другими чувственно воспринимаемыми предметами и их обозначениями.

Особенность чувственного познания состоит в том, что получаемое знание охватывает представление об индивидуальном объекте, что отличает это представление от понятий (в том числе и научных) фиксирующих существенные признаки ряда предметов.

Первый вид знания, в основе которого лежит чувственное познание есть знание-наименование. Оно возникает вместе с объектом, его именем в момент появления связки объект – образ объекта – знак. При этом образ объекта может быть сформирован как при помощи зрения, так и при помощи слуха, при помощи вкуса или обоняния, может быть сформирован тактильно. Причем, эти пути, способы могут быть задействованы и по отдельности, и в самом разнообразном сочетании друг с другом.

Со временем дети узнают, что один и тот же объект может иметь различные обозначения. Особенно ярко это проявляется при изучении иностранных языков, но не только…

«Папа, почему ты мне папа, а для других дядя?» – спросила меня дочка, когда ей было около 5 лет… Я не ожидал такого вопроса, и буквально за мгновение множество вариантов пронеслось у меня в сознании, но нашелся, что ответить: «В семье мы с мамой – "мама" и "папа", а для остальных мы "дядя" и "тетя"».

Второй вид знания, в основе которого также лежит чувственное познание есть знание-описание. Знание-описание указывает на внешние признаки, по которым можно представить чувственный образ обозначенного объекта и установить связь с его наименованием. Например, словесный портрет человека, его примерный рост, полнота, возраст, цвет волос, пол, особые приметы…

Здесь у нас появляется возможность выразить образ в знаковой форме и транслировать его через описание внешних признаков. Знание-описание позволяет писателю представить панораму происходящего в его произведении события, внешний вид главных и второстепенных героев, а через это создать особое восприятие художественного произведения.

Третий вид знания, в основе которого также лежит не чувственное, а мыслительное познание, есть знание-характеристика. Данный вид знания позволяет представить нам уже не внешние, как в первых двух случаях, а пока только некоторые из внутренних, существенных признаков интересующего нас предмета. Характеристика сотрудника по месту работы может содержать указание его профессиональных, морально-нравственных, политических качеств.

И учитель в школе, и преподаватель в вузе, нередко указывают на то, что ответ школьника или студента имеет поверхностный характер. Обычно это возникает в ситуации, когда в ответе вместо указания на существенные признаки или сущностные характеристики происходит описание, перечисление внешних свойств.

Четвертый вид знания, в основе которого лежит мыслительное познание, есть знание-определение понятия. Уже не одно десятилетие, изучение логики во многих педагогических вузах не является обязательным. И на вопрос «Что такое определение?», от педагогов нередко звучат невразумительные ответы. А ведь о том, что такое определение известно не одно ТЫСЯЧЕЛЕТИЕ! Еще Аристотель хорошо понимал, что определение «обозначает суть бытия [вещи]» [2, С. 352]. При этом немало педагогов декларируют формирование логического мышления, не зная, что такое логика, и, к сожалению, нередко плохо понимая, что такое мышление. Отсутствие знаний о том, что такое определение, и как необходимо давать определение понятию, какие при этом существуют ошибки, подталкивает учителей к тому, чтобы они требовали от детей заучивать наизусть определения из учебников. Многие педагоги не могут осознанно оценить формулировку мысли, выраженную обучающимся «своими словами», и либо дают оценку интуитивно, либо запрещают собственные высказывания, не говоря о том, чтобы научить правильному определению понятий, что имеет непосредственное отношение к формированию логического мышления в процессе обучения как в школе, так и в университете.

И, наконец, рассмотрим пятый вид знания, в основе которого лежит мыслительное познание: знание – научное объяснение. Данный вид знания раскрывает связи и отношения между существующими явлениями. В ходе научного объяснения причинно-следственной связи между явлениями устанавливается соответствие между происходящим и основанием, опираясь на которое делается вывод о происходящем, его причинах и последствиях. Характер данного знания можно представить в следующем виде. Если есть явление 1, то в соответствии с основанием (законом, закономерностью, правилом) Z, будет явление 2. При научном объяснении отношений между предметами нередко используется логическая операция деления понятий, разновидностью которого выступает классификация. Отношения устанавливаются также и при помощи сравнения, выявления различий и т. д.

В научной и учебной педагогической литературе существует немало систематизированных представлений, которые некорректно называют классификациями. Взять, например, известную, точнее сказать, систематизацию методов обучения. По дидактической цели выделяют:

– методы приобретения новых знаний;
– методы формирования умений и навыков;
– методы применения знаний;
– методы закрепления и проверки знаний, умений, навыков.

И сразу же видно, что и формирование умений и навыков, и их закрепление и проверка, без применения невозможны. Мы имеем дело с пересекающимися множествами, а при классификации классы не пересекаются!!! Это одно из свойств логической операции деления понятия и классификации соответственно [3, С. 46, 50]. Такая же логическая ошибка встречается при «классификации» по характеру познавательной деятельности учащегося. Например, и при объяснительно-иллюстративном и при репродуктивном методах обучения преподаватель объясняет «готовые» знания, а учащиеся их воспринимают, понимают, фиксируют в памяти. Отличие состоит в том, что при репродуктивном методе обучения ученики еще и








**Рис. 1. Структура письменной дискурсивной компетенции**

– *Знание* параметров социокультурной ситуации и обстоятельств протекания письменной коммуникации, характеристик индивидуальности пишущего и реципиента и их иноязычного речевого опыта;

– условий жизни языкового сообщества, системы ценностей, норм, традиций и правил коммуникативно-речевого этикета, присущих культуре субъектов ПИО;

– различий в стиле жизни, оценке прошлого родной страны и страны изучаемого языка, правил, необходимых для ориентации в другой стране, знание сложившихся стереотипов в отношении собственной культуры и культуры предполагаемого реципиента;

– коммуникативно приемлемых средств письменного иноязычного общения, оптимальных для решения коммуникативной задачи в рамках определенной социокультурной ситуации;

– характеристик функциональных стилей, жанрово-стилистических особенностей различных видов письменного дискурса;

– средств когезии и правил построения связного текста;

– способов построения лингво-риторических структур;

– языковых средств и правил их использования в письменной речевой деятельности как средстве письменного иноязычного общения.

– *Навык* репродуцирования социокультурной ситуации и коммуникативной задачи;

– лексический и грамматический;

– композиции.

– *Умение* анализировать социокультурную ситуацию, характеристики индивидуальности предполагаемого адресата и уровень владения им средствами письменного иноязычного общения, их взаимоотношения;

В связи с этим мы будем понимать под письменной дискурсивной компетенцией *способность пишущего как индивидуальности в соответствии с социокультурной ситуацией и коммуникативной задачей создавать различные виды дискурса для участия в письменном иноязычном общении с предполагаемым адресатом с целью получения ожидаемого результата.* В ее основе лежит совокупность знаний, навыков, умений и опыта деятельности, являющаяся содержанием социального опыта, владение которым обеспечивает сформированность названной компетенции.

Письменная дискурсивная компетенция представляет собой сложное многокомпонентное явление, поэтому в ее структуре выделяется некоторое количество субкомпетенций. Проанализировав точки зрения исследователей на компонентный состав письменной дискурсивной компетенции (Ф.А. Ашурлаева, Н.П. Головина, А.Г. Горбунов, Н.Л. Никульшина, Е.В. Сергеева, Е.Ю. Стратийчук, И.Н. Хмелидзе и др. [Черемисинова, 2014, с. 144-146]) и учитывая типологические признаки письменного дискурса [Черемисинова, 2016, с. 103], мы изначально включили в состав данной компетенции пять компонентов: стратегический, тактический, жанровый, текстовый и лингво-риторический. Однако повторный анализ побудил нас задуматься над тем, что из поля зрения выпадает языковой компонент, отвечающий за оформление письменного дискурса различного вида в соответствии с лексико-грамматическими нормами иноязычной письменной речи и поэтому являющийся принципиальным для письменного иноязычного общения. Ему уделяется недостаточно внимания на занятиях по иностранному языку, что приводит к снижению качества письменных произведений.

В связи с этим мы расширили компонентный состав письменной дискурсивной компетенции за счет включения в него шестого, языкового компонента. В итоге структура письменной дискурсивной компетенции представлена совокупностью стратегического, тактического, жанрового, текстового, лингво-риторического и языкового компонентов, каждый из которых вносит вклад в приобретение обучающимися способности, лежащей в ее основе (рис. 1).

Следующим шагом в исследовании ПДК стало определение той дозы социального опыта, которая должна быть усвоена обучающимися для ее приобретения (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, А.В. Хуторский). Она включает опыт познавательной деятельности, представленный набором знаний, опыт репродуктивной деятельности, предполагающий соответствующие навыки, опыт творческой деятельности, основанной на комплексе умений, и опыт ценностно-ориентационной деятельности. В соответствии с этим в каждом компоненте ПДК мы выделили набор определенных знаний, навыков, умений и опыта ценностно-ориентационной деятельности, представленный ниже.





воспроизводят, репродуцируют то, что усвоили. Здесь также имеет место пересечение множеств, в действительности не являющимися классами.

Пример с так называемой классификацией только один из существующих, где проявляется ***проблема логически некорректного научно-педагогического знания***. А ведь достаточно было охарактеризовать рассмотренные методы обучения в качестве групп или видов. Однако данная ошибка воспроизводится в научных и учебных текстах из года в год. Остается только спросить «Почему?».

*Таблица*

**Виды знаний**

| № | Название вида | Краткая характеристика |
|---|---|---|
| 1. | Знание-наименование | возникает вместе с объектом, его именем в момент появления связки объект – образ объекта – знак |
| 2. | Знание-описание | указывает на внешние признаки предмета познания, по которым можно представить его чувственный образ и установить связь с его наименованием |
| 3. | Знание-характеристика | позволяет представить нам уже не внешние, а пока только некоторые из внутренних, существенных признаков интересующего нас предмета |
| 4. | Знание-определение | указывает на существенные, сущностные признаки, которыми в совокупности обладают относящиеся к понятию предметы и не обладают остальные, устанавливает границы объема понятия, |
| 5. | Знание-научное объяснение | раскрывает связи и отношения между существующими явлениями |

Представленная таблица систематизирует виды, но при этом, ни в коем случае не является классификацией. В тоже время эта таблица разработана так, чтобы отражать уровни познания, в его изменении от его обыденных, бытовых форм, к научному знанию, что раскрывает сущность движения самого знания. Данное положение продолжает мысль Г.В.Ф. Гегеля о том, что «внутренняя необходимость того, чтобы знание было наукой, заключается в его природе» [4, С. 10]. Тем самым на первом, начальном уровне познания устанавливается связь между именем и его объектом: объект обретает имя, а иногда и наоборот, для имени находится соответствующий объект. Второй уровень позволяет представить внешние свойства объекта и работать с ними. Третий и четвертый уровни познания позволяют работать с существенными признаками предмета. На пятом уровне познания, опираясь на научные основания, мы фиксируем изменения, происходящие с объектом, устанавливаем отношения с другими объектами. В существующих научных текстах, отражающих процесс познания и его результаты, мы как правило сталкиваемся не с одним, а с сочетанием нескольких видов знания.

При этом, утверждение «Я знаю!» применимо к любому из представленных уровней. Далеко не каждый вид знания раскрывает сущность. Более того, достоверность именно мыслительного, научного знания ребенку еще предстоит постичь, приложив усилия и затратив немало времени, закрепляя и одновременно преодолевая привычные способы восприятия и оценки, складывающиеся с самого начала жизни ребенка.

Сначала для него мама просто есть, потом в жизни ребенка появляется слово «мама», и спустя много лет осмысление материнства как явления. Сначала ребенок идет, потом узнает, что обозначается словами «ходьба», «идти», и только спустя многие годы, да и то не всеми, осмысливается явление перемещения на двух ногах, например, объясняется культурное значение прямохождения, причины его появления, и последующее влияние на образ жизни человека. Не удивительно, что для многих более реально то, что воспринимается чувственно, что можно увидеть, услышать, потрогать, а потом дать имя и сказать – «ЭТО ЕСТЬ»!

Без специальных действий складываются предпосылки, чтобы человек чувствовал себя в познавательном плане уверенно, довольствуясь знакомством, познанием внешних свойств, и может быть случайно схваченными сущностными характеристиками. Что это означает для освоения содержания образования?

Например, на вопрос первоклассника, спрашивающего «Что это?» и указывающего на знак π, который он увидел среди уже знакомых цифр на рисунке, учитель может ограничиться ответом, что это число «Пи» и что его они обязательно изучат в будущем. После этого первоклассник, встретив этот знак в математическом выражении, с полной уверенностью сможет сказать «Знаю, это число "Пи"!». И здесь на начальном уровне познания, возникло знание о том, что есть такое число, с загадочным наименованием «Пи». Со временем, усваивая уже знание-описание, обучающийся будет понимать, что для обозначения этого числа используется буква греческого алфавита π, которая так и читается «Пи». Он может узнать об истории его появления, о предыдущем или старом названии этого числа или даже когда отмечается день числа π. т. е. все то, что пока еще не раскрывает существенных признаков данного понятия.

Знание-характеристика позволит раскрыть некоторые существенные признаки данного числа. Во-первых, что и десятичной системе счисления оно примерно равно 3,14…, а в двоичной – 11,0010… Во-вторых, можно например узнать, что это число иррациональное, трансцендентное и т. д. Знание-определение позволит представить число π как константу, равную отношению длины окружности к ее диаметру, или как длину окружности с диаметром, равным единице, или как площадь окружности с единичным радиусом (r=1), а также другие интерпретации определения числа π. Знание – научное объяснение позволит произвести расчеты длины или площади окружности по ее радиусу или диаметру. А уже затем, возможно, обучающийся научится рассчитывать и само число π до некоторого количества знаков после запятой, используя известные математические алгоритмы, компьютерные программы или создаст собственные.

Как и в обобщенной ситуации, и в примере с изучением данной темы, и учитель, и ученик, освоив знание любого уровня, могут с уверенностью утверждать следующее. Ученик: «Я знаю!», а учитель: «Мы это изучили!»,





письменное иноязычное общение с носителями иностранного языка посредством письменных произведений разного назначения и вида с целью решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. Письменная дискурсивная компетенция представляет собой сложное явление и включает определенный набор компонентов.

**Формулировка цели статьи.** С целью разработки методики, направленной на формирование данного образовательного феномена у обучающихся вуза, мы предприняли попытку охарактеризовать письменную дискурсивную компетенцию, определить ее место в составе иноязычной коммуникативной компетенции, а также выявить ее структуру и содержание.

**Изложение основного материала статьи**. Письменная дискурсивная компетенция является компонентом иноязычной коммуникативной компетенции, что признается большинством отечественных и зарубежных исследователей, занимающихся ее изучением и разработкой,: Ф. А. Ашурлаева, Е. М. Бастрикова Н. П. Головина, Н. В. Елухина, О. И. Кучеренко, Н. Л. Никульшина, Ю. А. Синица, И. Н. Хмелидзе, А. Н. Щукин, L. Bachman, H. Boyer, M. Canale, J. A. van Ek, S. Savignon, M. Swain, H. G. Widdowson и др.

Анализ работ указанных исследователей показал, что само понятие «дискурсивная компетенция» трактуется учеными неоднозначно. Согласно документу Совета Европы «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка» («Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment») она представляет собой «знание правил построения высказываний, их объединения в текст с учетом топика, информации, естественных причинно-следственных отношений, тематики, связности и целостности, логики, стиля и регистра общения и т. д.» [The Common European Framework…, 2001], т. е. включает только знаниевый компонент.

Кроме того, дискурсивная компетенция рассматривается как:

1) знание различных видов дискурса и правил их построения, а также умение создавать и понимать их с учетом ситуации общения (Е.М. Бастрикова, А.Н. Щукин, H. Boyer, M. Canale, M. Swain и др.);

2) умение связно и последовательно излагать свои мысли в ситуации устного / письменного общения (К.А. Кобзева, А.Н. Шамов, Е.В. Шуман, L. Bachman, J.A. Van Ek и др.) [Кучеренко, 2000, с. 10];

3) «…способность порождать текст адекватно ситуации его создания в продуктивных видах речевой деятельности» [Елухина, 2002, с. 8];

4) «…стандарт знаний и умений, которым должны обладать студенты, изучающие иностранный язык, для того чтобы логически излагать мысли, создавая грамматически и лексически корректный текст, адекватный коммуникативной ситуации, а также для корректной интерпретации текста» [Евстигнеева, 2013, с. 148].

Такое многообразие трактовок дискурсивной компетенции побудило нас продолжить исследование данного феномена с позиций письменной составляющей, приняв во внимание тот факт, что результатом ее сформированности у обучающихся должна стать способность осуществлять письменное иноязычное общение с помощью письменных дискурсов различных видов, отражающих особенности факторов, влияющих на его создание [Черемисинова, 2015].

12. Чернявская, А.П., Гречин, Б.С. Современные средства оценивания результатов обучения [Текст]: учебно-методическое пособие. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ. – 2008. – 98 с.

13. Шмачилина-Цибенко С.В. Аутентичное оценивание образовательной деятельности курсантов в условиях компетентностного подхода // Общество и право. 2014. №1 (47) С. 309-313.

14. Щербо О.Н., Веселова А.В. Проектирование технологий для оценки качества образовательного процесса в системе дополнительного образования // Учимся вместе: новый формат современной школы. Выпуск 4. Материалы городских педагогических чтений. – СПб.: Издательство «Речь», 2017. – 330 с.

15. Ямашкина О. К. Портфолио как метод оценивания образовательных достижений учащихся // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2008. №1 С. 81-84.

16. Education Company Under Investigation. By: Blumenstyk, Goldie. Chronicle of Higher education, 7/15/2005, Vol. 51 Issue 45, pA33-33, l/4 p.

17. European Language Portfolio accredited model No. 46. 2003 – /ISBN 3-507-71205-9/20 p.

18. Jones J.E. Portfolio Assesment as a Strategy for Self Direction in Learning. New Directions for Adult and Continuing Education. – 1994, (64). – P. 23-29.

**Педагогика**

**УДК: 378.1**

**преподаватель Черемисинова Римма Анатольевна**
Вятский государственный университет (г. Киров)

## ПИСЬМЕННАЯ ДИСКУРСИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК КОМПОНЕНТ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА

*Аннотация.* В статье описывается письменная дискурсивная компетенция как составляющая иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся вуза, выявляется ее структура и содержание.

*Ключевые слова:* письменная дискурсивная компетенция, иноязычная коммуникативная компетенция, письменное иноязычное общение, структура, содержание.

*Annotation.* This article presents written discourse competence as a component of foreign language communicative competence in graduate university students und discovers its structure und content.

*Keywords*: written discourse competence, foreign language communicative competence, written foreign language communication, structure, content.

**Введение.** Внедрение в жизнь высшей школы Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения, отражающих социальный заказ современного поликультурного и информационного общества, потребовало от вузов создать оптимальные условия для формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Среди ее составляющих значительное место занимает письменная дискурсивная компетенция, обеспечивающая способность обучающихся осуществлять





ведь не случайно в учебных программах можно столкнуться с целью, с одной или несколькими задачами, которые предполагают познание не выше первого и второго уровня, когда, например ставятся задачи «Познакомить …» или «Дать описание …».

Возникает ***проблема отсутствия логических знаний об определении, о приемах, схожих с определением понятий***, что не позволяет образовывающемуся осмыслить и оценить статус полученного знания, его вид и уровень. А значимость даже самого примитивного описания появляется хотя бы в сравнении с незнанием, с «абсолютным нулем», по отношению к которому, оно будет выглядеть значительно больше, чем ничего. Эта проблема относится не только знаниям и их видам. Она косвенно касается и некоторых других положений логики, о которых известно еще с античности и которые легли в основу становления и развития европейской науки.

Как складывается и какие условия влияют на содержание образования, его границы, перечень осваиваемых знаний, как устанавливается требуемый уровень освоения? Формально содержание определяется образовательной программой подготовки по специальности или направлению. До вхождения в болонский процесс, цель как образ результата и содержание определялись на основе наук, и определенным образом отражали структуру научного знания.

С переходом на компетентностный подход, требования к содержанию определяются в соответствии со сферой профессиональной деятельности, где предстоит работать выпускнику. Важное значение, здесь, в определении содержания обучения отводится работодателю. Предметный подход формулировал результаты обучения через знания, умения, навыки, компетентностный формулирует через компетенции. Но эти компетенции выражаются в том, что выпускник должен будет знать, что уметь и чем владеть.

Однако есть и существенное отличие предметного и компетентностного подхода к формированию целей, результатов, а соответственно и содержания обучения. Раньше содержание обучения формировалось в первую очередь на основе наук, на основе структуры научного знания. И именно фундаментальное образование позволяло студенту в вузах подходить к границам научного познания. А недостатки в плане подготовки к деятельности ликвидировались на производстве, либо естественным образом, в первые годы работы, либо через институт наставничества.

Ориентация на востребованные виды деятельности, компетенции, запросы работодателей, позволяют более тщательно подготовить выпускника к профессиональной деятельности. Однако мало кто из выпускников с прикладной подготовкой, погрузившись в профессиональную деятельность, сам по себе продолжит путь к границам научного познания. Как здесь не вспомнить диалог Шерлока Холмса и доктора Ватсона, когда Ватсон, не веря, что Холмс не знает о вращении Земли вокруг Солнца, восклицает:

— Да, но не знать о солнечной системе!.. — воскликнул я.

— На кой черт она мне? — перебил он нетерпеливо. — Ну хорошо, пусть, как вы говорите, мы вращаемся вокруг Солнца. А если бы я узнал, что мы вращаемся вокруг Луны, много бы это помогло мне или моей работе? [5, С. 17]

Противоречие между исключительно научной подготовкой и подготовкой к деятельности в современном образовании осознается и преодолевается. Так, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, опираясь

на традиции и на современные реалии университетского образования, сохранил и фундаментальную, и прикладную составляющие в университетском образовании, что лежит в основании Программы развития Московского университета [6]. Соответственно, подготовка выпускников к будущей деятельности опирается на науку, на фундаментальные научные исследования: «Главная задача для Московского университета готовить специалистов, готовить своих выпускников на очень высоком уровне. Мы обладаем соответствующей базой, мы готовим, возможно, как ни один университет мира, наших специалистов на базе фундаментальных знаний, с использованием фундаментальных открытий в науке, и поэтому мы ставим задачу готовить их сейчас так, как позволяют делать это современные средства подготовки специалистов, опирающиеся на уникальный потенциал Московского университета…» – говорит ректор МГУ, академик В.А. Садовничий [7].

Отечественное высшее образование нередко упрекают в том, что многие выпускники работают не по специальности. На наш взгляд, это не минус, а плюс. Получив серьезное фундаментальное образование, человек имеет широкий спектр возможностей для трудоустройства и социальной мобильности. Это позволяет нашему выпускнику не оказаться «крепостным» одной специальности.

Однако высказанная мысль вступает в противоречие с многолетней экономизацией отечественного образования. Попытка превращения образования в сферу услуг, идея назначения в руководство образовательных организаций и учреждений эффективных менеджеров перенаправляют образовательный процесс от педагогических к экономическим ориентирам. Отечественного педагога из субъекта педагогического процесса, субъекта педагогической деятельности, который обучает и воспитывает, почему-то стремятся превратить в того, кто оказывает услуги, а процесс обучения осуществляет сама образовательная организация.

Об этом говорится в профессиональном стандарте педагога, где утверждается, что основной целью деятельности педагога (учителя, воспитателя) является «Оказание образовательных услуг по основным общеобразовательным программам образовательными организациями (организациями, осуществляющими обучение)» [8, С. 1]. Причем в разработке данных положений принимали непосредственное участие представители самого педагогического сообщества[8, С. 21].

Содержание образования, охватывающее, в том числе, знания с уровнем их освоения, и педагогическая деятельность, и процесс становления, развития человека загоняется в рамки экономической целесообразности, и определяется не столько гуманитарными или гуманными характеристиками. Конечно же, экономические понятия адекватны для отражения процессов в сфере экономики, а также как средства решения экономических задач. Однако необоснованное применение их к другим объектам, не может не привести к противоречиям.

Для сферы образования, позволяющей человеку по рождению стать и реализоваться в качестве человека культурного, социального, политического, данная экономизация просто вредна. Она приводит к тому, что вместо человека в образовании возникает «человеческий капитал», и уже не человек существительное, существительное – капитал, а человек всего лишь





Данный проект, реализуемый при поддержке европейских государств, позволяет обучающимся различного возраста, в том числе и взрослым, представить, документально подтвердить свою квалификацию по иностранному языку, вне зависимости от места и формы обучения.

**Выводы.** Таким образом, на основании вышесказанного можно сделать вывод о том, что функционально портфолио претерпевает трансформацию как в плане аутентичности – смещая акцент с аутентичности обучающегося своему внутреннему «я» на соответствие избираемым им направлением образовательной и профессиональной деятельности, так и в плане отхода от принципов не оценивания к прямой системе рейтингования. Данное обстоятельство вполне обоснованно, на наш взгляд, может быть объяснено в числе прочих условиями конкуренции, определенного соперничества, как в процессе дальнейшего трудоустройства, так и в профессиональной деятельности, а зачастую и раньше – в процессе обучения, в этом случае не последнюю роль играет балльно-рейтинговая система, в которую, как правило, встраивается и результативность деятельности обучающегося по технологии портфолио.

**Литература:**

1. Верещагин Ю.Ф., Ерунов В.П. В 31 Рейтинговая система оценки знаний студентов, деятельности преподавателей и подразделений вуза: Учебное пособие. – Оренбург: ОГУ, 2003. – 105 с.
2. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века. — М., 2002 - с. 128
3. Гостин А.М., Панюкова С.В. Создание и ведение карьерного веб-портфолио студента // Высшее образование в России. 2014. №4 С. 126-130.
4. Королёв С.В. Пространственно-временная модель портфолио ученика // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. №4 (30) С. 247-251.
5. Новикова Т.Г. Проблема школьной отметки. Портфолио ученика // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2009. №3 С. 35-40.
6. Панюкова С.В. Размещение веб-портфолио студента в информационно-образовательной среде вуза // В сборнике: Педагогические и психологические проблемы современного образования материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». ЯГПУ им. К.Д. Ушинского; Е.О. Иванова (отв. ред.). 2015. С. 418-424.
7. Панюкова С.В., Гостин А.М., Кулиева Г. А, Самохина Н.В. Создание и ведение веб-портфолио преподавателя. Методические рекомендации: учеб. пособие. – Рязань.: «Рязанский государственный радиотехнический университет», 2014 г. – 65 с.
8. Пинская М.А. Портфолио: возможности и Актуальные задачи // Управление образованием: теория и практика. 2011. №2 (2) С. 79-92.
9. Резапкина Г.В. Самооценка и уровень притязаний учащихся в условиях введения ФГОС // Эксперимент и инновации в школе. 2013. №3 С. 17-24.
10. Хузина С.А. Технология «портфолио» как основа рейтинга научных достижений преподавателей и студентов вуза // Ученые записки университета Лесгафта. 2010. №11 (69) С. 98-103.
11. Черных А.И. Аутентичное оценивание в системе дополнительного образования детей // Сибирский педагогический журнал. 2009. №11 С. 201-210.

эффективное взаимодействие с научными руководителями, преподавателями и кураторами в вузе в период обучения, а также с потенциальными работодателями после окончания учебного заведения».

В то же время нельзя не учитывать и проявления отдельных негативных реалий современного общества. Так исследователь Резяпкина Г.В. обращает внимание на следующее [9, с. 19]: «В последние годы наблюдается стабильный рост уровня притязаний молодежи на фоне снижения уровня интеллекта, основных психических функций, трудовой мотивации и т.д. Расхождение между притязаниями и реальными возможностями человека ведет к тому, что он начинает неправильно себя оценивать, его поведение становится неадекватным, возникают эмоциональные срывы, повышенная тревожность и т. п. Из этого следует, что уровень притязаний тесно связан с самооценкой личности и мотивацией достижения успехов в различных видах деятельности».

В связи с этим, представляется весьма актуальным рассмотрение технологии портфолио с точки зрения психолого-педагогического аспекта [4, с. 248], когда в него включаются результаты психологических тестов. По мнению исследователя Королева С.В. [4, с. 248-249]: «При интерпретации результатов психолого-педагогическое портфолио позволяет проанализировать динамику изменений психологических характеристик личности». На наш взгляд, это утверждение может иметь под собой основу при условии использования репрезентативных данных в этой области, каковыми, по мнению автора, могут являться результаты различных психодиагностических тестов.

В настоящее время, с учетом реалий стремительного развития цифровых технологий авторами исследования [3, с. 126], посвященного вопросам использования технологии веб-портфолио, совершенно справедливо указывается: «Решение задачи мониторинга профессиональной деятельности выпускника предполагает использование специализированной платформы для ведения непрерывного портфолио молодого специалиста, доступного и вузу, и работодателю. Основным требованием к подобной платформе становится возможность ее использования сразу тремя сторонами: выпускником, вузом, работодателем. Выпускник ведет карьерное портфолио и получает инструменты для самопредставления и профессионального роста, вуз собирает информацию о трудоустройстве выпускника, кадровые агентства обеспечены доступом к актуальной информации о молодом специалисте».

Кроме того, в работе автора Панюковой С.В. [6, с. 419] приводятся конкретные обоснования развития и применения данной технологии: «Работодатель оценивает не только формальные документы, но и мысли автора портфолио, то, умеет ли он размышлять, создавать нечто новое и т.п., как оценивают его работу педагоги и друзья. Необходимо понимать, что конкурентоспособность студента будет зависеть от того, насколько правдиво и наглядно представлены преимущества по сравнению с другими выпускниками или уже работающими специалистами. Следовательно, необходимо обеспечить доступ работодателей к портфолио студентов, отразить в нем самую необходимую информацию, разместить ее таким образом, чтобы она была доступна работодателю».

Отметим и еще один интересный вариант портфолио, получивший развитие в настоящее время и связанный с понятием академической мобильности обучающихся и преподавателей - «языковой портфолио» [17].





прилагательное, аналогично, и с человеческим ресурсом, и другими экономическими редукциями человеческого бытия.

Тем не менее, из вышеизложенного не следует, что подобная экономизация образования захватывает всех и каждого в отдельности. Конечно же, есть и субъекты в интересах которых, и действуют существующая экономика и образование. Здесь реализуется особое основание для социальной стратификации, где элиты должны быть подготовлены как субъекты экономического процесса, а остальные как ресурсы, средства, капитал, да еще и квалифицированные потребители.

Этому, несомненно, противостоят духовно-нрвственные качества сообщества тех отечественных педагогов, которые, не подрывая и огульно не критикуя основы отечественного образования, не поддаваясь на провокации его экономизации, продолжают видеть в ученике субъекта и творческую личность, а не потребителя товаров, ресурс или капитал. Если географические границы национального государства защищают военные, политические интересы внутри и вовне страны отстаивает власть, то духовно-нравственные основы оберегают педагоги, работники культуры и религиозные деятели. Оказываясь на пути движения капитала и реализации экономических интересов, они, несомненно, будут подвергаться давлению вплоть до провокаций и дискредитации.

Интернет, являясь знаковой системой, обладает некоторыми свойствами, схожими с капиталом, который представляет собой не просто стоимость, а самовозрастающую стоимость. Интернет реализует функцию самовозрастающей знаковой системы, на пути роста у которой также оказываются отечественные педагоги, использующие традиционные, контактные, а не дистанционные или сетевые формы обучения. В этих формах обучения ученики находятся в области взаимодействия с педагогом, и это не может не рассматриваться как ресурс для расширения сферы влияния интернет-корпораций, а значит с педагогами, не реализующими интересы данных корпораций, несложно предположить самые разнообразные столкновения. Преимущество контактной педагогики, недоступное интернет - технологиям, состоит в «живом» и непосредственном общении педагога с учащимися, а также учащихся с педагогом и между собой. От этого преимущества можно мягко отвлекать учеников, запуская в учебный процесс разнообразные гаджеты, а педагогов, перенаправлять в сторону использования ИКТ, упрекая в отсталости и не современности за то, что они используют традиционные формы обучения.

Но не только извне педагогическое сообщество подвергается всевозможным воздействиям. И сами представители педагогического сообщества наносят удар, например, по традиционным, но проверенным, действующим и результативным формам обучения. «Урок умер! Да здравствует игра! Лекция устарела!» – заявляют незаурядные представители научного и педагогического сообщества. Подобные утверждения звучат не потому, что та или иная форма не работает или не может использоваться, а потому, что «устарела», как – будто речь идет о вещи, выходящей из моды и переезжающей на дачу. Следование моде в образовании, как и в других сферах, стимулирует создание и приобретение нового, а значит, расчищает место для самореализации отдельных представителей педагогического сообщества.

При этом, например, упомянутая игровая форма, поддерживая интерес и очень часто высокую мотивацию, не всегда эффективна в плане достижения образовательных результатов, например, когда требуется сосредоточенность и уединение, а продвижение дистанционных образовательных технологий, постепенно выводит ученика из-под непосредственного влияния конкретного живого учителя, и вводит в сферу влияния процессов, протекающих во всемирной паутине. Пусть и немного ироничный вопрос: «Если ты не паук, то какую роль тебе отвели в паутине?», остается без ответа.

Но не только распространение дистанционных технологий, сама по себе компьютеризация педагогического процесса оказывает прямое влияние на характер и уровень осваиваемых знаний. Массовое применение компьютерных презентаций в процессе обучения помогает и объяснить, и способствует пониманию обучающимися нового материала. Использование презентаций опирается на дидактический принцип наглядности, о котором известно не одно столетие. Наглядность задействует чувственное восприятие и помогает лучше представить, рассматриваемый объект. Если для цели обучения достаточно усвоения знаний на уровне наименования или внешнего описания, то хорошая иллюстрация или демонстрация несомненно способствует этому.

Однако чувственное представление не заменяет процесс мышления, восприятия объекта «оком разума». Здесь наглядность может, как поспособствовать переходу к мысленному восприятию объекта и его существенных свойств, так наглядность может оказаться препятствием потому, что образ, возникающий при демонстрации презентации, может быть более ярким и притягательным, чем построенная модель или любая другая абстракция.

Научиться мысленно представлять объект, а тем более оперировать его изменениями, сложнее, чем увидеть все на картинке в готовом, да еще и педагогически адаптированном для восприятия виде. Это усложнение хорошо проявляется в ходе освоения игры в шахматы. Обычно вначале ребенок просто играет шахматами, т.е. шахматными фигурами. Этому могло предшествовать наблюдение за игрой взрослых, или же просто именно шахматные фигуры оказались среди других игрушек. Потом его обучают игре, тому, как называются и ходят фигуры, основным правилам игры и он начинает играть с другими в шахматы. В какой-то момент возникает ситуация, что от зрительного образа доски и фигур надо оторваться, и для начала, просчитать на один-два хода вперед свои действия и возможные ответы соперника. Со временем счет вариантов и ходов увеличивается и в какой-то момент, человек оказывается способным играть не глядя на доску.

Здесь чувственное восприятие фигур, доминировавшее вначале, выступает основой для будущего мыслительного представления шахматной партии. Однако среди тех, кто учился играть в шахматы, многие остановилось на этапе изучения названия фигур и спустя некоторое время могут вспомнить, как ходят только некоторые из них. Тем не менее, есть немало и тех, кто освоил игру, научился считать варианты на много ходов вперед, и даже играть, не глядя на доску.

Применение знаний с опорой на понимание сути явления или процесса не тождественно с применением знания по освоенному алгоритму, которое может осуществляться и без осмысления происходящего. Например, методом подстановки: владеешь арифметическими операциями, подставь вместо значка





психологической особенностью, влияющей на достижение успехов и его самооценку, являются требования, предъявляемые им к самому себе».

С другой стороны понятие аутентичности трактуется как соответствие поставленным целям и, соответственно, задачам, решаемым для их достижения, как это было сказано выше.

Как отмечалось выше, портфолио изначально, особенно на начальных ступенях образования, играет роль инструмента саморазвития, раскрытия потенциала обучающегося при одновременной выработке адекватности самооценки. Принципиальный для некоторых исследователей в данной области, отказ от оценивания и сравнения достижений обучающихся во многом связывается с трудностями оценки творческих работ, а также сложностями выработки критериев по их оценке. Однако ряд авторов [1;14] все же предлагают учитывать эти персональные достижения в некоторой системе творческого рейтинга, что, на наш взгляд, является вполне обоснованным и рациональным. Кроме того, подобный творческий рейтинг вполне гармонично вписывается в общую балльно-рейтинговую систему, дополняя рейтинги освоения учебных дисциплин. Так, по мнению Щербо О.Н., Веселовой А. В. [14, с. 142]: « Социально-творческий рейтинг учащихся представляет собой соотношение проявленных творческих инициатив и предложенных педагогом заданий в рамках освоения дополнительной общеобразовательной программы. Задания педагога могут носить различный характер (творческий, социально-значимый, учебный). Их количество определяется педагогом на учебный год и вносится в карту. Отметка об участии ребенка в предложенных творческих заданиях отмечается любым знаком напротив его фамилии в карте». На этапе обучения в вузе, по мнению. Ю.В. Верещагина [1]: «Творческий рейтинг проставляют за участие студента в научной, научно-исследовательской, научно-методической и методической работах кафедры, факультета и университета. Этот рейтинг ведущий преподаватель выставляет в зачетной или экзаменационной ведомости той дисциплины, в рамках развития или более детального изучения которой выполнена оцениваемая работа студента. Причем максимальный балл ставится студенту за реальное авторство в патентах, статьях, научных публикациях, а также за получение единоличных дипломов первой степени на конференциях, научно-технических выставках, конкурсах и олимпиадах международного уровня. В остальных случаях величина творческого рейтинга студента по дисциплине должна определяться реальным участием и степенью самостоятельности студента в научных, научно-исследовательских, научно-методических и методических мероприятиях». В то же время присутствуют и критические замечания по практической реализации введения подобных рейтингов. Так, по мнению Черных А.И. [11, с. 207]: «…не исключено противоречие между направленностью портфолио на качественно-количественную оценку и требованием администрации образовательного учреждения «все переводить в стандартную количественную оценку»». Заметим, однако, что данное обстоятельство диктуется вполне рациональными доводами, как администрации образовательных учреждений, так и полезными для самого обучающегося обстоятельствами в ходе развития его обучающей деятельности, повышения его конкурентоспособности в дальнейшем. Так, например, в работе Хузиной С.А. [10, с. 99] прямо указывается не только на существующий, но и перспективный функционал данной технологии: «Портфолио студента составляется таким образом, чтобы обеспечить его

профессиональной деятельности. В таком случае вполне уместно предположить, что и другие мерила деятельности обучающегося, например, система тестирования, балльно-рейтинговая система оценки достижений обучающихся также будут аутентичны реальным профессиональным задачам, т.к. они также измеряют степень компетентности обучающегося в данной сфере. Так в работе [13, с. 309-310] говорится: «Без всякого сомнения, тестирование как вид аутентичного оценивания имеет и положительные, и отрицательные качества, и не все образовательные результаты педагогического процесса можно оценить средствами тестирования. Это значит, что тестирование должно обязательно сочетаться с другими формами, средствами, методами и технологиями оценивания, среди которых отметим рейтинговую систему оценки знаний, которая рассматривается как один из способов аутентичного оценивания».

**Формулировка цели статьи.** На основании вышесказанного, представляется вполне логичным предположить, что исключительность свойства аутентичности технологии портфолио практически перестает существовать. В то же время необходимо уточнить содержательную часть самого термина «аутентичность» применительно к технологии портфолио. Кроме того, требуется проанализировать изменение функционала портфолио на разных этапах обучения – от начальной школы и до вуза в связи с трансформацией соотвествующей системы оценивания учебных достижений обучающихся.

**Изложение основного материала статьи.** С одной стороны ряд авторов трактуют понятие аутентичности в контексте соответствия обучающегося самому себе. Особенно четко это прослеживается на ранних этапах обучения – начальная и средняя школа, и даже дошкольный период. Данная трактовка вполне соответствует личностно ориентированному подходу к обучению. Например, в работе [12, с. 70] рекомендуется следующее: «Портфолио не сравнивается ни с какими эталонами. Проводится сравнение прошлых и настоящих результатов работы обучающихся. Учащийся сравнивается только с самим собой». Автором [5, с. 38] говорится: «Портфолио, как предполагается, не используются для сравнения детей между собой». В работе Ямашкиной О.К. [15, с. 83] говорится: «… портфолио призван проследить индивидуальный прогресс учащегося, достигнутый им в процессе получения образования, без сравнения с другими учащимися и оценить его достижения, дополнить результаты других форм контроля». Аналогичное утверждение, в виде определения технологии портфолио, присутствует в работе Королева С.В. [4, с. 247]: «Коллекция работ учащегося, всесторонне демонстрирующая не только его учебные результаты, но и усилия, приложенные к их достижению, а также очевидный прогресс в знаниях и умениях учащегося по сравнению с его предыдущими результатами». Конечно, в этом есть определенный смысл, т.к., например, писал Б.С. Гершунский [2, с. 128]: «Смысл жизни каждого человека состоит в наиболее полной жизненной самореализации личности». С этим понятием тесно связана и такое понятие как «самооценка личности». В работе [4, с. 249] вполне обоснованно утверждается, что: «С одной стороны, немаловажное значение для достижения успеха и оценки результатов деятельности имеет представление ученика о присущих ему способностях, необходимых для решения различных задач. С другой – важной





число, подсчитай, а учитель продемонстрирует алгоритм решения задачи соответствующего типа.

И вдруг начинает ускользать математический смысл, пропадают количественные отношения, исчезают пространственные формы действительного мира. Происходит «натаскивание» на решение задач. Понимая суть, при решении задачи происходит воплощение идеи. Решая задачу без понимания сути, работает память, происходит воспроизведение освоенных ранее действий.

Сегодня компьютер может многое автоматизировать, а имея нужную программу во многих случаях можно ограничиться знаниями первого и второго типа, достаточно на клавиатуре идентифицировать соответствующие клавиши и ввести данные в нужные поля. А главное – ответ будет получен такой как надо, но чему здесь научишься? В данной ситуации математическое образование редуцируется до инструктажа по грамотному использованию современной техники в проводимых расчетах, происходит не математическое образование, а математический инструктаж.

Важно помнить, что передавая часть функций на выполнение внешним устройствам, мы высвобождаем силы и время. Но, если мы не будем ставить новых и более сложных образовательных задач, применение ИКТ может стать препятствием на пути индивидуального развития человека.

Решение задачи простой подстановкой может позволить ученику прийти к убеждению, что у него с математикой все в порядке, да и учитель будет спокоен – ученик нужную задачу решит. Любой педагог, так или иначе, понимает или догадывается, что натаскивание на решение задач по алгоритму, при помощи компьютерных средств, заменяющих человека, для математического образования не достаточно. Но зачем придавать этому особое значение и обострять ситуацию? Зачем нужны дополнительные усилия, направленные на проникновение от имен и описаний к сущности явлений, усилия направленные на познание возможности оперирования с ними? Зачем они нужны, если учащийся или студент и без этого могут с уверенностью сказать «я знаю», а педагог – «я учил»?

Еще одна ***проблема – проблема логической подготовки педагогов***. На протяжении многих десятилетий образование по педагогическим специальностям не предусматривает обязательного изучения логики, и если она изучается, то во многих случаях факультативно. Педагог, знающий логику, как минимум улыбнулся бы, прочитав, определение понятия образования, как обучения и воспитания, зная, что в ходе перечисления и проводя примеры процессов, входящих в образование. Мы разъясняем смысл данного понятия, но не даем, при этом, определения.

Об этом можно прочитать в обычном учебнике по логике: «Разъяснение посредством примера используется тогда, когда легче привести пример или примеры, иллюстрирующие данное понятие, чем дать его строгое определение через род и видовое отличие. Объяснение понятия «животный мир пустыни» происходит путем перечисления видов ее обитателей: верблюд, джейран, черепаха, ящерица, варан, кулан и др.» [3, С. 43-44].

– Образование – это обучение и воспитание?
– Да!
– А самообразование?
– И самообразование!

– А развитие?

– И развитие!

И так можно перечислять варианты, пока они не закончатся, однако к определению понятия такая работа не относится. Но главное, что наличие иллюзии о наличии определения понятия образования становится препятствием на пути научного поиска ответа о сущности данного явления.

Это важно не только для науки, это важно для практики. Педагог, знающий существенные признаки образования, его составляющих обучения и воспитания, сможет заметить подмену процесса обучения «околокомпьютерной» деятельностью на уроке, он будет способен увидеть и ситуацию, когда под видом полового, семейного воспитания в образовательные организации проникает растление, достаточно вспомнить о программе «Холис» Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ).

Собственно говоря, о таких приемах подтасовок и манипулирования известно не одно столетие. Первый прием: сохраняем позитивное название, как в приведенном примере, урок, семейное воспитание, и наполняем его другим, а если нужно, то и негативным содержанием, перенося то хорошее, что связано с этим названием, на другое явление, но при этом подрывая позитивное отношение к самому явлению. И обратный прием манипулирования. Сохраняют сущность, меняя некоторые внешние признаки и название. И, например, террористы как по мановению волшебной палочки, руками их спонсоров превращаются в умеренную оппозицию. А соответственно, если первых надо было уничтожать, то со вторыми следует договариваться.

Здесь четко проявляется и осмысливается ***проблема уязвимости обучающихся и педагогов, не владеющих логикой, перед социальным манипулированием и подтасовками.*** Отсутствие знаний о понятиях, их определениях, о построении суждений и правильных умозаключений создает предпосылки для злоупотреблений и в образовании, и в общественной жизни, а в области науки отбрасывает нас к донаучным и ненаучным формам мышления и деятельности. Если не изучается астрономия, несомненно, будут процветать астрологи.

Научное познание продвигается различными путями. Во-первых, от явлений и их обозначений, наименований, через описание внешних свойств, к мышлению о сущности происходящего и научно обоснованному прогнозированию изменений. Во-вторых, мыслительная работа может привести к пониманию того, что ненаблюдаемое пока явление должно быть в реальности, например, когда расчеты астронома показывали, что в определенном месте должна быть звезда, планета, и только потом ее доводилось обнаружить при помощи оптических приборов.

Научное мышление, продвигаясь от бытовых, обыденных представлений к осмыслению сущности явлений, опиралось на результаты работ по логике, используемые в качестве средств мыслительной работы. Логика, изучая мышления, производит средства, орудия мысли. Это понимали еще ученики и последователи Аристотеля, объединяя его логические работы под одним общим названием «Органон», что в переводе на русский язык означает «орудие», а в отношении логики может быть интерпретировано как «орудие мышления».

В среднем образовании, и в существенной части высшего, формирование логического мышления происходит по сопричастности к изучению





остротой воспринимают несправедливость оценки, долго помнят ее, воспринимают даже школьную отметку как оценку собственной личности, а не как оценку результата своего труда». Поэтому, по их мнению, для успешного обучения требуется другой инструмент оценивания, но не количественный, а качественный. Таким образом, первоначально портфолио заявлялся как инструмент демонстрации именно индивидуальных, личностных качеств обучающегося. При этом гипотетическое отличие технологии портфолио от систем количественного анализа излагается, например, в работе [11, с. 203]: «Педагогическая философия портфолио предполагает: смещение педагогического акцента с того, что учащийся не знает и не умеет на то, что он знает и умеет по данной теме, разделу, предмет; интеграцию количественной и качественной оценок; перенос педагогического акцента с оценки на самооценку».

Как показывает анализ проведенных исследований в данной области, портфолио традиционно относят к понятию аутентичного оценивания. Одно из определений приводится в работе Шмачилиной-Цибенко С.В. [13, с. 309]: «Аутентичное оценивание – это вид оценивания, применяющийся в практико-ориентированном образовании и предусматривающий оценивание сформированности умений и навыков обучающихся в условиях помещения их в ситуацию, максимально приближенную к реальной жизни – повседневной или профессиональной. В обучении на основе компетентностного подхода аутентичное оценивание направлено на выявление уровней сформированности компетентностей». В работе [7, с. 14] данное понятие несет следующий смысл: «Портфолио является формой аутентичного оценивания образовательных результатов по продукту, созданному студентом в ходе учебной, творческой, социальной и других видов деятельности». Автором работы [13, с. 312] высказывается мнение: «Одним из эффективных видов оценивания и учета образовательных достижений … является портфолио. На сегодняшний день в педагогике он рассматривается по-разному (как средство, форма, метод, технология), но однозначно признается видом аутентичного оценивания».

В работах [11, с. 203-204; 16; 18] даются основные признаки аутентичного оценивания, а именно: 1) Представляются результаты деятельности, имеющей практическую реальную направленность, предоставляющих обучающимся определенный простор для самореализации; 2) Структурирование и системность материалов портфолио; 3) Обучающийся должен самостоятельно представлять (докладывать) результаты своей деятельности, тем самым понимая и идентифицируя их значимость для всех остальных.

Так, например, в работе [15, с. 83] отмечается, что: «Портфолио дает возможность учащемуся самому решить процесс самопрезентации своей учебной деятельности».

В работе [8, с. 89], на наш взгляд, совершенно справедливо утверждается, что: «Для старших школьников нужен портфолио, который поддерживает самоанализ, планирование собственной образовательной траектории и выбор профессии. В начальной школе целесообразно собирать портфолио работ, которые демонстрируют прогресс в определённом предмете и в освоении ключевых учебных умений».

Таким образом, четко выделяется аутентичность технологии портфолио в смысле соответствия результатов деятельности обучающегося тем задачам, которые в ближайшем будущем будут ставиться перед ним в его

**Педагогика**

**УДК 371.261**

**кандидат экономических наук, доцент Фаткуллин Николай Юрьевич**
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Уфимский государственный
нефтяной технический университет» (г. Уфа)

## ТРАНСФОРМАЦИЯ ФУНКЦИОНАЛА ПОРТФОЛИО НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ

*Аннотация.* В работе рассматривается технология портфолио в контексте личностно ориентированного подхода к обучению. Особое внимание уделяется понятию портфолио как аутентичному средству оценивания достижений обучающихся. Рассматриваются различные аспекты понятия аутентичности данной технологии. На основании проведенного анализа литературных источников и исследований в данной области делается вывод о том, что функционально в ходе учебного процесса портфолио претерпевает трансформацию как в плане аутентичности – смещая акцент с аутентичности обучающегося своему внутреннему «я» на соответствие избираемым им направлением образовательной и профессиональной деятельности, так и в плане ухода от принципов не оценивания (неявного оценивания) к прямой системе рейтингования творческих достижений.

*Ключевые слова:* образование, учебный процесс, обучающиеся, оценки знаний, балльно-рейтинговая система, технология портфолио, самооценка.

*Annotation.* In work the technology of a portfolio in the context of personally focused approach to training is considered. The special attention is paid to concept of a portfolio as to authentic means of estimation of the achievements which are trained. Various aspects of concept of authenticity of this technology are considered. On the basis of the carried-out analysis of references and researches the conclusion that functionally during educational process of a portfolio undergoes transformation is in the field drawn as in respect of authenticity – displacing accent from authenticity trained in the inner self for compliance the direction of educational and professional activity elected by him, and also leaving from the principles not of estimation (implicit estimation) to direct system of rating of creative achievements.

*Keywords:* the education, educational process which are trained, estimates of knowledge, mark and rating system, technology of a portfolio, a self-assessment.

**Введение**. Личностно ориентированный подход в обучении, как известно, ориентирован на раскрытие индивидуальных способностей обучающегося, позволяющих реализовать его творческий потенциал. Одной из наиболее эффективных технологий выработки адекватной самооценки обучающегося является портфолио [3;5;8;12;18].

Обращаясь к истокам возникновения и введения портфолио в образовательный процесс необходимо отметить, что изначально портфолио вводилось как некая альтернатива отметочной системе. Рядом педагогов (А. Н. Страннолюбский, П.Г., Редкий и др.) утверждалось, что балльная система не может оценить нравственные качества, трудовые усилия обучающегося, что отметочная система оказывает давление на обучающегося. По замечанию автора [5, с. 35]: «Следует учитывать, что дети с особой





математики, физики и других наук, или же не логическое мышление таким путем не появляется, а тогда и науки изучить не удается. Здесь проявляется ***проблема стихийности формирования логического мышления***, сам факт возникновения которого имеет случайный характер. При этом, логические «орудия мышления» могут осваиваться, например, в курсе логики, для освоения учебных предметов и постижения научных дисциплин. Они могут изучаться на материале освоения одних учебных курсов и использоваться при изучении других. Возможно сочетание и первого, и второго. Упомянутая ***проблема логической подготовки педагогов*** проявляется и в том, что эти возможности, преимущественно, так и остаются возможностями, так как для первого варианта необходимы учителя, подготовленные для обучения «Логике», решены организационные вопросы преподавания данного предмета в образовательных организациях. Для второго, курс логики должен стать неотъемлемой составляющей педагогической подготовки каждого учителя, решающего задачу формирования логического мышления на своем предмете.

**Выводы.** Рассмотренные виды знаний позволяют установить требования к результатам собственного познания, правильно оценить, в каком случае знания позволят научно объяснять и прогнозировать изменения, происходящие с объектами познания, а в каких случаях знания свидетельствуют лишь о знакомстве и внешнем описании. Понимание сути операции определения понятия, объяснения явлений, классификации позволяет избегать ошибок, о которых известно не одно столетие, а изучение логики будет способствовать не только научному познанию, но и сделает человека более устойчивым к манипулированию и другим интеллектуальным вызовам. Это особенно важно в настоящее время, когда ослабевают, а местами и теряются полностью такие фундаментальные характеристики западной цивилизации, как познание сущности и неразрывно связанный с ней поиск Истины, процессы, которые развивались не столько ради сиюминутной практической выгоды, а уже потому, что ложь считалась грехом. А что сегодня? Лавинообразное распространение фейковых новостей и подтасовок, которые, конечно же, были всегда, только раньше не выдавались за доблесть!

**Литература:**

1. Щедровицкий Г.П. Понимание и интерпретация схемы знания // Кентавр. 1993. – №1. – С. 3 – 8.

2. Аристотель. Сочинения в четырех томах. Т. 2. М.: «Мысль», 1978. – 687 с.

3. Гетманова А.Д. Учебник по логике. М.: «ВЛАДОС». 1995. – 303 с.

4. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа. М.: Наука. 2000. – 495 с.

5. Дойль Артур Конан. Этюд в багровых тонах / Приключения Шерлока Холмса (сборник). М.: Эксмо. 2015. – С. 11 – 73.

6. Программа развития ФГОУ ВПО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» до 2020 года». http://msu.ru/projects/pr2020/docs/2012/1617.pdf 58 с. [обращение 17.02.2017].

7. Садовничий В.А. Представление Программы развития Московского университета (видео) www.msu.ru/projects/pr2020/video/rector.avi [обращение 19.02.2017].

8. Профессиональный стандарт "Педагог". Утвержден приказом N 544н от 18 октября 2013 г. Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации.

**Педагогика**

**УДК: 378.2**

**доктор педагогических наук, профессор Пономарева Людмила Ивановна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Шадринский
государственный педагогический университет» (г. Шадринск);
**аспирант Девяткова Ирина Сергеевна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Шадринский
государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

## ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ: ДЕФИНИТИВНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА, СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ

*Аннотация.* В статье дается дефинитивная характеристика проблемы ценностного отношения к физической культуре на современном этапе, рассматриваются основные структурные компоненты ценностного отношения.

*Ключевые слова:* ценность, отношение, ценностное отношение, проблема ценностного отношения к физической культуре.

*Annotation.* The article gives a definitive characteristic of the problem of value attitude to physical culture at the present stage, the basic structural components of value relations.

*Keywords:* value, relation, value relation, the problem of value attitude to physical culture.

**Введение.** Интенсивное развитие науки и техники, непрерывное развитие промышленности существенно усилили воздействие человека на природу. Превалирующее антропоцентрическое сознание людей привело к глобальному экологическому кризису, и, как следствие этого, к ухудшению качества здоровья.

Изменить сложившуюся ситуацию возможно лишь при условии принятия человеком «инвайронментальной парадигмы», наличия у него экоцентрического сознания, согласно которому высшую ценность человека представляют качество его жизни и ценностное отношение к здоровью.

**Формулировка цели статьи**. Данная статья имеет своей целью раскрыть особенности основных понятий проблемы ценностного отношения к физической культуре в условиях модернизации образования.

**Изложение основного материала статьи.** Физическая культура всегда высоко ценилась в обществе. Физически подготовленный человек был способен больше сделать для социума и своей страны. Вопросы физической культуры возведены в ранг государственных проблем рядом нормативно-правовых документов: Конституцией Российской Федерации, Федеральным законом «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» и др. Кроме того, в связи с модернизацией отечественного образования, физической культуре и спорту особая роль отводится в «Законе об образовании в Российской Федерации». Статья 84 указанного закона посвящена особенностям реализации образовательных программ в области физической культуры и спорта [10].





**Выводы.** Таким образом, интегрированный анализ ответов детей при обследовании уровня связной речи позволил выявить, что дети с полиморфной дислалией и со стертой дизартрией имеют схожие недостатки связной речи. Однако потенциальные возможности на всех этапах порождения связного высказывания, начиная с составления внутренней программы и последующей ее реализации с помощью доступного арсенала лексических и грамматических средств, в первом случае гораздо выше, чем при дизартрии. Во втором случае ошибки при составлении рассказов и пересказов проявляются более ярко, нарушения структуры предложений встречаются чаще, а аграмматизмы имеют более стойкий характер. Это не только доказывает выдвинутое в начале исследования предположение, но и служит основанием для доказательства необходимости включения обследования связной речи у детей со сходными нарушениями речи в дифференциальную диагностику.

**Литература:**

1. Архипова, Е.Ф. Стертая дизартрия у детей: учебное пособие / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 319 с.
2. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. – М.: АРКТИ, 2002. – 144 с.
3. Карелина, И. Б. Дифференциальная диагностика стертых форм дизартрии и сложной дислалии // Дефектология. – 1996. – №5. – С. 10-13.
4. Медведева, Е.Ю., Образумова А.Н. Исследование мелкой и артикуляционной моторики у детей со стертой формой дизартрии / Е.Ю.Медведева, А.Н. Образумова // Современные тенденции развития науки технологий: сбор.науч.тр по материалам I Международной научно-практической конференции 30апреля 2015г.: в 7 ч. / Под общ. ред. Е.П. Ткачевой. — Белгород: ЭГИЦЕНТР, 2015. – Часть V. – С.87-89.
5. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие: с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей» / [Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова и др.]; под ред. Е. А. Стребелевой. —2-еизд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 2004. — 164 с.
6. Радлов, Н.Э. Рассказы в картинках / Н. Э. Радлов. – М.: Издательство «Мелик-Пашаев», 2010. – 56 с.

организующей помощи. Абсолютное большинство детей из ЭГ-2 не могли составить самостоятельный рассказ, а в качестве основных недостатков рассказов, кроме выше перечисленных выступали нарушения логической последовательности в описании признаков, несогласованность слов и предложений между собой. Характер ошибок при стертой дизартрии говорит в пользу предположения о наличии нарушений операций механизма речепроизводства, обеспечивающих смысловую организацию текстового сообщения, и его лексико-синтаксическое оформление. В качестве подтверждения приведем примеры рассказов детей из обеих групп.

*Матвей К.: «У этой машины есть кабина. И есть колеса, бампер, фары. Есть, где она возит грузы. Вот. Есть, куда топливо заправляют». (Какая это машина?) «Грузовая». (Для чего она нужна?) «Чтоб перевозить грузы». (Какая она по размеру?) «Маленькая». (Расскажи, каких она цветов). У нее есть серый цвет, синий и оранжевый, и желтый, и черный, и белый».*

*Вова К.: «Тобы возить дузы». (Что есть у это машины?) «Коеса, еще есть дейки и кыса». (Еще что видишь?) Ммм… (Какая по размеру это машина?) «Маенькая». (Расскажи, какие цвета видишь у этой машины). «Оазевый, синий, белый, ченый, зотый, касный. (А какие детали у этой машины желтого и красного цветов?) «Фаы».*

Аналогична по степени трудности картина наблюдалась в задании на составление творческого рассказа. Практически все дети долго вглядывались в картинку и говорили уже сказанное другими словами. 33,3% детей ЭГ-1 достигли удовлетворительного уровня (в ЭГ-2 таких результатов не достиг никто), 66,7% в обеих группах показали недостаточный, остальные – низкий. При оценке успешности выполнения данного вида задания в ЭГ-1 обнаружилась высокая корреляция с результатами выполнения первых трех заданий: рассказы тех детей, которые продемонстрировали достаточный уровень в выполнении заданий с 1 по 3, соответствовали творческой задаче, были логичными и завершенными. Это свидетельствует о наличии значительных потенциальных возможностей представлять себе логико-фактологическую цепочку событий с последующим адекватным созданием рассказа по найденной программе. Примером служит рассказ Алены Ш. (ЭГ-1).

*Алена Ш.: «Мальчик достал до другой ветки, и он сильно раскачался, а волк схватил его только за его куртку». (А как закончилась история?) «Ну, я думаю, волки убежали, не достав добычу и мальчик ушел домой».*

У детей со стертой дизартрией в этом задании ярко проявилось ограничение словарного запаса, наблюдались аграмматизмы, нарушения связности, что может говорить в пользу предположений о наличии нарушений всех структурных и операциональных звеньев замысла, моделирования и реализации внутренней программы связного высказывания, лежащих в основе связной речи. Все дети из ЭГ-2 нуждались в наводящий вопросах. Многие для продолжения рассказа использовали уже известную информацию из заданного логопедом начала. Приведем пример, доказывающий наши предположения:

*Вова К.: «Все вокуг безаи и отася один вок». (А потом что было?) «Поом вок везася в кофу масика…» (А как же потом закончилась история? Поймал волк Колю?) «Да». (И что он съел его?) «Нет». (Ну и как же тогда закончилось история?) «Коля убезал… Домой. Он бысобезал. А вок за ним безал и хотеу его помать, но он его не памау, он устау бегать волк».*





Сейчас, в наш век гуманитарной направленности труда, развитие себя не только в умственном, но и в физическом плане необходимо, прежде всего, самому человеку для гармоничного становления личности, которая способна проявить себя во всех отраслях жизни. Физическая подготовка позволяет лучше справляться со многими проблемами современности, в том числе с различными заболеваниями, усталостью, стрессами.

Физическая культура – это вид культуры, который представляет собой специфический процесс и результат человеческой деятельности, средство и способ физического совершенствования человека для выполнения социальных обязанностей [2].

В структуру физической культуры входят такие компоненты, как физическое образование, спорт, физическая рекреация (отдых) и двигательная реабилитация (восстановление). Они полностью удовлетворяют все потребности общества и личности в физической подготовке.

Согласно Концепции физической культуры, основными ее элементами являются культура здоровья, двигательная культура и культура телосложения, а в качестве основных показателей личностной физической культуры выступают: отношение человека к своему здоровью, своему телу как ценности; характер этого отношения; уровень знаний об организме, физическом состоянии, средствах и методах оздоровления, средства, используемые для поддержания здоровья и умения по их применению, стремление оказать помощь другим людям в деятельности по оздоровлению и физическому совершенствованию.

Подрастающее поколение должно осознать, что необходимость заниматься физической культурой является непременным условием самой важной жизненной ценности человека – здоровья. Именно формирование ценностного отношения к здоровью у детей является одной из приоритетных задач в современной концепции физической культуры, основанной на принципах гуманистической педагогики и психологии.

В педагогическом словаре понятие «ценность» рассматривается как целостная система индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности. Отношение характеризует тот конкретный смысл, который имеет для человека отдельные объекты, явления, люди [2].

В словаре психологии понятие «ценность» понимается как важнейший элемент внутренней структуры личности, закрепленный жизненным опытом личности, совокупностью его переживаний и ограничивающие значимое, существенное для данного человека, от незначимого, несущественного [3].

Ценности приобретают личностный смысл, когда они превращаются в соответствующие потребности и интересы личности. Личностные ценности выступают основой деятельности и внутренней духовной жизни каждого человека. Потребности раскрывают отношение личности к действительности. Они характеризуются активностью, определяют характер психических и социальных условий деятельности личности и выступают стимулом деятельности. Поэтому главной предпосылкой воспитания ценностного отношения личности к собственному здоровью является формирование у детей потребности в здоровье как в личностной ценности.

В частности это мнение поддерживает и развивает И.В. Поташнюк, он считает, что нужно воспитывать особое отношение к здоровью, которое

выражается в осмыслении его ценности, а также в положительно-эмоциональном стремлении к его укреплению и совершенствованию. Отношение к здоровью как к ценности обусловливает формирование ценностной установки на укрепление и совершенствование личного здоровья, то есть включение личности в оздоровительную деятельность [1].

Таким образом, анализируя психолого-педагогические исследования можно констатировать, что понятие «ценности» в разных его проявлениях достаточно подробно рассматривалось и исследовалось многими учеными, а ценностное отношение к собственному здоровью обеспечивает единство физических, психических, духовных и социальных потребностей каждой личности.

Категория «ценность» тесно связана с понятием «отношение личности», где отношения являются отправной точкой при решении приоритетных вопросов жизни общества и человека.

Впервые термин «отношение» определил Аристотель, как одну из основных философских категорий, отражающих способ бытия и познания. В словаре психологии понятие «отношение» представлено как фиксированное взаиморасположение субъектов, объектов по своему определенному признаку. В категории отношений доминирует значимая для субъекта направленность на объект, в качестве которого могут выступать не только материальные вещи, но и феномены культуры, духовные ценности, другие люди, сам субъект отношений [6].

Концепция отношений человека была выдвинута А.Ф. Лазурским и получила дальнейшее развитие и наиболее полное изучение в работах В.Н. Мясищева, который подчеркивал, что психология отношений вырастает из реального взаимодействия людей, из педагогической, медицинской, производственной практики [6].

В своих исследованиях Я.Л. Коломинский, Б.П. Парыгин, С.Л. Рубинштейн берут за основу и определяют три основных компонента в структуре отношений, это:

1. Гностический (когнитивный или информационный) компонент выступает как система усвоенных личностью на уровне убеждений социальных знаний - понятий, правил, норм, ценностей, оценок;
2. Аффективный компонент - личностный смысл, который придается отношению;
3. Операционально-деятельностный (поступочный, практический) компонент [6].

В педагогических трудах В.А. Мижериков указывал, что ценность есть не что иное как формирование у детей системы отношений, в которую входят: отношения воспитательные - это разновидность отношений между людьми, возникающая в воспитательном взаимодействии, направленная на духовное, нравственное развитие, отношения межгрупповые - субъективное отражение (восприятие) многообразных связей, возникающих между социальными группами, а также обусловленный им способ взаимодействия групп [5].

Две объективные категории «ценности личности» и «отношения личности» при анализе психолого-педагогической литературы объединяются в «ценностное отношение личности», которое в философии и психологии также рассматривается как ценностная позиция, возникающая в ситуации свободного выбора. Структура ценностного отношения представлена как многоуровневая,





высказывании. При самостоятельном моделировании встречались некоторые ошибки употребления слов, предлогов *(«играю в подарки, какие мне подарили»; «все, кто мне родные и двоюродные»)*. Приведем пример рассказа ребенка с полиморфной дислалией.

*Алина Е.: «Мне нравится праздник больше всего Новый Год. Потому что его очень весело справлять. Все время наш папа одевается в Деда Мороза, а мама в Сенгурочку и они приходят с подарками. И еще мы приглашаем друзей, и в вечернюю ночь мы идем, катаемся с плюшки, на… с горки. (А кого поздравляют в этот праздник?) «Не знаю». (Всех, наверное?) «Ну… да. Мне интересно самое главное, что дарят подарки. И очень интересно, когда порадки дарит настоящий Дедушка Мороз и они по правде стоят под елкой». (А какие подарки дарят?). «Ну, мне на прошлый Новый Год подарили больш… много «Лего» и куклу. А еще косметику. Вот. а еще вот. Моему другу подарили… как там… большой автомобиль, ручку и новый портфель. Он уже в школу ходит. А родителям подарили вино… Вот». (А это кто им подарил?). «Сами, они сами себе подарили. Вот… А еще у моего друга тоже есть сестричка, сестричке подарили, она очень маленькая, ей подарили погремушку и всякие соски там... Вот. А братику тоже маленькому моему, ему два годика, подарили тоже машинку, но она двигается сама».*

У детей ЭГ-2 недостатки связного высказывания проявлялись в виде односложный ответов на наводящие вопросы, нераспространенных конструкций, дети часто затруднялись в ответах на вопрос «Кого поздравляют в этот день». При ответе на вопрос о подарках, дети часто прибегали к простому перечислению. Приведем в качестве примера один из типичных рассказов детей со стертой дизартрией.

*Рома Т.: «День мам. (Восьмое марта?) «Да». (Почему он тебе нравится?) «Потому шо там пиходят мамы и им мы пии песики, и им мы подаим подауки». (А как ты отмечаешь этот праздник?) «Хавашо». (А чем ты занимаешься в этот день?) Поем песики мамам, цесошки даим, и таеки даим. (А кого еще поздравляют в это праздник?) «Тетей… и бабусек». (А что еще дарят на этот праздник?) «Еще бьюса даят и цаску».*

Характерной особенностью данной ЭГ являются аграмматизмы, ошибки в согласованности слов, неверные употребления слов, свидетельствующие о более выраженных нарушениях использования средств внешнего оформления высказывания на фоне недостатков самостоятельного создания замысла. Таким образом, сравнивая результаты выполнения данного задания, можно констатировать разницу потенциальных возможностей в пользу детей с полиморфной дислалией. В 26,7% они продемонстрировали достаточный уровень и 53,3% удовлетворительный, в то время как рассказы детей со стертой дизартрией том в 73,3% случаев соответствуют удовлетворительному уровню, а 26,7% - недостаточному.

Наибольше сходство затруднений было отмечено при составлении описательного рассказа, что может быть объяснено выраженными недостатками в выборе лексических средств с последующим их грамматическим оформлением в обеих группах: 53,3% и 26,7% показали удовлетворительный уровень, а 46,7% и 73,3% недостаточный и низкий уровень соответственно. Среди недостатков рассказов детей ЭГ-1 можно отметить малую информативность сообщений, замену описания перечислением деталей, цветов. Необходимость направляющей и

сюжетный фрагмент (пропускали часть с одним из животных) или меняли их последовательность (сначала рассказали про лисичку, а потом про зайца), что также подтверждает наличие недостатков воссоздания смысловой программы текста с применением доступных средств управления согласованием. Таким образом, пересказ 60% детей с полиморфной дислалией соответствовал достаточному уровню, а у детей со стертой дизартрией – только в 20%, недосточного уровня в ЭГ-1 выявлено не было, в отличие от ЭГ-2, где таковой наблюдался в 26,7% случаев.

Среди недостатков при рассказывании по серии сюжетных картин наблюдались наибольшие расхождения уровня успешности выполнения задания: достаточный уровень продемонстрировали 46,7% детей из ЭГ-1 и только лишь 13,3 % из ЭГ-2, в то время как удовлетворительный уровень отмечался в 33,3% и 66,7% в соответствующих ЭГ. Более того, у 20% детей со стертой дизартрией выявлен недостаточный и низкий уровень. Основными среди немногочисленных ошибок детей с полиморфной дислалией можно назвать пропуски из рассказа моментов, раскрывающих внутренние причинно-следственные связи событий. В качестве иллюстрации приведем пример рассказа двух дошкольников из ЭГ-1.

*Андрей Л.: «Кот играл с клубком. Потом увидел мышку, она побежала, и в сапог. Потом кот залез в сапог, прыгнул, полез за мышкой, а мышка убежала, и кот ее искал». Рассказы, составленные по серии картин «Две кошки и мышка» выглядели обычно следующим образом: «Два кота хотели съесть птичку. Побежали, а потом столкнулись носами, а птичка уже улетела».*

*Влад Д.: «Котенок смотрел в кусты на птичку. Второй котенок тоже. Они оба побежали за птичкой, птичка испугалась, улетела, и кот с котом врезались».*

Среди ошибок детей со стертой дизартрией наблюдалось паузы, нарушение согласованности слов в предложении, нарушение связности повествования, пропуск значительных деталей, искажающих влияющих на логическую организацию высказывания, отсутствие смысловой и синтаксической связи между фразами, фрагментами текста, незавершенность частей текста. Также приведем примеры рассказов детей из ЭГ-2.

*Андрей К.: «Кот и… Кофка и кот бефали от тички». (Коты бежали от птички?) «Ой, нет. Хотели…» (Что они хотели?) «хотели сесть. Кофка и кот побефали меса. И меси кот и кофка пытаись… Кот и кофка побефали меси и…» (Они побежали. А здесь что случилось?) «Кот и кот саа…» (Почему они столкнулись?) «Они бежали».*

*Данил В.: «Тоты пясуса за тустами. А на пиньке тичка поет. Тоты усысаи и пынули на тичку, а тичка уетева. И тоты стутнулись».*

*Надя Х.: «Тут кошка на мышку босается. А тут сапог. Када мышка туда убежала, она прыгла в сапог, а затем ис сапога мышка, она заеза в сапог. И потом она в сапог… лапу… в сапоге остаись и мышку не согла достать». (Почему мышке удалось спастись?) «Посто тут дыка, а она высунуась».*

Самостоятельные рассказы детей с полиморфной дислалией отличались большей информативностью, что может свидетельствовать о наличии достаточного потенциала умения составлять внутреннюю смысловую программу высказывания, находить, создавать, развивать и воплощать (с помощью в виде наводящих вопросов) замысел в связном речевом





основными ее элементами являются: первичный слой желаний; выбор индивида между ориентацией на ближайшие цели и отдаленную перспективу; осознание того, что жизненный выбор и ориентация на ценности являются долговременным состоянием; превращение жизненного выбора в основание для оценки ориентаций других людей [7].

Ценностное отношение – сознательная избирательная связь человека со значимыми для него объектами и явлениями, выражающая активную избирательную позицию личности, определяющую индивидуальный характер деятельности и отдельных поступков. Отношения формируются и развиваются в процессе накопления и интеграции всего жизненного опыта личности. Отношения выступают в роли своего рода «костяка» субъективного мира личности, а эффективность воспитательной деятельности характеризуется именно тем, в какой мере она обеспечивает формирование и развитие ценностных отношений.

В контексте формирования ценностных отношений личности среди отечественных исследователей следует отметить философов М. Кагана, Г. Вижлецова, социологов И. Журавлеву, М. Лапина, психологов И. Бех, С. Дерябо, педагогов В. Горащук, В. Крижко, Д. Сомова, В. Сластенина и других.

Существуют различные точки зрения на то, что считать ценностью в ценностном отношении, так как один и тот же предмет или явление может иметь различные свойства. Поскольку ценностное отношение - это связь субъекта и объекта, в которой то или иное свойство объекта не просто значимо, а удовлетворяет потребность субъекта, то ценностью в нем является свойство объекта, отвечающее интересам субъекта или поставленной им цели.

Ценностное отношение – это субъективное отражение объективной действительности. Значит, ценностное отношение понимается как значимость того или иного предмета, явления для субъекта, определяемая его осознанными или неосознанными потребностями, выраженными в виде интереса или цели [2], [8].

Как отмечал В.А. Сластенин, ценностное отношение - это внутренняя позиция личности, которая отражает взаимосвязь личностных и общественных значений объекта. Объектами ценностного отражения являются значимые для человека предметы и явления [8].

Два полюса ценностного отношения к миру: предметные ценности, которые выступают как объекты направленных на них потребностей, и ценности сознания или ценности-представления, так считает О.Г. Дробиницкий, где первые есть объекты наших оценок, а вторые выступают в качестве внешних (высших) критериев для таких оценок. Предметные ценности выражают деятельную потребность человека, они являются «знаками», опредмеченными во внешних объектах человеческих способностей и возможностей, символизирующих последние в виде «значения» предметов, получивших социальную санкцию [4], [9].

В свою очередь В.Н. Мясищев, рассматривая динамику развития ценностного отношения личности, определил уровни развития данной категории, в следующих критериях, это:

1. Условно-рефлекторный, характеризующийся наличием первоначальных (положительных или отрицательных) реакций на различные раздражители;

2. Конкретно-эмоциональный, где реакции вызываются условно и выражаются отношением любви, привязанности, вражды, боязни и т.п.;

3. Конкретно-личностный, возникающий в деятельности и отражающий избирательные отношения к окружающему миру;

4. Собственно-духовный, на котором социальные нормы, моральные законы становятся внутренними регулятивами поведения личности [6].

В связи с этим, ценностное отношение личности имеет целостную структуру и существует в качестве проективной реальности, которая связывает индивидуальное сознание с общественным, субъективную реальность с объективной.

Таким образом, анализируя категорию «ценностное отношение личности», определяем ее как внутреннюю позицию личности, отражающую взаимосвязь индивидуальных и общественных значений, как целостное образование, основанное на личностном опыте, сформированном в процессе деятельности и общения, отражающее выбор индивида между ориентациями на ближайшие цели и отдаленную перспективу.

Проблемы формирования ценностного отношения к физической культуре у детей предопределяются его направленностью на разрешение присущего современной системе знаний о физическом воспитании противоречия между пониманием необходимости освоения ценностного потенциала физической культуры в системе образования и недостаточной разработанностью средств, форм и методов социально-педагогического воздействия, обеспечивающих этот процесс.

**Выводы.** Таким образом, проблема ценностного отношения детей к физической культуре представляет совокупность явлений и процессов, побуждающих к активной физкультурно-оздоровительной деятельности в соответствии с внутренними потребностями-мотивами, приобретающими личностно-значимую ценность (нацеленность на здоровый образ жизни; организация самостоятельных физических занятий; стимулирование положительной мотивации, интересов и убеждений, организующих и направляющих волевые усилия личности; формирование знаний о влиянии занятий физической культурой на основные системы организма; об основных приемах самоконтроля во время этих занятий) и внешними условиями-мотивами (познавательная и практическая деятельность по овладению ценностями физической культуры; объединение воедино техники выполнения физических упражнений с правилами самостоятельной тренировки для повышения двигательной активности; достижений высокой пластичности движений с совершенствованием телосложения; заметное улучшение внешнего вида с впечатлениями, производимыми на окружающих; совершенствование техники выполнения жизненно необходимых двигательных умений и навыков). В процессе учебно-познавательной деятельности одних обучающихся в большей степени стимулирует сам процесс познания, вторых – ценностное отношение к образовательному процессу, к конкретной дисциплине, третьих - личностное становление и совершенствование, четвертых – перспективные планы в сфере будущей профессиональной деятельности и т.п. Именно направленность ценностного отношения определяет внутренний потенциал активности личности детей как субъекта учебно-воспитательного процесса. Поэтому существует жизненная





событий; особенности сюжетного решения; языковые средства; грамматическая правильность речи. На основе суммирования баллов за каждое задание были выделены 5 уровней, указывающие на степень сформированности связной речи: достаточный, удовлетворительный, недостаточный низкий, несформированность.

Анализируя ответы двух групп детей можно отметить, что дошкольники со стертой дизартрией имеют больше трудностей при составлении предложения по ситуационным картинкам, в отличие от их ровесников с полиморфной дислалией. Так, удовлетворительный уровень показали 80% дошкольников ЭГ-1 и только 40% из ЭГ-2, в то время, как недостаточный уровень наблюдался у 53,3% реципиентов ЭГ-2, и лишь в 20% - в ЭГ-1. Дети обеих групп имели схожие ошибки при составлении фраз, однако дети из ЭГ-2 допускали их чаще. Они недостаточно точно подбирали слова и предлоги («девочка пыгает на скакаке», «мальчик кормит гулек», «мачик поет на фейте»), иногда пропускали объект, что негативно влияло на логическую организацию высказывания, составляли фразу только из субъекта и предиката («девочка исует»). Отличительной чертой явилось то, что у некоторых детей с дизартрическим компонентом присутствовали паузы в момент высказывания: «Мама… (длительная пауза) моет… (длительная пауза) маыша».

Результаты второго задания подтвердили наличие большего недоразвития у дошкольников со стертой дизартрией: 40% и 33,3% в соответствующих ЭГ продемонстрировали достаточный уровень, удовлетворительный – 20% и 40% соответственно, причем в ЭГ-2 26,7% детей показали недостаточней уровень. Дети со стертой дизартрией чаще пропускали в построенном предложении один или даже два предмета (*«Девотька собиаит гъибы». «Девотька собиала цеты в козинку»*). Иногда дети этой группы опускали предлоги: *«Девочка собиает ядоды лесу»*. Один из детей в составлении «предложения» ограничился лишь перечислением картинок. Это свидетельствует о наличии нарушений речемыслительной деятельности, в частности, в неумении составить смысловую программу связного высказывания и реализовать найденную программу в цельное связное сообщение. Дети ЭГ-1 справлялась с заданием быстрее и точнее, и при наличии сходных по характеру ошибок, последние были менее грубыми. Стоит отметить, что только один ребенок использовал синоним слова «девочка»: *«Мама послала дочку к бабушке и дала ей корзинку»*. Более того, 33,3% детей с полиморфной дислалией не ограничивались составлением только одного предложения, а стремились сделать небольшой рассказ: *«Девочка взяла корзинку и пошла в лес. Там она собрала много ягод и грибов»*.

При пересказе сказки «Теремок», дети ЭГ-1 опускали некоторые детали, не влияющие на сюжет, например то, что животные пели песни до того, как пришел медведь на звук пения. Многие дети упрощали и сокращали свои пересказы: не проговаривали полностью имена животных (*«волчок»*, а не «волчок – серый бочок»); пропускали стереотипно повторяющиеся фразы и художественно-стилистические элементы: *«А ты кто?», «Иди к нам жить!», «Стали они вдвоем/втроем/вчетвером/впятером жить»*. У детей ЭГ-2 помимо выше перечисленных недостатков и необходимости стимулирующих вопросов присутствовали и недостатки внутреннего программирования высказывания: наблюдались нарушения структуры предложения (*«Мышке нито не ответил и стала жить»*); некоторые дети пропускали основной

одним из критериев, позволяющих отграничить выше названные сходные речевые нарушения [3, 4].

Данное обстоятельство легло в основу экспериментального исследования. Его целью стала попытка выявить специфику недостатков связной речи у дошкольников с полиморфной дислалией и со стертой дизартрией при общим недоразвитием речи. При этом было выдвинуто предположение о том, что нарушение связной речи у детей старшего дошкольного возраста с полиморфной дислалией и у детей со стертой дизартрией обладают своей спецификой, имея прямую зависимость от характера нарушения речи, причем недостатки связной речи сильнее проявляются при дизартрическом компоненте.

**Изложение основного материала статьи.** Экспериментальное исследование проводилось на базе МДОУ «Детский сад № 145» комбинированного вида в г. Дзержинск Нижегородской области. Первую экспериментальную группу составили 15 дошкольников с полиморфной дислалией (ЭГ-1), вторую – 15 дошкольников со стертой дизартрией (ЭГ-2). Данные взяты из заключений ПМПК и речевых карт.

Основу диагностики составила комплексная методика исследования сформированности связной речи В. П. Глухова, которая включала 7 заданий:

1. Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам направлено на оценку умения моделировать адекватное законченное выражение в виде фразы (по изображенному на картинке действию).
2. Составление предложения по трем тематически связанным картинкам имело целью выявить способности детей устанавливать логико-смысловые отношения между предметами и передавать их в виде законченной фразы-высказывания.
3. Пересказ текста знакомого короткого детского произведения давало возможность проанализировать умение воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст.
4. Составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок направлено на оценку умения моделировать связный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов.
5. Для выявления индивидуальных особенностей пользования монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений предлагалось составление рассказа на основе личного опыта.
6. Составление рассказа-описания.
7. Окончание рассказа по заданному началу имело целью выявление возможностей детей в решении поставленной речевой задачи и умении использовать при ее решении предложенный текстовый и наглядный материал [2].

В качестве иллюстративного материала диагностики были использованы материалы Е.А. Стребелевой, Н.Э. Радлова, И.М. Семенова, текст русской сказки «Теремок», а также знакомые картинки [5, 6].

Предложенное в оригинальном варианте восьмое задание в контексте данного исследования не использовалось из-за высоких требований к уровню развития связной речи детей, не соответствующих исходному состоянию данного компонента у участников эксперимента.

В качестве основных диагностических критериев выступили степень самостоятельности; смысловое соответствие сообщения ребенка содержанию прочитанного начала рассказа; соблюдение логической последовательности





необходимость прививать личности ребенка ценностное отношение и стремление заниматься физической культурой.

**Литература:**

1. Антропова, М.В. Особенности физического развития и здоровья учащихся Москвы / М.В.Антропова, Г.В. Бородкина, Л.М. Кузницова // Здравоохранение Российской Федерации. - 1995. - №1. - С. 23 - 25

2. Бальсевич, В.К. Физическая культура: молодежь и современность / В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. 1995. - № 5. - С. 2 - 7.

3. Васильков, В.А. Формирование ценности здоровья и здорового образа жизнедеятельности учащихся: Практико-ориентированная монография / В.А. Васильков. - Ханты-Мансийск: Полиграфист, 2003. - 344 с.

4. Дробницкий, О.Г. Проблема ценности и марксиская философия / О.Г. Дробницкий // Вопросы философии. - 1996. - № 7. - С. 38 - 75.

5. Мижериков, В.А. Словарь-справочник по педагогике / В.А. Мижериков .-М.: Сфера, 2004. - 448 с.

6. Мясищев, В.Н. Психология отношений: изб. псих. тр. / В.Н. Мясищев; Под. ред. А.А. Бодалева. - М.: Изд - во Моск. психол. - соц. ин-та, 2004. - 400 с.

7. Серебрякова, Т.А. Теоретико-методологические основы формирования ценностного отношения личности к миру: монография / Т.А. Серебрякова. - Волжский гос. инженерно-пед. ун-т. - Нижний Новгород: ВГИПУ, 2006. - 115 с.

8. Сластенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие / В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова. - М.: Академия, 2003. - 348 с.

9. Философский словарь / Под. ред. М.М. Розенталя. - М.: Политиздат,1972. -496 с.

10. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // Российская газета. - 2012 г. - 31 декабря.

**Педагогика**

**УДК 378**

**кандидат педагогических наук, доцент Садулаева Билянт Султановна**
Чеченский государственный педагогический университет (г. Грозный);
**преподаватель Мунаев Умар Сайд-Ахмедович**
Чеченский государственный педагогический университет (г. Грозный)

## МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНФОРМАТИКИ В ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ИНФОРМАТИКИ

*Аннотация.* В работе рассмотрен вопрос актуальности изучения математических основ информатики в подготовке будущих бакалавров информатики. В целях определения математического содержания были выделены математический и специальный модули и установлены интеграционные связи этих модулей. Введено понятие «компетентностные связи» дисциплин.

*Ключевые слова:* математические основы информатики, интеграционные связи дисциплин, профессиональные компетенции бакалавров информатики.

*Annotation.* The issue of the urgency of studying the mathematical foundations of computer science in the preparation of future computer science bachelors is considered in the work. In order to determine the mathematical content, the mathematical and profile modules were identified and the integration links of these modules were established. The notion of "competence ties" of disciplines is introduced.

*Keywords:* mathematical foundations of informatics, integration relations of disciplines, professional competences of computer science bachelors.

**Введение.** Современная система профессиональной подготовки учителя характеризуется предметно-центрическим построением образовательного процесса и поэтому недостаточно способствует развитию целостности представлений о многих процессах и явлениях, в том числе и о предстоящей профессиональной деятельности. Каждый из предметов направлен на формирование своей системы знаний, умений и навыков. В результате разнообразные знания и умения приобретаются студентами дискретно. Синтез разнопредметных знаний осуществляется студентами самостоятельно, на том уровне, на каком им это удается сделать.

**Формулировка цели статьи.** Цель статьи заключается в рассмотрении математических основ информатики в обучении будущих бакалавров информатики.

**Изложение основного материала статьи.** Педагогическому образованию, ввиду перехода к компетентностному подходу, необходима оптимальная система интегративного содержания образования и процесса обучения, нужны новые конструкции междисциплинарных и межцикловых знаний, которые существенно повысят качество подготовки специалистов.

В педагогической литературе [2] выделяются следующие основные уровни интеграционных связей:

- связи нулевого уровня: подбор содержания, интеграция которого осуществляется на основе внутренних связей дисциплины, носящих фрагментарный, несистематический характер.

- связи первого уровня: на этом уровне происходит обобщение и систематизация знаний внутри одного цикла дисциплин.

- связи второго уровня: проникающая интеграция – создание модульных блоков. На этом уровне происходит систематизация и обобщение знаний учебных дисциплин различных циклов.

- связи третьего уровня – сквозная интеграция. На этом уровне осуществляется прикладная направленность изучаемого материала – выработка межпредметных знаний умений и их перенос в новые отрасли знаний, решение комплексных задач, формирование профессиональных компетенций.

По временным этапам взаимодействия рассматриваются [4]:

– предшествующие связи – эти связи изучаемой дисциплины с ранее изученным материалом.

– сопутствующие – связи, основанные на том, что ряд вопросов и понятий практически одновременно изучаются в различных дисциплинах блока.

– перспективные – данные связи используются в тех случаях, когда изучение материала в одной дисциплине опережает его применение в других. В этом случае необходимо нацелить студентов на глубокое усвоение





педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 55. – Ч. 7. – С. 140-146.

4. Собянин Ф.И. Введение в акмеологию учителя: Монография. 2-е изд. – Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко. – Тирасполь: Изд-во Приднестр. ун-та, 2007. – 192 с.

**Педагогика**

**УДК: 378.2**

**старший преподаватель Уромова Светлана Евгеньевна**
ФГБОУ ВО «Нижегородский Государственный Педагогический Университет им. Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
**студентка 3 курса Рычагова Ангелина Сергеевна**
ФГБОУ ВО «Нижегородский Государственный Педагогический Университет им. Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НЕДОСТАТКОВ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ПОЛИМОРФНОЙ ДИСЛАЛИЕЙ И СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

*Аннотация.* В данной статье представлены результаты экспериментального исследования связной речи у старших дошкольников с полиморфной дислалией и стертой дизартрией. Сравнительный анализ результатов диагностики можно расценивать, как попытку авторов показать практическую значимость данного компонента речевой деятельности в дифференциальной диагностике сходных речевых нарушений.

*Ключевые слова:* связная речь, полиморфная дислалия, стертая дизартрия, дифференциальная диагностика.

*Annotation.* This article presents the results of an experimental study of coherent speech in older preschool children with polymorphic dyslalia and erased dysarthria. A comparative analysis of diagnostic results can be regarded as an attempt of authors to show practical significance in the differential diagnosis of similar speech disorders.

*Keywords:* coherent speech, polymorphic dyslalia, erased dysarthria, differential diagnostics.

**Введение.** По данным статистики все большее количество детей уже в дошкольном возрасте имеет то или иное ограничение здоровья. По данным Е. Ф. Архиповой, от 40 до 60 % детей старшего дошкольного возраста имеют отклонения в речевом развитии, причем наиболее распространенными нарушениями речи являются полиморфная дислалия и стертая дизартрия [1]. Характерными особенностями данных нарушений является нарушение не только звуковой, но и смысловой стороны речи. В связи со сходностью симптомов речевого недоразвития особую актуальность представляет дифференциальная диагностика, основные проблемы которой раскрыты в многочисленных исследованиях. Однако анализ научно-методической литературы выявил недостаточность внимания в этом направлении логопедической диагностики к состоянию связной речи, которое может стать

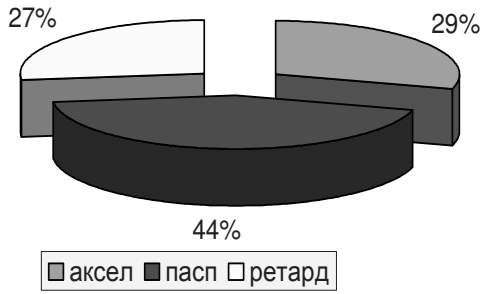



**Рис. 3. Показатели процентного соотношения биологического возраста у девушек (n - 78)**

**Выводы.** Таким образом, можно сделать следующие **выводы**, что учет многообразия факторов влияющих на степень развития физических способностей человека является мультитипологическим подходом к их развитию. Осуществить его в полной мере позволит соблюдение преемственности педагогических и медицинских наблюдений за занимающимся в дошкольном, школьном и студенческом возрасте. Такой мониторинг позволит установить много характеризующих черт, вполне отражающих его типологические особенности. Если полученные данные проанализировать в свете установленных критериев определения типов, учитывая при этом характеристику типов высшей нервной деятельности, особенностей телосложения, степени биологической зрелости, группу крови можно составить индивидуальную комплексную карту каждого занимающегося. Собранная информация позволит педагогу составить группы учащихся по типологическим признакам с целью дифференцированного подбора средств и методов развития физических способностей.

**Литература:**

1. Трусова О.В. Развитие выносливости старших школьников на уроках физической культуры: Монография. – Тирасполь: Изд-во Приднестр. ун-та, 2016. – 144 с.

2. Трусова О.В. , Ковалева Р.Е. Учет мультитипологических особенностей на уроках физической культуры развивающей направленности / О.В.Трусова, Р.Е. Ковалева // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 54. – Ч. 8. – С. 84-90.

3. Трусова О.В., Хмырова О.А. Взаимосвязь мультитипологических особенностей учащихся старших классов с развитием выносливости на уроках физической культуры / О.В.Трусова, О.А. Хмырова // Проблемы современного





рассматриваемого вопроса, который в последующем будет рассматриваться при изучении других дисциплин.

Исходя из определенных уровней интеграционные связи подразделяется на следующие виды: внутридисциплинарные связи, междисциплинарные связи, межцикловые связи.

Проблему осуществления интеграционных связей в процессе подготовки будущего учителя информатики следует рассматривать двойственно: и как реализацию интеграционных связей при изучении конкретного курса математики, и как подготовку будущих учителей к осуществлению таких связей в их дальнейшей профессиональной деятельности. По характеру влияния на формирование компетенций мы подразделяем:

– фундаментальные – связи, между основными базовыми понятиями дисциплин;

– компетентностные связи, непосредственно влияющие на формирование профессиональных компетенций.

Фундаментальные – это связи между основными понятиями, определениями, законами дисциплин профильной подготовки, которые создают базу отдельной профильной дисциплины и явно не влияют на приобретение умений и навыков студентов. [5]

Компетентностными мы назовем связи дисциплин профильной подготовки с дисциплинами других циклов, которые непосредственно направлены на формирование профессиональной компетентности обучающегося. Акцентирование внимания на компетентностных связях при разработке интегрированного курса, вариативных курсов способствует формированию профессиональных компетенций и осознанному осмыслению полученных знаний.

Междисциплинарными связями курса математики являются: предшествующие связи с курсом школьной математики; сопутствующие связи этого курса с дисциплиной «Математические модели, методы и теории» математического модуля из цикла общепрофессиональных дисциплин направления, и с дисциплиной «Информатика» естественно-научного цикла; перспективные связи с информатическими дисциплинами.

Переход от иллюстраций теоретико-множественных законов к их строгому доказательству позволяет повысить уровень строгости изложения. Изучение элементов математической логики позволяет студентам овладеть новыми элементами математического языка, логико-речевой символикой. Основные элементы комбинаторики, бином Ньютона, рекуррентные соотношения, вычисления сумм – действительно новый материал для первокурсника.

Сопутствующие междисциплинарные связи курса математики основаны на том, что ряд понятий практически одновременно изучается в различных дисциплинах. Так, например, понятия множества, квантора, отношения, отображения, элементы теории чисел, матрицы, рекурсии, целочисленные функции – в таких курсах как «Математика», «Информатика», «Математические модели, методы и теории».

Перспективные междисциплинарные связи курса математики очевидны. Являясь преемственным по отношению к школьному курсу, курс математики становится пропедевтическим для всех дисциплин не только математического

модуля, но и большинства дисциплин профильной подготовки бакалавров физико-математического направления.

Изучение свойств основных операций над множествами, высказываниями позволяет осуществить пропедевтику таких алгебраических понятий, как бинарные операции и их свойства, основные алгебраические структуры – группы, кольца, поля, изучаемые в курсе абстрактной алгебры; операции и отношения на множествах, число сочетаний, треугольник Паскаля, бином Ньютона пропедевтика основных элементов комбинаторики курсов «Основы дискретной математики» и «Теории вероятностей»; число перестановок, кортежи, матрицы – массивы в «Программировании».

Отображения, свойства отображений в математике иллюстрируются элементарными функциями, а в дальнейшем изучаются в курсе основы дискретной математики. Особенно важное значение при этом уделяется такому вопросу, как свойства операции суперпозиции отображений, свойства образов и прообразов множеств при отображениях, критерии обратимости отображений.

В «Теории алгоритмов» машина с неограниченными регистрами, порождение вычислимых функций возвращает к ранее изученным понятиям подстановки, рекурсии, отображение, а также знакомит с новыми понятиями – группы, кольцо целых чисел, полиномы, формальное интегрирование, кодирование и способствуют приобретению навыков конструирования алгоритмов [3].

Предметом информатической дисциплины «Компьютерное моделирование» являются современные методы построения, реализации и исследования моделей объектов, процессов и систем разнообразной природы. Одним из разделов дисциплины является математическое моделирование и вычислительный эксперимент и при построении различных моделей использует такие понятие теории вероятностей и математической статистики, как, случайные величины, корреляция, регрессия, генерация случайных величин с заданным законом распределения, моделирование случайных событий, система массового обслуживания. Пропедевтический характер также носят методы доказательства – метод «от противного», геометрический метод, метод математической индукции, которые рассматриваются в курсе математики. При изучении элементов математической логики в качестве примеров рассматриваются основные теоремы школьной геометрии, получает обоснование закон контрапозиции, впервые используются кванторы, использующиеся в дальнейшем и как элементы логико-математической символики в дисциплинах профильной подготовки бакалавров профиля информатика. [4]

Так «Архитектура вычислительных систем» изучает информационно-логические основы построения ЭВМ, микропроцессор имеет арифметико-логическое устройство, архитектура модели семейства Intel основано на понятиях вещественные числа, целые числа. Элементы логико-математической символики являются пропедевтикой машинно-ориентированного языка программирования.

Дисциплина профильной подготовки «Информационные системы и сети» изучает вопросы ввода, поиска, выдачи и хранилища информации, и в числе основных понятий содержит математические отношения, их характеристики, кортежи, матрицы, изучает процессы разбиения отношения с целью





активности – может быть оптимизирована в соответствии со склонностями человека для полноценного раскрытия его способностей.

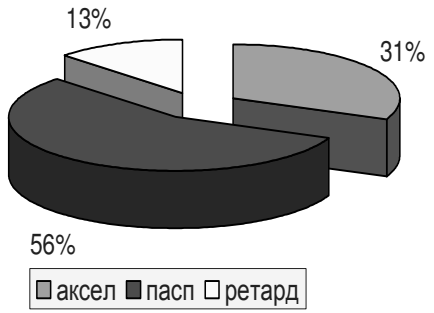



**Рис. 2. Показатели процентного соотношения биологического возраста у юношей (n - 48)**

Для наглядного примера разнородности занимающихся по признаку биологической зрелости мы приводим данные школьников одного возраста (Рис. 2) у юношей и (Рис.3) девушки. Полученные данные свидетельствуют о необходимости учитывать особенности биологической зрелости школьников в условиях одной возрастной группы. Однако мы привели разнородность занимающихся физическими упражнениями по одному фактору (биологической зрелости). Который указывает на реальный сенситивный период развития той или иной физической способности человека. Выявлено, что разнородность в условиях одной возрастной группы также ярко выражена по типу высшей нервной деятельности, типу телосложения, двигательному возрасту и т. д.

Особое внимание в данной статье мы уделим генетическим факторам. Так как именно они обуславливают индивидуальное развитие двигательных способностей человека и проявление его моторных способностей. Все это контролируется множеством взаимодействующих генных комплексов. Т.е. полигенными механизмами. В свою очередь, активность генных комплексов. Передающих и реализующих генетическую информацию в структуре и свойствах пептидов – первичных признаков, моделируется гормонами. Гормоны. Координирующие метаболическую активность всех органов и тканей в процессах роста и развития организма, осуществляют коррекцию активности генов связи с воздействиями на организм факторов внутренней и внешней среды. Поэтому среди причин. Влияющих на степень выраженности и изменчивости признаков в фенотипе проявления силовых, скоростных, координационных способностей и выносливости. Необходимо обратить внимание на совокупность факторов генотипической, онтогенетической и внешней среды. Усиливающих или наоборот тормозящих экспрессию генов и развитие признаков. Так общую конституцию тела можно трактовать как ее генотип, частные - в качестве его фенотипических проявлений в пределах организма, психической сферы человека, отдельной анатомо-физиологической системы, органа, ткани и даже внутриклеточных структур. Так, например, - это частная телесная конституция, - частная психодинамическая конституция, - частная серологическая конституция, (узор в виде дуги, петли или завитка) - частная дерматоглифическая конституция, вариант хромосомного набора клетки - частная хромосомная конституция. Однако в педагогической практике не представляется возможным учитывать все частные типы конституции тела человека в силу трудоемкости процесса соматотипирования. Поэтому необходимо выделить критерии включения тех или иных признаков соматотипа из числа конституционально значимых для решения поставленных задач развития физических способностей.

Известно, что из физических качеств наиболее зависимыми от врожденных задатков являются быстрота и гибкость. Среднее положение занимает качество силы. Наименее зависимыми от наследственности и, соответственно, наиболее тренируемыми физическими качествами являются координационные возможности (ловкость) и общая выносливость [2].

Генетические факторы развития и изменчивости физических качеств контролируют формирование качественных признаков – фенов, указывающих на индивидуальные черты структуры типологических свойств основных нейродинамических процессов и высших психических функций, соматической конституции: пропорции тела, строение опорно-двигательного аппарата, объем мышечной массы и типологии волокон. Поэтому способность человека к проявлению физических качеств носит индивидуальную вариабельность и ограничивается типологическими группами. Учитывая факторы, влияющие на степень их развития можно предположить, что например гибкость, как наиболее зависимое физическое качество от генетики присуща далеко не всем. Но, тем не менее, возможности ее развития и совершенствования практически заложены в каждом человеке. Если генотипическая среда. В которой протекают интимные полигенные процессы, недосягаема для вмешательства из вне. То онтогенетическая среда: условия жизни, социокультурное влияние, рациональное питание, объем, характер и смысловое значение психомоторной





уменьшения вероятности возникновения аномалий, функциональную зависимость двух атрибутов и характер зависимости.

«Теоретические основы информатики» базируется на материале курсов математики, математической логики, дискретной математики, математические модели, методы и теории. Пропедевтика курса математики здесь также очевидна, поскольку теория кодирования, теория автоматов использует элементы логико-множественной математики, язык, математической логики, теорию графов, функциональные зависимости. Теория распознавания рассматривает алгебраический и геометрический комбинаторно-логические процедуры распознавания, алгоритмы распознавания основаны на вычислении оценок. Кроме функций, описанных выше, эти связи в определенной степени способствуют адаптации первокурсников в вузе, помогают студентам перейти от школьного обучения к вузовскому, приобрести знания и опыт, необходимые им для дальнейшего обучения. На рис.1 приведены связи второго уровня модулей математической и специальной подготовки бакалавра, которые являются межцикловыми связями. [5]

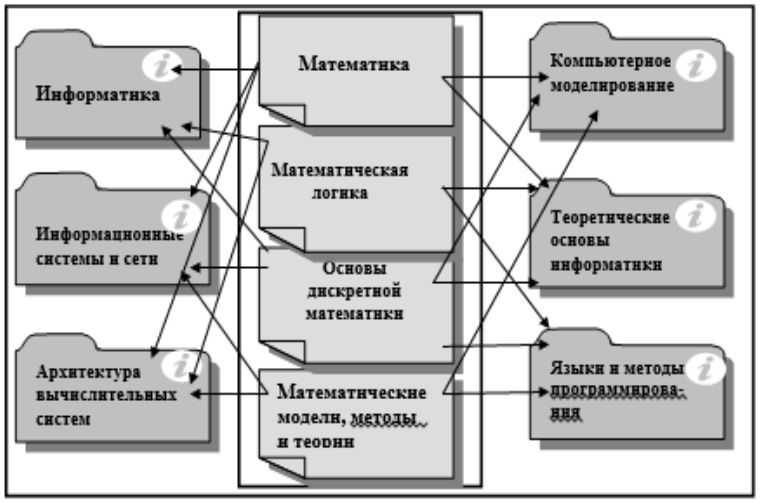



**Рис. 1. Межцикловые связи математического модуля и специального модулей**

Для определения влияния математики на формирование профессиональных компетенций бакалавра профиля информатики нами выделен математический модуль обучения, в который входят математические дисциплины из разных циклов ФГОС ВО [1]: математика, математические модели, методы и теории, основы дискретной математики, математическая логика.

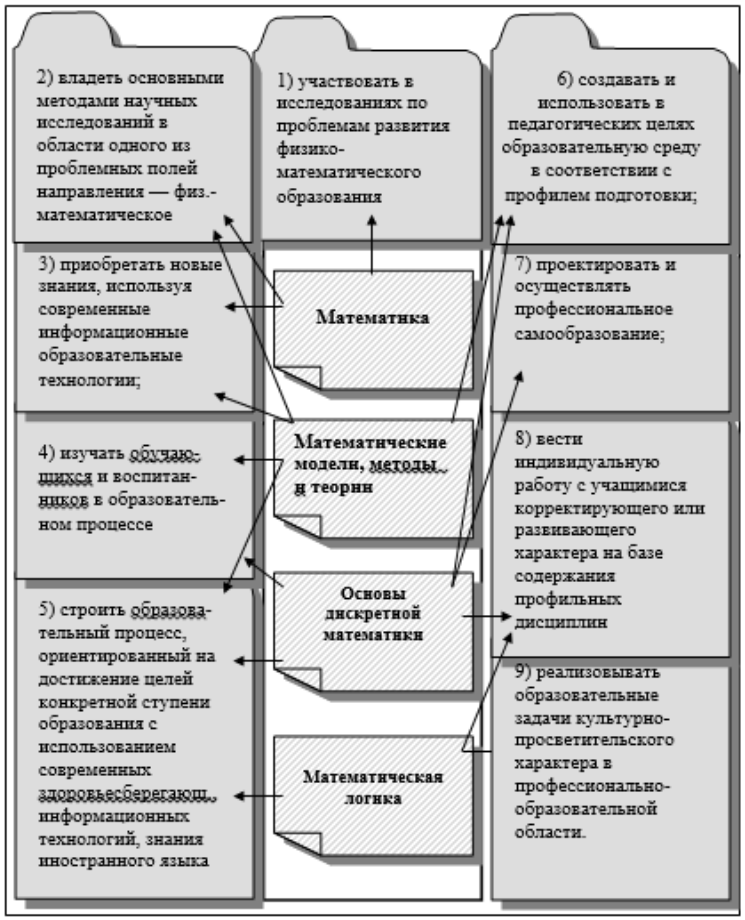



**Рис. 2. Компетентностные связи математического модуля**

На основе анализа ФГОС ВО, учебного материала математических и специальных информатических дисциплин, учебно-методической литературы и опыта совместной работы с коллегами факультета информатики и математического факультета, нами установлены межпредметные связи дисциплин математического модуля с дисциплинами модуля специальной подготовки:

На рис. 2 приведена иллюстрация влияние математического содержания на формирование профессиональных компетенций бакалавра физико-математического направления, предусмотренных ФГОС ВО [1], т.е.





- многообразие морфофункциональных особенностей человека;
- многообразие факторов влияющих на способности человека к проявлению координации, быстроты, силы, выносливости и гибкости;
- специфические для каждого из вариантов мультитипологии особенности возрастной динамики и сенситивности в развитии физических способностей;
- комплексные критерии эффективности развития физических способностей, учитывающих мультитипологические различия занимающихся.

Эффективная система физической подготовки человека (дошкольного, школьного и молодого возраста), направленная на оптимизацию физического состояния, может быть реализована с учетом всех перечисленных факторов на основе использования мультитипологических экспертных систем и технологий.

Известно, что эффективность развития физических способностей человека зависит от того, в какой мере содержание, формы, методы и средства согласуются с возрастными возможностями занимающихся физическими упражнениями. В связи с этим было установлено, что наиболее рефлексивными ответами на физическую нагрузку в различные периоды формирования, становления и совершенствования человека являются возрастные периоды: 6-7 лет – возраст окончания первого детства - период становления человека; 11 – 12 лет – возраст окончания второго детства и 16 – 17 лет – подростковый возраст это периоды формирования человека; 20 – 21 год – молодой возраст период совершенствования человека. Именно в эти возрастные периоды, как правило, занимающийся испытывает глобальные изменения морфофункциональных, психических и социальных процессов.

Согласно данным предыдущих исследований (Ф.И. Собянин; О.В. Трусова, 2008 - 2016) было выявлено, что к многообразию факторов влияющих на развитие физических способностей относят: генетические; биологические; социальные; средовые и экологические факторы (Рис 1.).

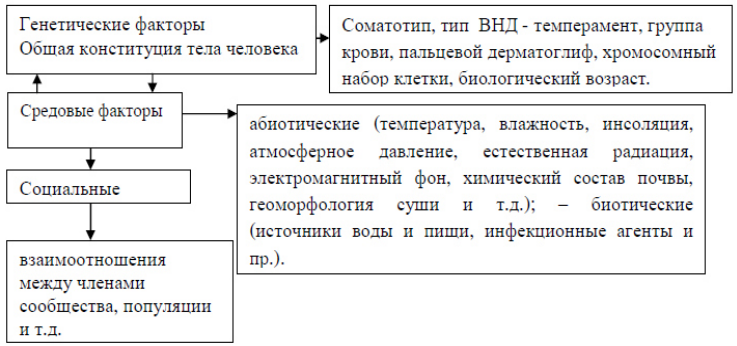



**Рис. 1. Факторы, влияющие на степень проявления и развития физических способностей человека**

констатируются факты об неуклонно снижающемся здоровье населения особенно дошкольников и детей школьного возраста [3]. Следовательно, все многообразие частных методик либо не эффективны, либо они не работают в современных условиях общеобразовательных и спортивных учреждениях.

Не у кого не вызывает сомнения, тот факт, что человек является ярким представителем мультитипологического явления. Именно в этом аспекте необходимо изучать подходы к развитию его физических способностей**.**

**Формулировка цели статьи.** Цель статьи рассмотреть мультитипологический подход, который учитывает многообразие индивидуальных особенностей занимающегося в процессе выполнения физических упражнений направленных на развитие физических способностей. Мы предполагаем, что такой подход позволит максимально эффективно дозировать физическую нагрузку в соответствии с целевой направленностью занятия и индивидуальными типологическими данными человека, учетом их, как в процессе выполнения физической нагрузки, так, и в процессе адаптации к ней после занятий, и как следствие набора тренировочного эффекта занимающегося.

**Изложение основного материала статьи.** Проводя многолетние исследования по применению индивидуального и дифференцированного подхода к дозированию физических нагрузок развивающей направленности на занимающихся различного возраста мы пришли к пониманию, что данный подход можно охарактеризовать, как учет мультитипологии человека, при развитии его физических способностей. Механизм учета мультитипологий можно трактовать, как мультитипологический подход к развитию физических способностей человека. Однако комплексные исследования применения мультитипологического подхода к подбору средств и методов физической нагрузки различной направленности на разные компоненты физического состояния человека не проводились. Новые знания, полученные в результате такого рода исследований, могут стать теоретическим фундаментом для организации рациональной системы двигательной активности человека.

Отсутствие разработанных научно обоснованных моделей, учебных программ и курсов подготовки специалистов позволяющих реализовать мультитипологический подход к развитию физических способностей человека приводит к тому, что специалисты не учитывают в своей деятельности все многообразие факторов влияющих на проявление координации, быстроты, силы, выносливости и гибкости занимающегося физической культурой.

В связи с этим необходима разработка новой стратегии физкультурной деятельности человека направленной на преодоление противоречий между накопленным научным опытом о мультитипологии человека с одной стороны и современной практикой физической культуры с другой стороны. Среди принципов этой стратегии должны быть соответствие содержания и форм двигательной активности мультитипологическим особенностям занимающегося, учет сенситивных периодов в развитии физических способностей, контроль над уровнем физической подготовленности на основе типологических норм. Эффективная реализация данной стратегии может осуществляться на основе использования алгоритма современных педагогических технологий.

Обоснование мультитипологического подхода при развитии физических способностей человека должно опираться на:





установлены компетентностные связи дисциплин математического модуля с вышеуказанными компетенциями. [5]

Для участия в исследованиях по проблемам развития физико-математического образования нужно владеть основными методами научных исследований в области одного из проблемных полей направления — физико-математическое образование.

**Выводы.** Учитывая особый статус математики в отношении всех областей естествознания, ее связующий характер по отношению ко всем наукам, можно выделить актуальность всех разделов инвариантного курса математики для «погружения» бакалавра профиля информатики в исследовательские задачи, для осваивания способов их решения.

Курс математики способствует формированию фундаментального понятийного аппарата математики, математических идей и теорий. Математика является теоретической основой компьютерной математики и информатических дисциплин, а потому является базисом овладения методами научных исследований и становления специальной компетентности бакалавра-информатика. [4]

Элементы теории множеств, теории вероятностей и статистики необходимы при отборе и использовании показателей диагностики образовательных запросов и возможностей развития обучающихся, учете и контроле различных показателей в ходе учебного процесса, прогнозирования успеваемости, установления зависимости процессов обучения от различных факторов, включая познавательный интерес, физиологические, возрастные и психолого-эмоциональные особенности, мониторинг учебного процесса.

**Литература:**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Направление «44.03.01 – Педагогическое образование». РФ №1426 от 4 декабря 2015.

2. Зверев И.Д. Максимова В.Н. Межпредметные связи в современной школе. М.: Просвещение, 1981. – 160 с.

3. Матрос Д.Ш**.** Элементы абстрактной и компьютерной алгебры**.** М.: Академия , 2004. – 240 с.

4. Садулаева Б.С. Об интеграции математических и информатических дисциплин при профессиональной подготовке студентов-информатиков [Текст] / Б.С. Садулаева // Материалы VIII международной научно-практ. конф., Челябинск, 30–31 октября 2012 г. – Челябинск, 2007. – С. 174–178.

5. Садулаева Б.С. «Математические основы информатики в обучении будущих бакалавров информатики». Монография. ISBN 978-5-4242-0376-8. УДК 004.9 ББК 32.97. С –14. Махачкала. Алеф. 2014 г. 91 с.

Педагогика

УДК: 378.2

**кандидат педагогических наук Селюкова Екатерина Алексеевна**
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Ставропольский государственный
педагогический институт» (г. Ставрополь)

## ЛИЧНОСТНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

*Аннотация.* Становление личности педагога в поликультурном образовании представляет собой динамическую систему, включает в себя сущностную характеристику среды, уклада жизни, особенностей педагогической системы, как процесса ее движения к новому качественному состоянию; в основе которого лежит целостное представление о педагогической действительности, как культурообразующей среде, где главной ценностью является ребенок.

*Ключевые слова:* педагогическая культура, личность, развитие, общение, образование, педагог - профессионал, личностные качества.

*Annotation.* The personality of the teacher in multicultural education is a dynamic system that includes the essential characteristics of the environment, way of life, the characteristics of the pedagogical system as the process of movement to a new qualitative state; which is based on a holistic view of the pedagogical reality, as a culture-forming environment, where the main value is the child.

*Keywords:* pedagogical culture, personality, development, communication, education, teacher professional and personal qualities.

**Введение.** В настоящее время наблюдается повышенный интерес ученых к исследованию педагогической культуры. Для понимания сущности становления личности педагога в поликультурном образовательном пространстве необходимо выделить основные философские подходы, определяющие место человека в культуре.

Одним из них является аксиологический подход, согласно которому культура понимается как совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человечеством (Г.Г. Карпов, А.А. Зварыкин, Г.П. Францев и др.). Существует также понимание культуры как процесса творческой деятельности (Э.А. Баллер, Л.Н. Коган, Н.С. Злобина). Под культурой понимаются, в первую очередь, творческие способности, сущностные силы самого человека.

Сторонники еще одного методологического подхода (В.Е. Давидович, Ю.А. Жданов, М.С. Каган) предметом своего исследования поставили вопросы, связанные с общей характеристикой культуры как универсального свойства общественной жизни людей [3].

**Изложение основного материала статьи.** Для понимания сущности педагогической культуры важен каждый из представленных философских подходов. Аксиологический подход позволяет определить ценности, на которые ориентируется педагогика как наука о воспитании; деятельностный - исследование сущности, средств и способов педагогической деятельности, обеспечивающей реализацию этих ценностей, личностный - выявление актуальных свойств личности педагога-профессионала как





Педагогика

УДК 37.037.1

**кандидат педагогических наук, доцент Трусова Оксана Владимировна**
Приднестровский государственный университет
им. Т. Г. Шевченко (г. Тирасполь);
**старший преподаватель Емельянов Василий Дмитриевич**
Приднестровский государственный университет
им. Т. Г. Шевченко (г. Тирасполь)

## УЧЕТ МУЛЬТИТИПОЛОГИИ ПРИ РАЗВИТИИ ФИЗИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА

*Аннотация.* В статье поднимается проблема применения мультитипологического подхода при дозировании физической нагрузки направленной на развитие физических качеств человека на различных этапах его становления. Рассматриваются методики учета мультитипологии младших школьников, школьников и студентов при развитии физических качеств.

*Ключевые слова:* дошкольный возраст, школьники, индивидуально-типологические особенности, мультитипологический подход.

*Annotation.* The article raises the problem of applying the multitipological approach when dosing physical exercise aimed at developing the physical qualities of a person at various stages of its development. Methods of accounting for multitipology of junior schoolchildren, schoolchildren and students in the development of physical qualities are considered.

*Keywords:* preschool age, schoolchildren, individual typological features, multitipological approach.

**Введение.** На этапе становления современного общества возрастает роль каждого специалиста работающего в области физической культуры и особенно представителей образования и науки применять новые подходы к повышению эффективности способов педагогических воздействий на человека. Знания, интеллект способность быстро принимать решения в стремительно меняющихся требованиях к системам развития человека становятся главными ресурсами устойчивого прогресса и цивилизованного развития новой эпохи. В этих условиях, важное значение приобретают процессы сближения целей образования и развития человека. Необходима интеграция научных знаний, умений, навыков ведения активной физкультурной деятельности для создания средствами физической культуры концепции нового физкультурного образования, призванного отразить целостную картину всего многообразия подходов к развитию физических способностей человека, как основного условия укрепления и сохранения здоровья, достижения долголетия [1].

Развитие физических способностей человека на различных этапах его становления, формирования и совершенствования, это одна из наиболее часто исследуемых тем в научном познании. Однако, не смотря на частое обращение исследователей к этой теме, однозначно эффективных механизмов развития физических способностей до сих пор не найдено. Частные методики развития, какого либо физического качества дают относительный прирост, в специально созданных условиях, конкретно обученным специалистом, но как показывает физкультурная практика на этом все и заканчивается. В научных докладах

3. Белозерцев,Е.П. О Национальном государственном образовании в России / Е.П.Белозерцев // Педагогика. - 1998. - №3. - С. 30 - 35.

4. Блонский,П.П. Задачи и методы новой народной школы. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. / П.П. Блонский. - М.: Педагогика, 1979. Т. 2. - 287 с.

5. Жербин,А.С. Карелы Карельской АССР / А.С.Жербин, Г.М.Керт, К.А.Морозов. - Петрозаводск, 1983. - 288 с.

6. Клементьев,Е.И. Этнографический очерк «Карелы» / Е.И.Клементьев. - Петрозаводск, 1991. - 79 с.

7. Мухина,С.А. Тенденции развития этнокультурной осведомленности школьников / С.А.Мухина, Е.В.Мальцева // Современные проблемы науки и образования.-2015.-№11.;URLhttps://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=17717 (дата обращения: 12.03.2017).

8. Постановление Правительства РФ от 20 августа 2013 года № 718 о Федеральной целевой программе «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014–2020 годы)».

9. Талых, А.А. Этнокультурное образование в школе и вузе / А.А.Талых, С.П.Королёв // Проблемы и перспективы непрерывного педагогического образования: Сборник научных статей региональной межвузовской научно-практической конференции с международным участием.: ПетрГУ, 2014. - С. 146-149.

10. Указ Президента РФ от 19 декабря 2012 г. № 1666 "О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года"

11. Уткин, П.И. Народные художественные промыслы / П.И.Уткин, Н.С.Королева. - М., 1992. - 122 с.

12. Шилова,Л.В. Основы материальной и духовной культуры народов Карелии / Л.В.Шилова // Авторские программы для общеобразовательных школ РК. - Петрозаводск, 1996. - С. 133 - 143.





саморазвивающегося субъекта воспитательных отношений и педагогической деятельности. Педагогическая культура рассматривается как часть общечеловеческой культуры, имеющая своим содержанием мировой педагогический опыт, как смена культурных эпох и соответствующих им педагогических цивилизаций, как история педагогической науки и образования, как смена образовательных парадигм (М. В. Богуславский, А. П. Валицкая, Г. А. Виленский, А. В. Вильковская, Г.Ф. Карпова, И. А. Колесникова, З. И. Равкин, Н. Л. Шеховская, Е. Н.Шиянов). В социально-педагогическом плане она предстает в качестве социального явления, характеристики особенностей межпоколенного и педагогического взаимодействия, средства педагогизации окружающей среды, носителями и творцами которой являются педагоги, родители, общественные воспитатели, педагогические сообщества (В. М. Данильченко, И. Ф. Исаев, Г. И. Риц, М. И. Ситникова) [5].

С точки зрения образовательных учреждений педагогическая культура – это сущностная характеристика среды, уклада жизни, особенностей педагогической системы, как процесс ее движения к новому качественному состоянию (Г. В. Звездунова, Е.Ю.Захарченко).

В индивидуально-личностном плане ее трактуют как проявление сущностных свойств личности, профессиональной деятельности и общения учителя (А. В. Барабанщиков, Т. Ф. Белоусова, Н. Е. Воробьев, Т. В. Иванова, Е.А.Соболева). Так, Т. Ф. Белоусова выдвигает мысль о том, что учитель с высоким уровнем педагогической культуры - это учитель, обладающий необходимыми для педагогической деятельности личностными качествами, осуществляющий педагогическую деятельность на профессиональном уровне, ведущий творческий поиск решения педагогических задач, имеющий устойчиво проявляющуюся потребность в творчестве, добивающийся высоких результатов в обучении и воспитании всех учащихся [5].

Структура педагогической культуры включает различные уровни ее изучения: социально-педагогический, научно-педагогический, профессионально-педагогический, личностный.

Изучаются следующие аспекты педагогической культуры:

- это социальная сфера общества, способ сохранения межпоколенных и межчеловеческих (в том числе внутрисемейных и межнациональных) отношений и передачи социально-педагогического опыта;

- часть общечеловеческой и национальной духовной культуры, сфера педагогических ценностей, включающая педагогические теории, педагогическое мышление, педагогическое сознание общества, культурные образцы практической деятельности;

- сфера профессиональной деятельности, включающая общественные требования к ней, закономерности культурной идентификации педагога, культуросообразные образовательные системы, педагогические технологии, способы создания культурных образцов общественной жизни и педагогической практики;

- личностное свойство учителя, воспитателя, родителя, преподавателя вуза, руководителя, интегрирующее педагогическую позицию, качества, профессиональные умения, поведение, индивидуальные достижения в творчестве.

Педагогическая культура в концепции проф. Е. В. Бондаревской - это часть общечеловеческой культуры, в которой в наибольшей степени запечатлелись духовные и материальные ценности, а также способы творческой педагогической деятельности людей, необходимые человечеству для обслуживания исторического процесса смены поколений и социализации (взросления, становления) личности [4].

Личностно-ориентированное образование предполагает гуманистический тип педагогической культуры, в основе которого лежит целостное представление о педагогической действительности, как культурообразующей среде, где главной ценностью является ребенок - его развитие, становление, образование, воспитание, социальная защита и поддержка его достоинства и прав человека.

Образование, обращенное к человеку и ориентированное на культуру и личные смыслы, Е.В. Бондаревская называет культурологическим, личностно ориентированным. Его цель - человек, познающий и творящий культуру путем диалогичного общения, обменом смыслами, создания "произведений" индивидуального и коллективного творчества, реализующий себя в текстах (М.М.Бахтин), такое образование обеспечивает личностное смысловое развитие учащихся, поддерживает индивидуальность, единственность и неповторимость каждой личности, ее способность к самоизменению и культурному саморазвитию.

Целью становления личности педагога в поликультурном образовательном пространстве является воспитание человека культуры, творческой личности, способностей к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной среде, обладающей развитым чувством понимания и уважения других культур, умением жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований.

Становление личности педагога в поликультурном образовании представляет собой динамическую систему, базирующуюся на культурологическом подходе, ряде закономерностей (взаимосвязь образования и языка; настоящего с будущим; взаимодействие субъективного и объективного) и принципах (системности и глобальности; культуросообразности, целенаправленности и оптимальности; диалога культур, аксиологизации, билингвальности обучения). Эта система включает совокупность идей, составляющих ее содержательно-смысловое ядро: идея использования потенциала поликультурного образования как среды для становления личности педагога; идея языкового поликультурного образования, позволяющая приобщить личность педагога к ценностям мировой, общечеловеческой культуры средствами иностранного языка; идея реализации процесса становления личности педагога посредством организации языковых образовательных проектов [1].

Основными источниками создания становления личности педагога в поликультурном образовании послужат:

а) теоретические положения, отражающие как прогрессивные тенденции педагогической науки в исследовании проблем поликультурного образования, так и подходы, затрудняющие процесс развития поликультурного образования;

б) социо-культурные тенденции и объективные потребности современного общества и отдельной личности; отраженные в нормативно правовых документах системы образования;





Карельская вышивка отличается богатым набором геометрических, антропоморфных и растительных мотивов, но в то же время простотой и лаконичностью изображений. Для древних карельских мотивов характерна монументальность и особая величавость, условность, геометризация изображений. Вышивка обычно изобилует также изображениями птиц, животных, в том числе фантастических (птица-животное, птица-конь и т. д.), в ней нет дополнительных декоративных деталей (лент, полосок ткани и т. п.), характерных для русской традиции. Вышивание по тканной разряженной сетке, известное среди олонецких карел, называлось «poimettu». Вышивкой украшали женские рубашки, головные уборы, полотенца, подзоры к кровати и др. [5].

Такой вид промысла, как соломоплетение возник в конце XIX в. Зачинателем его считают мегрегского крестьянина Михаила Васильевича Соколова. Плетением из соломы занимались в основном подростки и женщины. Изделия из соломы (шляпы, сумки, туфли, сапоги) продавались как на местных рынках, так и в Петербурге, Одессе, Варшаве. Олонецкие соломенные изделия экспонировались на Всемирной Парижской выставке в 1904 году.

Также в Карелии издавна жили мастера, владевшие искусством росписи по дереву. С их творчеством нас знакомят расписные шкафчики и прялки, солонки, ковши и многие другие предметы, способные радовать богатством декоративного ритма, пластикой линий, гармонией цвета. Авторами этих произведений были живописцы, принадлежавшие к числу коренного населения-карел, а также русские мастера – потомки переселенцев из Новгорода Великого. Традиционная для Карелии кистевая роспись объединила в себе художественный опыт карел, финнов, вепсов и славян.

Чаще всего мастера наносили рисунки на цветной фон. Цветовые контрасты нередко дополняли оживками, выполненными в темных тонах. К примеру, на зеленом или коричневом фоне орнамент выполнялся в голубых или розовых цветах. Значительное влияние на карельские традиции росписи по дереву оказала древнерусская живопись. Особенно хорошо это заметно в технике лессировки. Карельские мастера обучались особенностям искусства создания рисунков у иконописцев Выгорецкой обители, известной как крупнейший центр старообрядчества Русского Севера [11].

**Выводы.** Безусловно, далеко не все виды творчества, характерные народам Республики Карелия, можно применить в условиях средней общеобразовательной школы. Но огромный потенциал, заключенный в мотивах и приемах декоративного творчества карелов, безусловно, необходимо использовать как один из способов трансляции от поколения к поколению этнически идентичных моделей поведения, мировосприятия и миропонимания, возможность вернуть человеку ощущение его полноценности и полноправности в этнической, социальной и культурной общности.

**Литература:**

1. Бакланова,Т.И. Международный проект этнохудожественного образования «Русская художественная культура»: тезисы научно-практической конференции / Т.И.Бакланова. - М., 1994. - 228 с.

2. Басова,А.Н. Этнокультурное образование как фактор формирования основ национального менталитета у школьников: автореф. дис…канд. пед. наук / А.Н. Басова. - Кострома, 2002. - 26 с.

предметным миром народной культуры должно происходить путем включения школьников в практическую деятельность по изготовлению традиционных изделий. Например, на уроках технологии при работе с тканью следует знакомить детей с декоративно-прикладным искусством карелов, давать понятие о карельской вышивке, говорить об украшениях и нарядных отделках на одежде, на рушниках, о цветовом строе нитей, об узоре и его магическом смысле. Обращать внимание на то, что количество и насыщенность украшений зависела от назначения одежды и возраста ее владелицы: повседневная, праздничная, девичья, молодой замужней женщины, старушечья [6].

В традиционном карельском творчестве существует несколько направлений, с которыми можно познакомить учащихся на уроках технологии в средней общеобразовательной школе. Это такие виды декоративного творчества как «карельская кукла», «карельская роспись», «традиционное карельское плетение из соломки», «карельское плетение из бересты» и многое другое [9].

В народном искусстве мастеров Карелии соединен художественный опыт карел, вепсов, славян и других народов. Традиционные мотивы народного искусства отшлифовывались столетиями многими поколениями. В результате выработались местные художественные особенности, присущие работам мастеров-прикладников Карелии. И сегодня традиционная основа не мешает индивидуальному подходу в творческой работе мастера.

Жизнь карелов, как коренного народа Карелии была трудной, наполненной тяжелым физическим трудом в суровых климатических условиях. Часто люди нуждались в покровительстве могущественных потусторонних сил и обращались, в том числе к помощи специальных кукол, охраняющих человека. Их так и называли - оберег или берегиня. Вера в силу оберега делала человека во много раз сильнее и увереннее. Главной особенностью народных кукол можно смело считать простоту в изготовлении. Для их создания использовались распространенные виды тканей, которые набивались шерстью, льном или ветошью. Незатейливый вид народной куклы придавал ей особую привлекательность и загадочность. Кстати, карельские девочки в свободное время делали довольно сложные игрушки, облаченные в традиционные для района проживания одежды.

Благодаря этому куклы в определенном смысле знакомили детей с обычаями и традициями родного края. Согласно верованиям древних жителей Карелии, безликие куклы были неодушевленными, а значит, в них не могли вселиться недобрые силы или злые духи. На сегодняшний день создатели и владельцы народной куклы в большинстве случаев обращают внимание только на внешние особенности игрушки, не придавая никакого значения её предназначению, а вот жители Карелии в древности создавали игрушки не только непосредственно для игры, но и вкладывали в неё определенное «послание» [12].

Карельская вышивка — одна из основных форм карельского народного творчества. Ее образцы дошли до нас из археологических памятников XII—XIV вв. Древние узоры на шерстяных тканях исполнялись медно-бронзовой спиральной проволокой, в более позднее время льняные ткани вышивались шелковыми или хлопчатобумажными нитями белого или красного цвета. Было известно золотошвейное и жемчужное шитье.





в) международный и отечественный педагогический опыт;

г) изменяющиеся требования к выпускникам школ в аспекте языкового поликультурного образования;

д) анализ практического опыта организации процесса становления личности педагога, свидетельствующий о необходимости разработки условий и технологий реализации заявленной концепции.

Достигнутый в педагогике уровень научных знаний определяет направление развития теории поликультурного образования через внедрение плодотворных для концепции идей культурологического подхода. При этом культурологический подход является в смыслообразующим, выступая в отношении других подходов определяющим, задавая их звучание и ориентацию в необходимом ключе при выявлении характеристик всех аспектов, свойств и сторон рассматриваемого явления – поликультурного образования.

Методологическим основанием становления личности педагога в поликультурном образовании выступает синергетическое единство культурологического, аккультурационного, диалогового и социально-психологического подходов.

Культурологический подход выступает важным методологическим инструментом исследования развития образовательных систем и процессов формирования их структур (С.С. Аверинцев, В.С. Библер, П.С. Гуревич, К. Клакхол, А. Кробер, Ю.М. Лотман, М. Мид). В силу своей специфики, он позволяет рассматривать гуманитарное и естественнонаучное знания в единстве, оценивать исторический опыт и духовные ценности. Отмечено, что применение данного подхода ведет не только к формированию у индивида знаний, умений и навыков жизнедеятельности в традиционных образцах и нормах культуры, но и к обязательному формированию творческого начала личности [3].

Аккультурационный подход в процессе становления личности педагога в поликультурном образовании содержит идею ориентации на культуру переселенцев, изучение традиций родной культуры, процесса переработки этих традиций в рамках новой культуры, поскольку конфронтация с изменившимися условиями жизни вызывает необходимость в выработке новых культурных ориентиров. В рамках аккультурационного подхода представлена концепция бикультурного образования (Фтенакис), в основе которой лежит идея о необходимости формирования идентичности иностранных школьников и студентов из групп языковых меньшинств.

Представители данного подхода: Б.Э. Корнусова, которая рассматривает развитие мотивации учащихся к изучению родного языка через создание полилингвистической системы обучения; Р.Ш. Хайруллин, исследующий состояние и перспективы развития национальных систем образования в России и рассматривающий интернационализацию сознания обучающихся через поликультурное образование как оптимальный путь подготовки личности к жизни в поликультурном окружении.

Диалоговый подход, основанный на идеях открытости, диалога культур, культурного плюрализма. Суть этого подхода заключается в рассмотрении поликультурного образования как способа приобщения обучающихся к различным культурам с целью формирования планетарного сознания, позволяющего тесно взаимодействовать с представителями различных стран и

народов и интегрироваться в мировое и общеевропейское культурно-образовательное пространство. (Л.Г. Веденина, Г.Д.Гачев, Г.Д.Дмитриев, Т.Б. Менская, Г. Поммерин, А.В.Шафикова) [5].

Этот аспект преломляет деятельностную концепцию поликультурного образования, авторы которой (Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов) считают, что чужая культура усваивается только в процессе какой-либо деятельности. По их мнению, «осуществлению собственно деятельности предшествует этап ориентировки в условиях деятельности: на этом этапе происходит осознание усваиваемых фрагментов чуждой культуры, «переформулирование» чуждой культуры в терминах своего лингвокультурного опыта. Такое понимание позволяет выделить различные уровни поликультурного образования или степени приобщения к чужой культуре: от понимания до заимствования некоторых образцов деятельности и селективного их применения. Данные уровни могут соответствовать отдельным этапам в процессе поликультурного образования или представлять собой его конечный результат.

Социально-психологический подход содержит идею особого способа формирования определенных социально-установочных и ценностно-ориентационных предрасположенностей, коммуникативных и эмпатических умений, позволяющих выпускнику средней или высшей школы осуществлять интенсивное межкультурное взаимодействие и проявлять понимание других культур, а также толерантность по отношению к их носителям. Концепция антирасистского воспитания (Г. Каррингтон, М. Коул, К. Муллард и С. Троун) концентрируется на структуре общества, а все педагогические модели, относящиеся к поликультурному образованию, в основе своей ориентированы на культуру. Концепция социального обучения в качестве основных целей поликультурного образования выделяет эмпатию, солидарность и способность решать конфликты (И. Граф, Х. Эссингер) [2].

Становление личности педагога в поликультурном образовании позволит обнаружить ряд закономерностей и принципов. Закономерности процесса становления личности педагога в поликультурном образовании отразят объективную, независимую от воли субъекта действительность, обладающую общими, устойчивыми свойствами при любых конкретных обстоятельствах.

Закономерность полилингвизма раскрывает взаимосвязь образования и языка. В условиях открытого общества востребованность знания иностранного языка определяется многообразием мира, его глобализацией, интеграционными процессами в образовании.

Закономерность перспективности отражает взаимосвязь настоящего и будущего, результат взаимосвязи двух начал: традиционного, предполагающего преемственность в создании материальных и духовных ценностей, и инновационного, определяющего новаторские способы их создания и внесения в практику, закрепления в обществе.

Закономерность взаимосвязи субъективного и объективного раскрывает результативность поликультурного воспитания от опосредованного, косвенного воздействия на внутреннюю структуру личности, а также от умелого использования этнопедагогических средств, приемов, источников в их оптимальном сочетании. Основными принципами (указаниями, правилами, требованиями, регулирующими нормами) реализации доктрины становления личности педагога в поликультурном образовании, соотнесенными с вышеназванными закономерностями и подходами являются: системности и





региона, его традиции, социальные нормы поведения, духовные цели и ценности [7].

Для этнокультурных традиций народов Республики Карелия характерно раннее приобщение детей к общественно-значимому труду; забота родителей и всего сообщества об их физическом развитии, о формировании здорового образа жизни; уважительное отношение к своей «малой родине», стремление к семейному общению, к совместным делам с родителями (с помощью традиционных приемов воспитания, таких как наставления, советы, поучения, поощрения, эмоциональная поддержка, опора на родословную семьи, ее традиции, соотношение ее с историей села, места проживания); развитие разнообразных социальных связей, совместная игровая, художественная, общественно-полезная деятельность взрослых и детей в целях укрепления традиционного уклада, образа жизни, проекции жизненного опыта, знаний, трудовых и художественных навыков старшего поколения в сфере духовных потребностей и интересов детей и молодежи и т.д.

Задачей современной школы является возрождение национальной культуры, восстановление утраченных ценностей. Поэтому именно перед школой стоит сложнейшая задача - воспитать культурную, творческую личность, умеющую найти свое место в сложной, постоянно изменяющейся действительности.

Одной из важных проблем в настоящее время является проблема роли современного учителя в обучении, воспитании и развитии школьников на народной основе. Учитель выступает проводником духовной сути народной художественной культуры [2]. Школа решает задачи актуализации историко-культурного наследия Карелии через культуро-творческую деятельность детей, что в свою очередь способствует духовному развитию личности ребёнка через эмоциональные переживания и жизненный опыт. Это своеобразное погружение в культуру как метод освоения этнокультурного наследия в школе. Соприкасаясь с уникальными памятниками материальной и духовной культуры, открывая при этом для себя новые детали и подробности, школьники получают богатый материал для развития воображения, фантазии, развивают ассоциативное мышление. На уроке можно познакомиться с традиционными технологиями ткачества, вышивания, изготовления поясов и украшений для костюма, резьбой по дереву, плетением из лозы и берёсты и др. Получаемые при этом знания – результат глубокого «погружения» в культуру.

Предмет «технология» имеет широкие возможности для сохранения и возрождения материальной и духовной культуры прошлого. Знакомство школьников с традициями, различными видами народного искусства и ремесел, оформлением жилища, национальной кухней, знакомство учащихся с бытовой культурой своего народа и того народа, где он проживает, способствует развитию интереса к истории своего народа, связи поколений. Изучение образцов декоративно-прикладного искусства родного края, поиски новых средств выразительности приводят к желанию не только повторить то или иное изделие, но и сделать его лучше. Все это мы рассматриваем в качестве обоснования для использования на уроках технологии элементов декоративно-прикладного искусства карельского народа.

Практика показывает, что это делает их более привлекательными для учащихся, расширяет их кругозор, формирует чувство гордости за свой народ, воспитывает художественный вкус. Очень важно, что знакомство с

Родину, неосуществимо без глубокого познания духовного богатства своего народа и приобщения к его этнокультуре [3].

Этнокультурное воспитание школьников – целенаправленный процесс приобщения школьников к народной культуре, обеспечения формирования их нравственно-этических представлений; развития коммуникативно-поведенческих навыков, соответствующих принимаемым и одобряемым образцам в традиционной культуре, обогащения эмоциональной сферы, способствования социальной адаптации школьников в поликультурном обществе [4].

Ценности этнической культуры, входящие в культурное наследие народов Карелии, обеспечивают системность и целостность духовно-нравственного образования школьников, зависимость становления личности от глубины усвоения культурного опыта своего народа.

В Республике Карелия реализуется взвешенная государственная национальная политика, приоритетными направлениями которой являются:

- укрепление единства российской нации;
- содействие обеспечению конституционных прав граждан на национальное (этнокультурное) развитие, свободу совести и вероисповедания;
- содействие сохранению языков, культуры, исконной среды обитания и традиционного образа жизни коренных народов Карелии — русских, карелов (титульный народ), вепсов (коренной малочисленный народ Российской Федерации, коренной малочисленный народ Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации), а также финнов, приравненных к ним по этнокультурным и языковым признакам;
- гармонизация межнациональных и межконфессиональных отношений, укрепление гражданского мира и согласия в обществе;
- содействие формированию этнической идентичности, межкультурной компетентности, системы общенациональных ценностей у подрастающего поколения [10].

В последнее десятилетие в Российской Федерации, и Республике Карелия в частности, большое внимание уделяется возрождение обычаев и традиции малых народов. В системе образования встает вопрос об использовании этнокультурных технологий, которые определяются через понятия «этнокультура» и «технологии». Под технологией в широком смысле понимается «совокупность методов, процессов и материалов, используемых в какой-либо отрасли деятельности». Исходя из этого, этнокультурные технологии – основа возрождения национальных культурных традиций, фольклора, декоративно-прикладного искусства, народных промыслов и ремесел [8].

В приобщении учащихся к традиционной культуре в условиях средней школы возможно применение ряда этнокультурных технологий. Среди них технологии: возрождения национального самосознания и ментальности; сохранения и возрождения родного языка; этнокультурного образования и воспитания; воссоздания традиционных промыслов и ремесел; развития традиционного народного творчества; реставрации культурного наследия; информационные и проектные технологии и др. Основополагающим признаком этнокультурных образовательных технологий является их содержательный, дидактический потенциал, в котором наиболее полно представлены все богатство национальной культуры, уклад жизни населения





глобальности; культуросообразности, целенаправленности и оптимальности; диалога культур, аксиологизации, билингвальности обучения.

Для выявления характеристик взаимосвязи человека, культуры и образования использовано положение теории М.М. Бахтина о человеке как уникальном мире культуры, вступающем во взаимодействие с другими личностями-культурами, творящем себя в процессе такого взаимодействия и воздействующем на других. Эта идея, впоследствии использованная В.С. Библером и другими учеными при разработке теории и практики диалогового обучения, помогла осуществить в данном исследовании перенос акцента с диалога на полилог культур[1]. Подобный перенос стал возможным благодаря общим механизмам и глубинным сущностным характеристикам этих категорий, находящихся в одной плоскости. Механизмом взаимовлияния личностей-культур в их концепциях выступает диалог, который интерпретируется как форма общения отдельных людей и как способ взаимодействия их с объектами культуры и искусства в исторической перспективе. Метапринципом поликультурного образования выступает полилог культур как основа бытия и мышления человека XXI века, всеобщий способ освоения духовно-ценностных основ жизни, форма поиска самого себя в мире общечеловеческих ценностей, способ познания мира, способ становления личности, ее самоопределения. Он исключает абсолютизацию национальной специфики, что вело бы к изоляции культуры, и, в то же время, позволяет сохранять ее национальную самобытность.

Анализ теории и методологии становления личности позволил выявить положения, обосновывающие сущность процессов поддержки и защиты личности педагога в поликультурном социуме.

В контексте научных выводов Е.И. Исаева и В.И. Слободчикова о «единстве уже осуществленного и потенциально возможного, о единстве производящей причины и закономерных следствий в акте становления личности», становление личности педагога в поликультурном образовании трактуется как процесс, связанный с переходом от состояния стихийной неосознанной устремленности к общечеловеческим ценностям и идеалам к состоянию осознанного поведения педагога по их присвоению, в котором происходит становление гражданина мира [2].

Становление личности педагога включает этап «накопления» знаний, чувств, эмоций, вызванных переживаемыми событиями и явлениями. Эти знания и чувства становятся приобретенным лингвокультурным опытом и источниками установления связей индивида с миром и самим собой. Этот опыт позволяет принимать значительность каждой культуры, предполагает взгляд на иноязычную культуру не как чужую, а как иную, и разрушает бытующие негативные мифы о «чужой» культуре.

**Выводы.** Ведущие идеи обеспечивают становление личности педагога в том случае, если они выступают в качестве методологического ядра как на этапе моделирования процесса, так и в реальных условиях поликультурного образования. Отечественный образовательный уровень в поликультурном образовательном пространстве охватывает межкультурные отношения в рамках своей страны, но и в рамках Европы и всего мирового пространства. Личностное становление педагога является главным фактором в преодолении национальных предрассудков и развитию межкультурного взаимопонимания между различными народами.

**Литература:**

1. Артюхова, И.С. Формирование толерантности в ходе проведения внеклассной работы // Начальная школа. - 2008. - №9. - С. 41-44.

2. Воспитание толерантной личности в поликультурном социуме. Сборник авторских и адаптированных программ / Под ред. В.С. Кукушина. - Ростов - н/Д: ГинГо, 2004. - 271с.

3. Кожурова, А.А. Формирование ценностного отношения у младших школьников к этническим традициям в поликультурной среде // Общедидактические и лингвометодические проблемы в образовательных учреждениях Якутии / Материалы науч.-практ. конф., – Якутск, 2006. – С. 42-44.

4. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования: Монография / В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк: М. , Ростов н/Д, 2004. — 576 с.

5. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде. Учебное пособие / Под ред. В.Н. Гурова, Москва 2004.

**Педагогика**

**УДК 159.9**

**адъюнкт адъюнктуры очного и заочного обучения**
**Скрипкин Николай Петрович**
Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск);
**доктор педагогических наук, профессор кафедры военной педагогики и психологии Беловолова Светлана Павловна**
Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск);
**преподаватель Лагутин Андрей Геннадьевич**
Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск)

## ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И ИХ ФУНКЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЕННОГО ИНСТИТУТА ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

*Аннотация.* В работе описаны особенности профессиональной подготовки курсантов военных вузов, формирование ценностных ориентаций, выделены главные ориентиры совершенствования системы военного образования, ценностно-ориентированный подход в образовании.

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка, военное образование, ценностные ориентации, духовно-нравственные ценности, патриотизм.

*Annotation.* The paper describes the features of professional training of cadets of military schools, the formation of values, highlighted the main guidelines for the improvement of the system of military education, value-oriented approach in education.

*Keywords:* professional training, military education, value orientation, spiritual and moral values, patriotism.





истории, традициям своего народа, что, в свою очередь, приводит к необходимости возрождения этнопедагогической культуры.

В связи с введением федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) роль этнокультурного компонента образования сегодня стала как никогда актуальной. Воспитательный идеал и базовые национальные ценности определены в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина», являющейся методологической основой стандарта. В национальной доктрине образования Российской Федерации указано, что «система образования призвана обеспечить историческую преемственность поколений и развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию России» [8].

Для педагогики проблема этнокультурного воспитания не является новой. В разное время к ней обращались такие исследователи, как В.А.Сухомлинский, Б.Т.Лихачев, Т.А.Костюкова, И.А.Закирова, Л.А.Волович, Г.Н.Волков, А.С.Каргин и др., рассматривающие этнокультурное воспитание как помощь школьникам в овладении культурой своего народа и взаимодействии с представителями других национальностей.

На современном этапе развития общества актуально обращение к народной культуре, особенностью которой является то, что в условиях постоянно меняющихся исторических ситуаций, уклада общественной жизни, она не подвержена трансформации, благодаря вековому отбору настоящего, ценностного, истинного, воплощающему в себе народную мудрость. Поэтому этнокультура является источником совершенствования образовательной системы и осуществляемого внутри нее этнокультурного образовательного процесса. В свете такой перспективы растущий интерес к этнокультурным традициям как средству духовно-нравственного образования школьников, представляется оправданным [2].

**Формулировка цели статьи.** Целью представленной статьи является изучение возможностей этнокультурного воспитания обучающихся в Республике Карелия в условиях общеобразовательной школы.

**Изложение основного материала статьи.** Под этнокультурными традициями понимаются исторически сложившиеся, передаваемые из поколения в поколение формы деятельности и поведения, отражающие совокупность ценностей морали и культуры определенного этноса. Традиции этнокультуры, сосредоточивая в себе нравственные категории, выступая, как коллективная память, создают особую психологическую среду, в которой представители этноса подвергаются естественному воспитательному воздействию. Участие в традициях предполагает присвоение ценностей, вследствие чего работает механизм генетической памяти, определяющий национальный характер, этнические стереотипы и этническую идентичность [1].

О духовности и нравственности как массовом социальном явлении нельзя говорить безотносительно к конкретным условиям, которые могут способствовать или препятствовать их развитию. Одним из важных условий духовно-нравственного образования является использование этнокультурных традиций народов того региона, где оно осуществляется. Чем один народ отличается от другого? Своими уникальными традициями и обычаями, которые сложились на протяжении веков и бережно передаются из поколения в поколение. Воспитание гражданина и патриота, знающего и любящего свою

образования. Непрерывное образование должно дать человеку времени усилить свой творческий и профессиональный потенциал в любом возрасте, при этом учебные заведения и государственная политика должна сыграть в этом главную роль.

**Литература:**

1. Кулаков А.В. Инновационная деятельность педагога в системе непрерывного педагогического образования // Вестник Кемеровского государственного университета, 2014, №4, с. 82-85.

2. Пережовская А.Н. Непрерывное образование: цели, задачи, содержание, функции, перспективы развития // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Международной научной конференции (г. Пермь, апрель 2015 г.).- Пермь.: Меркурий, 2015 – с. 38 – 41.

3. Фурсова В.В. Современное российское образование: проблемы и перспективы развития: М.: Директ-Медиа, 2014, - 258 с.

4. Харина Н.В. Профессиональное образование в России: проблемы и пути решения // Научно-педагогическое обозрение, 2013, №1. – с. 8-15.

5. Шленов Ю.В. Концепция развития системы непрерывного образования в России // Психолого-педагогический журнал Гаудеанус, 2004, №1, с. 5-22.

**Педагогика**

**УДК:373.1**

**кандидат педагогических наук, доцент Талых Алексей Александрович**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск);
**учитель технологии Любек Диана Андреевна**
Муниципальное образовательное учреждение "Средняя общеобразовательная школа №6" (г. Петрозаводск)

## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*Аннотация.* В статье рассматриваются некоторые особенности этнокультурного воспитания в Республике Карелия, а также опыт включения народных традиций в технологическое образование школьников.

*Ключевые слова:* этнокультурные традиции, этнокультурное воспитание школьников, этнокультурные технологии.

*Annotation.* The article deals with some peculiarities of ethnocultural education in the Republic of Karelia, as well as the practice of incorporating folk traditions into the technological education of schoolchildren.

*Keywords:* ethno-cultural traditions, ethno-cultural education of schoolchildren, ethnic and cultural technology.

**Введение**. В настоящее время большое внимание уделяется этнокультурному образованию, обеспечивающему духовно-нравственное воспитание личности, формирование этнокультурной идентификации, которая состоит, прежде всего, в развитии положительных чувств в отношении к





**Введение.** Принятый 3 июля 2016 г. Федеральный закон № 226-ФЗ «О войсках национальной гвардии Российской Федерации» обозначил, что войска национальной гвардии Российской Федерации являются государственной военной организацией, предназначенной для обеспечения государственной общественной безопасности, защиты прав и свобод человека и гражданина. На войска национальной гвардии возложены главные задачи, как на федеральный орган исполнительной власти – это и участие в охране общественного порядка, обеспечение общественной безопасности, участие в борьбе с терроризмом и экстремизмом, участие в территориальной обороне Российской Федерации и др. Эффективность решения данных задач напрямую зависит от качества профессиональной подготовки офицеров войск национальной гвардии, от современно-военной образовательной парадигмы. Угрозы внутренней и внешней национальной безопасности страны требуют развития и модернизации системы военного профессионального образования. На приеме выпускников в Кремле президент Российской Федерации сказал: «Наш стратегический курс на модернизацию и совершенствование Вооруженных сил остается неизменным». Модернизация и совершенствование невозможно без высокопрофессиональных офицеров. Личность офицера, главная составляющая войск российского государства. Для квалифицированного решения сложных задач в офицере важно сформировать ценностно-смысловые ориентиры, высокую социальную ответственность, патриотизм, готовность к самопожертвованию ради защиты мирного населения и Отечества, стремление с доблестью выполнять воинский долг, духовно-нравственные ориентиры.

**Формулировка цели статьи.** Основным предназначением военных институтов остается приоритетная задача по модернизации системы профессиональной подготовки, а также подготовке курсантов к служебной деятельности, что осуществляется посредством приобретения ими необходимых специальных знаний, умений, навыков, соответствующих современным квалификационным требованиям к военному специалисту.

Офицеры войск национальной гвардии не только участники профессиональной военной деятельности, но и участники социально-политических и культурных событий. В связи с этим, проявляется закономерное повышенное внимание к ценностным, мировоззренческим и нормативным ориентирам, обеспечивающим духовно-нравственные качества служебной профессиональной деятельности офицера. Ценностные основания тесно связаны с уровнем профессионального мастерства.

Высококвалифицированный специалист в войсках российской армии – это офицер, владеющий профессиональными знаниями, умениями и навыками. Профессиональная деятельность является для офицера важной и приоритетной ценностной ориентацией. В военной доктрине РФ основными приоритетами в развитии военной организации являются: повышение престижа военной службы, всесторонняя подготовка к ней граждан России, повышение качества подготовки кадров и военного образования, а также научное обеспечение служебно-боевой деятельности войск, радикальное повышение военного профессионализма, актуализация вопросов профессионального становления и развития личности офицера как гражданина, защитника Родины, граждан.

**Изложение основного материала статьи.** Особую роль в жизни человека играют те ценностные ориентации, которыми он руководствуется в своей жизни, как в конкретном единичном поступке, так и в жизненных принципах.

В настоящее время отмечается значительное расхождение между индивидуальной и общественной системами ценностей. Функции образования как важной социальной сферы существенно изменились. Изменение политических, экономических ориентиров привело к тому, что идеальный образ профессии значительно сместился в сторону представлений об «идеальном образе жизни». У курсантов высших военных учебных заведений уровень развития профессионально-ценностных ориентаций нельзя назвать высоким. Это проявляется в недостаточной сформированности их целостного мировоззрения, в слабой мотивации овладения новыми знаниями, в сниженном познавательном интересе, препятствующих реализации ведущей цепи педагогического процесса - гармонизации всех компонентов личности будущего специалиста.

Анализируя труды по аксиологии наших ученых можно точно утверждать, что ценности для человека - это все значимые явления, главные основы нравственной, экологической и политической компоненты личности, помогающие ему в жизни, отношений между гражданами и их государством в связи с выполнением функций по защите Отечества, а также нормативно-правовых актов. использовать их в своем личностном развитии и жизнедеятельности. Ценности служебной деятельности офицера формируются под влиянием уклада общественной жизни.

Ценностные ориентации являются системообразующим компонентом целостности любой личности, всего процесса педагогической подготовки будущих офицеров. Необходимо искать новые подходы к формированию личности военного специалиста с учетом изменяющейся системы ценностей, нахождения адекватных форм и методов его подготовки на базе разработки теоретических основ ценностно-ориентационного процесса в высшем военном учебном заведении и его технологического обеспечения. Методы профессионально-ценностного ориентирования должны пронизывать весь процесс обучения военной педагогике. При этом необходимо учитывать, что формирование ценностных ориентаций – процесс достаточно сложный, имеющий временную протяженность и нелинейный по своей сути.

Ценности служебной деятельности офицера предопределяют саму военную деятельность с ее сформированными нормами, установками, и ее идеалами. Военный специалист должен обеспечивать те функции и задачи, которые поставлены перед войсками национальной гвардии в целом.

Ценностные ориентации – являются важнейшими центральными психическими образованиями высшего диспозиционного уровня само регуляции, личности, несущих в себе определенный мотивационно-побудительный потенциал.

Для более полного использования потенциала образовательной работы военного института и для формирования адекватной расстановки приоритетов профессионально-важных ценностных ориентаций необходимо искать новые пути, решения, подходы воспитательной деятельности. Ценностные ориентации курсантов военных вузов имеют свою устойчивую специфику, обусловленную воздействием факторов и условий организации образования и военно-служебной деятельности. Содержательно они проявляются в различных сферах функционирования личности как профессиональные, мировоззренческие, экзистенциальные, нравственные, социально-коммуникативные, другие. Их ведущие функции в процессе становления





образования выступает разработка политики развития системы образования и мониторинг состояния образовательной системы, формирование и разработка новой системы оценки качества образовательных услуг. А также создание современной системы подготовки кадров для решения основных задач непрерывного образования и разработку образовательных стандартов и программ в соответствии с принципом преемственности на всех этапах образования. Эти задачи и механизма система образования должна решать на федеральном уровне. На региональном уровне требуется активное участие в научных исследованиях по реализации образовательных инноваций, а также разработка региональных концепций профессионального образования, создание региональных моделей развития образования. Реализация концепции непрерывного образования требует создания как федеральной, так и региональной группы разработки систем и контроля качества непрерывного образования [5, с. 17].

Для достижения целей непрерывного образования требуется также преемственность общего и профессионального образования. Система преемственности призвана разрешить противоречия между качеством общей и профессиональной подготовки и требованиями к выпускникам. Огромное значение имеет преемственность содержания образования, которая предполагает использование и перенос приобретенных раннее знаний, умений и навыков, осуществление на каждом обучающем этапе рационального выбора основных компонентов обучающего процесса, а также определение и разработку прогностических исследований проблем образования и воспитания. Преемственность методов и форм обучения и воспитания наиболее полно реализуется в комплексе взаимодействия с преемственностью средств обучения и воспитания. Данная проблема преемственности решается при помощи оснащения учебных заведений современным оборудованием и научно-методическими материалами [3, с. 120].

На современном этапе, на каждом уровне профессионального образования основной задачей является непрерывное повышение квалификации рабочего, служащего в связи с постоянным совершенствованием образовательных и профессиональных стандартов. Непрерывное образование позволяет человеку сформировать индивидуальную образовательную траекторию и получить ту профессиональную подготовку, которая необходима для его дальнейшего профессионального роста [1, с. 85].

**Выводы.** Таким образом, на современном этапе выработано понимание единой системы непрерывного образования как комплекса государственных и других образовательных учреждений, которые обеспечивают организационное и содержательное единство, а также преемственную взаимосвязь всех звеньев образовательного процесса, которые совместно решают задачи воспитания, образования и профессиональной подготовки личности. Исходя их этого, непрерывное образование представляет собой такую организацию образования, которая объединяет все его ступени и виды в целостную систему, которая обеспечивает поступательное развитие профессионально-творческого потенциала личности, что способствует изменению социального статуса личности. Непрерывное образование должно быть интегрировано в образовательные учреждения различного уровня. Для этого необходима разработка законов, нормативных актов в сфере образования, в которых определяется государственная политика и стратегии в области непрерывного

которая связана с содействием адаптации слушателей к постоянным изменяющимся условиям и требованиям социальной среды, и организационная функция, которая способствует организации самообразовательной деятельности [2, с. 40].

В Законе Российской Федерации об образовании система образования в настоящее время трактуется как совокупность преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов разного уровня и направленности. Этим подчеркивается содержательная основа образования, которая отражает важное различие от традиционной схемы. Таким образом, приоритетным должно быть рассмотрение непрерывного образования со стороны системы образовательных процессов и образовательных программ, а только потом обеспечение этих процессов образовательными структурами. При рассмотрении основных характеристик и функций системы непрерывного образования важно уделить внимание наличию проблем, которые обусловлены как внешними условиями, так и внутренними особенностями современного этапа ее деятельности. Основными проблемами в процессе внедрения и реализации системы непрерывного образования являются:

1. Неразработанность научных и научно-методических основ диагностики качества образования, недостаточно разработанный механизм повышения квалификации кадров работников образования, педагогических кадров.
2. Нарушение механизма преемственности форм и методов обучения в образовательных учреждениях среднего, высшего и послевузовского образования, отсутствие научно-обоснованных подходов к созданию преемственности.
3. Проблемы совершенствования управлением профессиональным образованием и проблемы доступности и качества профессионального образования.
4. Проблемы интеграции в мировое образовательное пространство и интеграции науки и производства.
5. Проблемы подготовки и переподготовки профессиональных кадров, подготовка высококвалифицированных рабочих кадров [3, с. 117].

Решение проблемы совершенствования управления профессиональным образованием требует кардинальных изменений в системе управления образованием. Структура управления должна оптимизироваться, необходимо создание подразделений инновационной инфраструктуры, а также формирование коллегиальных форм управления образовательными учреждениями, создание системы оценки качества образования. Проблему управления образованием можно решить благодаря переходу от иерархически-вертикальных структур к самоорганизующимся горизонтальным. Акцент делается на инициативу и самостоятельность субъектов управления, а также на их способности к профессиональному росту и развитию своей организации. Это в свою очередь позволяет образовательной системе адаптивно и эффективно реагировать на изменяющиеся внешние условия, а также развивать ее внутренний потенциал. Главной задачей по решению проблем является создание условий, предпосылок и законов, которые позволяют обеспечить в общественном сознании установок на непрерывное образование в течении всей жизни. В качестве механизмов реализации концепции внедрения непрерывного





личности будущего специалиста включают в себя ценностно-мировоззренческую, регулятивно-нормативную, организационно-познавательную, социально - коммуникативную и профессионально - деятельностную.

Ценностно-ориентационный подход к образованию обеспечивает действие педагогической системы, позволяющей донести духовные ценности и социально-значимые ориентиры будущей профессии до будущего офицера. В этом случае в центре внимания педагогического процесса оказываются не просто знания, умения, отдельные качества личности обучающегося, а целый комплекс необходимых для него и общества жизненно важных ценностей, развитие устойчивой потребности в них.

Основными организационно-педагогическими условиями, обеспечивающими высокий уровень сформированности профессионально-ценностных ориентаций курсанта, являются:

1) Создание положительной духовно-нравственной атмосферы, формирование преемственности традиций и их поддержание.

2) Трансляция и распространение культуры в образовательном процессе будущих офицеров - первая и наиболее существенная из них. Она заключается в том, что посредством военного института происходит передача от поколения к поколению ценностей культуры, понимаемых в самом широком смысле слова (научные знания, достижения в области искусства, моральные ценности и нормы, правила поведения, опыт и навыки, присущие различным профессиям и т.п.).

3) Совершенствование структуры и мотиваций на предстоящую службу.

4) Формирование у будущих офицеров установок, ценностных ориентаций, жизненных идеалов, господствующих в данном обществе. Благодаря этому, курсанты приобщаются к жизни общества, социализируются и интегрируются в социальную систему. Обучение языку, истории отечества, литературе, принципам морали и нравственности служит предпосылкой для формирования у будущих офицеров обще разделяемой системы ценностей, благодаря чему они учатся понимать других людей и самих себя. Содержание осуществляемого системой военного профессионального образования процесса социализации и воспитания будущих офицеров в значительной мере зависит от господствующих в обществе ценностных стандартов, морали, религии, идеологии.

5) Создание высокого уровня профессионально-педагогической культуры командного и преподавательского состава военного вуза.

6) Создание ценностного отношения к военной жизни.

Профессионально-ценностные ориентации курсанта представляют собой сложное образование, состоящее из взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга компонентов, поэтому педагогическая деятельность должна носить комплексный характер. При этом в становлении образовательного процесса значимую роль играет психологическая готовность педагогов к осуществлению ценностно-ориентационной стратегии педагогической деятельности. Сущность педагогической деятельности преподавателя военного вуза должна быть направлена на становление и развитие у курсантов системы знаний, навыков, умений, нравственных норм, убеждений, ценностных ориентаций, деловых и морально-психологических качеств, предусмотренных получаемым образованием. Деятельность педагогов не должна быть

ориентирована только на проведение плановых занятий, но обязательно должна быть направлена на воспитательные задачи, по приобретению курсантами таких качеств как: нравственных, личностных, профессиональных, деятельностных. Взаимодействие курсантов и офицеров-педагогов должно рассматриваться как паритетное учебно-воспитательное сотрудничество. Профессионально-личностный аспект взаимодействия педагога и курсантов составляет путь, по которому осуществляется социальная организация поведения и личности курсантов, благодаря чему каждая учебная ситуация в той или иной степени превращается в ситуацию учебно-воспитательную.

Кроме выполнения главной функции обучения в ситуации продуктивной совместной деятельности появляется множество передаваемых воспитательных эффектов: появление стойких изменений в содержании ценностных ориентаций курсантов; формирование духовно-нравственного самосознания; осознанное владение нормами и способами коллективной жизни; возникновение различных межличностных отношений; создание здорового морально-психологического климата в коллективе и других.

Сформировать систему ценностных ориентаций будущих офицеров возможно только в процессе воспитания. К такой деятельности, прежде всего через общение, диалог с курсантом военного вуза, должен быть готов преподаватель.

В решении задач профессионально-личностного развития курсанта – будущего военного специалиста – необходима специальная помощь преподавателя, воспитательная деятельность которого определяется стратегиями педагогической поддержки и педагогического сопровождения.

Рост военно-профессионального образования имеет прямую зависимость с формированием у курсантов сильной духовно-патриотической направленности. В современном мире произошла переориентация на личное благополучие, личный успех, самосохранение, что недопустимо для защитника своей страны, истинного патриота. На данный момент политика нашего государства направлена на укрепление традиционных для нашей страны духовно-нравственных ценностей. Патриотизм неразрывно связано с духовно-нравственным воспитанием личности.

Воспитание патриотизма является сложным, комплексным процессом. В основе чувства патриотизма, дефицит которого остро ощущается в современном российском обществе, лежит знание и уважение истории своего Отечества, преемственность поколений. Необходимо воспитывать у курсантов, будущих офицеров уважительное отношение к истории своего государства, к традициям социального, экономического, духовного и культурного развития, к нравственным нормам. Воспитательное значение истории заключается, прежде всего, в том, что оно является средством взращивания патриотизма.

**Выводы.** Основной носитель ценностей служебной деятельности - это, несомненно, офицер войск. Ценности служебной деятельности офицера важны как система ценностей. Формирование системы ценностей будущего офицера – это процесс присвоения освоения и развития в личности и воинском коллективе взаимосвязанных между собой ценностных элементов (ценностное сознание), проявляющихся через деятельность (ценностная деятельность) и выражающих отношение к окружающему миру и самому себе (ценностные отношения), в своем структурном единстве представляющую собой устойчивое





профессионального образования, основу которой составляет создание прочного фундамента образовательной системы, а также особое внимание к методологической основе образования. Система непрерывного образования базируется на следующих принципах:

1. Принцип гуманизации образования, на основе которого непрерывное образование является целью создания благоприятных условий для развития творческой индивидуальности личности.
2. Принцип кооперации образовательных и социальных систем с производством, который определяется стратегиями социально – экономического развития.
3. Принцип демократизации образования, который подразумевает доступ всех слове общества к многообразию образовательных услуг, независимо от социального статуса, профессионального статуса и возраста.
4. Принцип многоуровневости системы непрерывного образования, который предполагает наличие уровней и ступеней базового и профессионального образования.
5. Принцип дополнительности образования предполагает возможности человека выбирать любые способы и формы получения образования в соответствии с его потребностями.
6. Принцип преемственности образовательных программ, т.е. согласование образовательных программ на всех ступенях и этапах получения образования.
7. Принцип маневренности профессиональных образовательных программ, т.е. предоставление возможности человеку сменить профиль его профессиональной деятельности.
8. Принцип интеграции образовательных структур, под которым понимается создание единого образовательного пространства.
9. Принцип гибкости системы непрерывного образования и его звеньев, который заключается в способности к мгновенным изменениям в соответствии с постоянно меняющимися условиями социально – экономической жизни общества.
10. Принцип открытости системы непрерывного образования, который выражается в способности к построению новых целей, обновлению содержания образования, а также включению образовательных инноваций [5, с. 13].

Внедрение системы непрерывного образования требует разработки и реализации программ, направленных на удовлетворение потребностей государства, общества в контексте реализации идей непрерывного образования личности. Система непрерывного образования должна выполнять не только обобщенные функции образования, но и специфические. К обобщенным функциям относятся функции профессиональной переподготовки и повышения квалификации, акселераторная функция, которая связана с обеспечением людей такого уровня знаний, который соответствует необходимому уровню производственной и общественной компетенции, а также амортизационная функция, которая стирает разрыв между людьми по образовательному уровню. К специфическим функциям непрерывного образования относят компенсаторно-корректировочную функцию, а также развивающую функцию, т.е. организация профессионального и общекультурного развития личности, ее творческого потенциала и удовлетворения образовательных потребностей людей. Также имеет значение адаптивная функция непрерывного образования,

производства, а также регулятором социально – экономического развития. Внедрение системы непрерывного образования предполагает вариативность обучающих форм, многообразие типов учебных заведений, педагогических технологий, форм управления, мониторинга и т.д. Для профессионалов непрерывное образование служит механизмом установления коммуникации на различных ступенях обучения, оно способствует эффективности взаимодействия и сотрудничества учащихся, преподавателей, работодателей и центров трудоустройства [1, с. 83].

В настоящее время приходится решать ряд задач, тесно связанных с концепцией непрерывности обучения. К ним относится:

1. Осуществление регулярного пересмотра содержания образовательных программ, а также их приведение к полному соответствию с новыми и постоянно меняющимися требованиям современного рынка труда к будущим выпускникам учебных заведений.
2. Предусматривать направления развития требований к подготовке специалистов.
3. Работать на опережение и отслеживать направления развития требований к подготовке специалистов на современном рынке труда.

Регулярно изменяющиеся требования к содержанию программ обучения предполагают доработку или создание учебно-методических комплексов, включающих рабочие образовательные программы и все необходимые учебно-методические пособия и разработки. Центральная идея непрерывного образования заключается в том, что оно является причиной постоянного развития человека как личности, субъекта деятельности и общения на протяжении всей его жизни. В данном случае, непрерывное образование представляет собой такую систему, которая действует на основе субординации подсистем дошкольного, школьного, профессионального образования, а также систем повышения квалификации и дополнительных государственных и негосударственных институтов. Система непрерывного образования обеспечивается преемственностью всех структурных элементов системы образования на основе утвержденных стандартов образования, а также на основе единства образовательных учреждений, поощрения инноваций и педагогического творчества. Главным фактором развития и формирования системы непрерывного образования является общественная потребность в развитии личности каждого человека. Именно этим объясняется интеграция всех образовательных процессов и подсистем. Взаимосвязь этих процессов и подсистем, их координация по направленности и назначению превращает всю эту совокупность подсистем в единую образовательную систему [3, с. 123].

Система непрерывного образования должна быть ориентирована на перспективы развития общества и производства, а также сближение образовательной и профессиональных сфер. Основной целью непрерывного образования является развитие способностей человека, его стремлений и возможностей, всестороннего саморазвития. В данном случае, образование будет интегрировано с социумом и будет обеспечивать конкурентоспособность человека на внешнем и внутреннем рынке труда [4, с. 9].

В системе непрерывного образования содержание образования ориентируется на опережающий характер отражения проблем развития общества, производства, науки и культуры. Такая система образования предполагает преемственность и многовариантность общего и





образование, исходящее из чаяний общества и самой личности. (цитата Наумова П. Ю., Матвеева Д. Е.).

Только сформированное у будущих офицеров чувство ответственности за сохранение могущества своего Отечества, его честь и независимость, преумножение духовных и материальных ценностей, может гарантировать преодоление мировоззренческого кризиса и возрождение духовно-нравственного единства, сильную духом армию, а значит, национальную безопасность страны.

Повышение эффективности военно-образовательной деятельности военных институтов ВНГ РФ возможно только через совершенствование системы воспитательного и образовательного процесса, технологии обучения, актуализации личностно-профессиональных ценностей курсантов как будущих офицеров.

**Литература:**

1. Барабанщиков А.В. Основы психологии и педагогики высшей военной школы. Учебное пособие. - М.: 1975.
2. Бездухов В.П. Гуманистическая направленность учителя. Самара; СПб.: СамГПУ, 1997. - 172 с.
3. Бобнева М.И. Изменение ценностных систем личности в период преобразования общества / М.И. Бобнева // Ценностное сознание личности в период преобразования общества. М.: Институт психологии РАН, 1997 - С. 32-46.
4. Выжлецов В.П. Аксиология культуры. СПб.: Изд-во С.-Петерб. унта, 1996. - 152 с.
5. Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-aksiologicheskie-osnovaniya-modernizatsii-pedagogicheskogo-obrazovaniya#ixzz3RS8TvFLp
6. Галченко С.П. Военно-профессиональные ценности в ценностных ориентациях военных кадров: социально-философский анализ: Дис. канд.филос. наук. - М., 1994. - 214 с.
7. Кравец А.В. Ценности военного образования / А.В. Кравец // Философия образования. 2006. - № 1. - С. 107-111.
8. Мелетичев В.В. Формирование профессиональной мотивации учения у курсантов как направление повышении эффективности педагогического процесса в военном вузе / В.В. Мелетичев, Ю.М. Якимов // Инновации в образовании. 2006. - № 6. - С. 40-46.
9. Смирнова М.С. Формирование готовности курсантов к реализации воспитательных функций в образовательном пространстве военного вуза: дис. канд. пед. наук. – К.: 2008
10. Хальзов В.И. Педагогические основы воспитания военнослужащих внутренних войск. Учебное пособие. – Л. – 1988.
11. Ивин А.А. Философский энциклопедический словарь. – М.: 2006.
12. Совещание по вопросам развития системы военного образования [Электронный ресурс] – Р.:2013. – Режим доступа: http://www.kremlin.ru/, свободный.

**Педагогика**

**УДК:378.2**

**аспирант Стоянова Дарья Николаевна**
ЧОУ ВО Казанского инновационного университета
им. В. Г. Тимирясова (ИЭУП) (г. Казань)

# ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СИСТЕМУ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

*Аннотация.* Современные тенденции развития общества, социально-экономические преобразования требуют создание такой модели образовательного процесса, которая поспособствовала бы профессиональному становлению специалистов, которые способны разрешить проблемы и потребности социально-экономического развития страны. Потенциал современного человека должен быть достаточен для благоприятной реакции на постоянно меняющиеся информационное пространство, а так как особенности труда, экономики и социальной сферы сравниваются с темпом получения знаний, умений и навыков, то придерживаясь традиционных схем образования, не удастся избежать отставания в личностном росте и развитии. Данные проблемы призвана решить система непрерывного образования. Данная статья направлена на раскрытие основных принципов и подходов к определению понятия непрерывного образования, раскрывает его основную структуру. В статье также рассматриваются тенденции развития непрерывного образования в России, а также обозначаются существующие на сегодняшний день проблемы и намечаются возможные пути их разрешения.

*Ключевые слова:* непрерывное образование, концепция, преемственность образования, профессиональное образование, образовательная траектория, проблемы профессионального образования.

*Annotation.* Modern trends in the development of society, socio-economic transformation requires such a model of the educational process, which would promote the professional development of specialists capable of solving problems and needs of socio-economic development of the country. The contemporary human must be sufficient for a favorable reaction on constantly changing information space, as well as features of the labour economy and the social sphere are compared with the rate of acquisition of knowledge, skills, adhering to the traditional patterns of education, will not be able to avoid lagging behind in personal growth and development. These problems are designed to solve the system of continuous education. This article is aimed at revealing the basic principles and approaches to the definition of continuing education, reveals its basic structure. The article also examines the trends of continuous education in Russia, and are also referred to existing problems and the possible solutions.

*Keywords:* continuing education, concept, continuity of education, vocational education, educational trajectory and the problem of professional education.

**Введение.** В последние десятилетия Российская Федерация активно интегрируется в мировое сообщество и переживает масштабные изменения в социально-экономической и культурной жизни. Динамичное развитие общества, формирование быстро меняющегося рынка труда, конкуренция,





внедрение инноваций вынуждают людей получать новые знания и осваивать новые профессии. Современному обществу необходимы высокообразованные, предприимчивые специалисты, которые способны самостоятельно принимать решения в нестандартных ситуациях, отличающиеся динамизмом, оригинальностью мышления, готовые к межкультурному взаимодействие и несущие ответственность за социально-экономическое развитие своей страны. Эффективное развитие экономике и ее переход на инновационный путь развития актуализирует необходимость решения проблемы подготовки высококвалифицированных специалистов и необходимость реформирования российского образования. Данные проблемы призвано решить внедрение в современную систему образование внедрение системы непрерывного образовательного процесса [4, с. 8].

**Формулировка цели статьи.** Целью данной статьи является анализ основных проблем внедрения системы непрерывного образования в России, существующих на сегодняшний день и возможные пути решения этих проблем.

**Изложение основного материала статьи.** За последнее время проблема непрерывного образования в России выдвинулась в число центральных педагогических проблем. Это вызвано растущим темпом старения знания, содержания образования и основных образовательных программ. Понятие непрерывного образование не имеет четкого определения. Под непрерывным образованием понимается постоянное и непрерывное совершенствование знаний, умений и навыков, которое связано с необходимостью быть актуальным в профессиональной и социальной среде. Также это понятие рассматривается с точки зрения учебной деятельности как основной составляющей образа жизни человека в любом возрасте. Это постоянное обогащение творческого потенциала человека, развитие человека как личности. Непрерывное образование определяет содержательную структуру и организационные моменты образовательной системы, поэтому оно может определяться как принцип организации образования, объединяющий все его ступени и виды в единую систему, которая обеспечивает ступенчатое развитие профессионального и творческого потенциала личности, ее всестороннее обогащение и дающая человеку благоприятные изменения его социального статуса. Помимо этого непрерывное образование определяется еще как единая система государственных, общественных образовательных учреждений, которая обеспечивает организационное, содержательное единство и преемственность всех звеньев образовательного процесса. Согласно определению, непрерывное образование должно решать задачи воспитания и обучения, профессиональной подготовки учитывая при этом как актуальные общественные потребности, так и стремление человека к самообразованию, всестороннему развитию в течение всей жизни [2, с. 39].

Непрерывное образование и непрерывное пополнение знаний, умений и навыков определяется на данный момент времени как правильный показатель профессионального роста специалиста. Основной целью непрерывного образования является становление и развития личности компетентностного и квалифицированного специалиста. На данный момент времени непрерывное образование является механизмом сохранения и воспроизводства культурного и профессионального потенциала современного общества. Помимо этого непрерывное образование является одним из определяющих факторов развития