



ЛИЧНОСТЬ, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО: ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

*Сборник статей по материалам
LIX международной научно-практической конференции*

№ 12 (57)
Декабрь 2015 г.

Издается с февраля 2010 года

Новосибирск
2015

УДК 37.01

ББК 74.00

Л 66

Ответственный редактор: Васинович М.А.

Председатель редакционной коллегии:

Ходакова Нина Павловна – д-р пед. наук, проф. Московского городского педагогического университета, чл.-кор. Академии информатизации образования, проф. Европейской и международной Академии Естествознания, почетный профессор и почетный доктор наук Российской Академии Естествознания.

Редакционная коллегия:

Виговская Мария Евгеньевна – канд. пед. наук;

Виштак Ольга Васильевна – д-р пед. наук, канд. тех. наук;

Дмитриева Наталья Витальевна — д-р психол. наук, канд. мед. наук;

Иванова Светлана Юрьевна – канд. пед. наук;

Карапетян Владимир Севанович – д-р психол. наук;

Ле-ван Татьяна Николаевна – канд. пед. наук;

Павловец Татьяна Владимировна – канд. филол. наук;

Сидячева Наталья Владимировна – канд. психол. наук;

Якушева Светлана Дмитриевна – канд. пед. наук.

Л 66 Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии /Сб. ст. по материалам LIX междунар. науч.-практ. конф. № 12 (57). Новосибирск: Изд. АНС «СибАК», 2015. 196 с.

Учредитель: АНС «СибАК»

Сборник статей «Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

При перепечатке материалов издания ссылка на сборник статей обязательна.

Оглавление

Секция 1. Педагогика	8
1.1. Инклюзивное образование: актуальные вопросы отечественной теории и практики	8
УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ Колосова Наталья Викторовна Сидорова Екатерина Александровна	8
1.2. Инновационные процессы в образовании	13
ФОРМЫ, МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ СОТРУДНИЧЕСТВА Авагян Марианна Самвеловна	13
ОСОБЕННОСТИ УРОКОВ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО Ахтырская Елена Николаевна	22
1.3. Информационные технологии в образовании	27
АНИМАЦИЯ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОБЩЕГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ Мурадян Акоб Самвелович	27
РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПО УКРУПНЕНИЮ ДИДАКТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ КОМПЬЮТЕРНЫМИ МЕТОДАМИ Панкова Галина Даниловна	35
1.4. Общая педагогика, история педагогики и образования	42
ЭТНОПЕДАГОГИКА КРЫМСКОТАТАРСКОЙ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ТРУДОВЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ Иванникова Марина Викторовна	42
ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Мазалова Марина Алексеевна	48

РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В СЕМЬЕ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ НАЧАЛА XX ВЕКА Мазалова Марина Алексеевна	52
ТАКСОНОМИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ ПО КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ Орехова Екатерина Сергеевна	57
«ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» КАК ОСНОВА ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Салехи Мотаахед Захра	62
О КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ПОДХОДЕ В ОБРАЗОВАНИИ: ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ Силкина Ольга Сергеевна	66
1.5. Педагогика высшей профессиональной школы	70
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В КОНТЕКСТЕ ИХ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ Соловьева Алла Анатольевна	70
1.6. Педагогическая психология	81
ВНУТРЕННЯЯ АКТИВНОСТЬ КАК ФАКТОР САМОУТВЕРЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ Матанцева Татьяна Николаевна	81
КОНСТРУИРОВАНИЕ И ЕГО РОЛЬ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Рыкова Наталья Валерьевна Емельянова Ирина Евгеньевна	86

1.7. Педагогическое мастерство и профессиональное саморазвитие педагога: проблемы и перспективы развития	93
ФОРМИРОВАНИЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ УРОВНЕЙ МЕТОДОЛОГИИ	93
Новикова Галина Викторовна Михайлова Елена Александровна	
1.8. Современные технологии в педагогической науке	106
ПРИБЛИЖЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ К НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	106
Хораськина Ольга Александровна Шепелева Екатерина Владимировна	
РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ПРИ СОСТАВЛЕНИИ ПРЕДЛОЖЕНИЙ, СВЯЗНЫХ РАССКАЗОВ С ПОМОЩЬЮ ПРИЁМОВ МНЕМОТЕХНИКИ	111
Черыкова Елена Евгеньевна	
1.9. Толерантность: история и современность	115
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ И КУЛЬТУРА ТОЛЕРАНТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ЭТНИЧЕСКИМИ ГРУППАМИ	115
Эминова Мукминат Алиевна Магомедова Патимат Зубаировна	
Секция 2. Психология	123
2.1. Общая психология и психология личности	123
ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ ЭКСТРЕМИЗМА И ТЕРРОРИСТИЧЕСКИХ РИСКОВ	123
Кравченко Вячеслав Юрьевич	
ИЗУЧЕНИЕ КОПИНГ – ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ И ВЗРОСЛЫХ С ПОМОЩЬЮ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА «МОЙ ДРАКОН»	128
Цветкова Светлана Леонидовна	

2.2. Педагогическая и коррекционная психология	134
ФРУСТРАЦИЯ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	134
Матанцева Татьяна Николаевна	
Хмелькова Елена Вячеславовна	
Петушкова Ольга Александровна	
2.3. Подготовка и переподготовка специалистов в области психологии	141
ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БАКАЛАВРОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ	141
Андриянова Марина Евгеньевна	
2.4. Психология развития и акмеология	147
АРХЕТИПИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КАТЕГОРИЙ ВНУТРЕННЕГО И ВНЕШНЕГО В ГЛУБИННОМ ПОЗНАНИИ ПСИХИКИ	147
Усатенко Оксана Николаевна	
Каткова Александра Сергеевна	
2.5. Психология семьи	157
НЕГОТОВНОСТЬ МОЛОДЕЖИ К СОЗДАНИЮ СЕМЬИ	157
Калинина Татьяна Валентиновна	
Панишева Ксения Алексеевна	
2.6. Социальная психология	163
МЕТОДИКА ОЦЕНКИ СПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ К АНАЛИЗУ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ ОРГАНИЗАЦИИ	163
Марарица Лариса Валерьевна	
ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОЕ СТРЕССОВОЕ РАССТРОЙСТВО: НОВЫЕ ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ	177
Тимошенко Павел Сергеевич	
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПОДРОСТКАМИ РОЛИ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА «КОЛЛЕГИ»	181
Якунин Анатолий Павлович	

2.7. Юридическая психология **187**

МОТИВАЦИЯ ПРЕСТУПНОГО ПОВЕДЕНИЯ **187**

В СОВЕРШЕНИИ УМЫШЛЕННЫХ ПРЕСТУПЛЕНИЙ

Чернышева Елена Викторовна

Тюменцева Анастасия Александровна

СЕКЦИЯ 1.

ПЕДАГОГИКА

1.1. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Колосова Наталья Викторовна

*канд. пед. наук, доцент
Северо-Кавказский федеральный университет,
РФ, г. Ставрополь
E-mail: kolos.nat@yandex.ru*

Сидорова Екатерина Александровна

*магистрант 2 года обучения направления подготовки
«Психолого-педагогическое образование»
Северо-Кавказский федеральный университет,
РФ, г. Ставрополь
E-mail: zykova.caterina@yandex.ru*

FORMATION CONDITIONS INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF YOUNGER SCHOOLBOYS IN THE INCLUSIVE EDUCATION

Natalia Kolosova

*candidate of pedagogical sciences ,assistant Professor
North-Caucasian Federal University,
Russia, Stavropol*

Ekaterina Sidorova

*2 years teaching undergraduate field of study "Psycho-pedagogical
education" North-Caucasian Federal University,
Russia, Stavropol*

АННОТАЦИЯ

В статье освещаются вопросы, связанные с понятием «инклюзивное образование», определены основные условия формирования межличностных взаимоотношений младших школьников в инклюзивном образовании.

ABSTRACT

The article highlights the issues related to the concept of "inclusive education", the basic conditions for the formation of interpersonal relations of younger schoolboys in inclusive education.

Ключевые слова: Инклюзивное образование; младший школьник; межличностные взаимоотношения.

Keywords: inclusive education; junior high school student; interpersonal relationships.

Современная система образования претерпевает существенное изменение в вопросе интеграции людей с ОВЗ в общество. В инклюзивной практике реализуется создание необходимых условий для достижения адаптации образования всеми без исключения детьми, а также обеспечение равного доступа к получению образования. Рассмотрение образования через призму инклюзии означает изменение представления о том, что проблемой является ребенок и переход к пониманию того, что в изменениях нуждается сама система образования [2, с. 5]. Главная цель инклюзивного образования заключается в интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общество, как его полноправных членов. Одним из важнейших условий достижения данной цели является

формирование благоприятных межличностных взаимоотношений между детьми с ОВЗ и их нормально развивающимися сверстниками.

Инклюзивным образованием называют совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья с нормально развивающимися сверстниками. Дети с ОВЗ в такой практике могут посещать обычные общеобразовательные школы, заводить в них своих друзей, то есть, жить, как живут все другие дети.

Процесс интеграции детей с ОВЗ в учебно-воспитательную деятельность общеобразовательной школы позволяет не только осуществлять совместное обучение и воспитание детей с различными стартовыми возможностями. Данное явление оказывает сильнейшее воздействие и на развитие всего образовательного процесса, в значимой степени изменяя отношения между его участниками (учащимися, родителями, педагогами).

С поступлением в школу, изменяется социальный статус ребенка, который требует от него определенных навыков: сохранять высокую работоспособность в течение урока, активизации внимания, напряженного умственного труда. Кроме того, младшего школьника окружают незнакомые ему одноклассники, с которыми нужно выстраивать отношения, что для некоторых детей становится настоящей проблемой. Дополнительная сложность в адаптации появляется у учащихся с ограниченными возможностями здоровья, так как они наиболее чувствительны к изменениям в собственной жизни и наиболее остро реагируют на новые условия. Зачастую круг общения данных детей ограничен семьей и врачами, многие дети по состоянию здоровья не посещали дошкольные учреждения, благодаря чему их коммуникативные навыки находятся на более низком уровне, чем навыки их нормально развивающихся сверстников. Сниженный уровень развития познавательных умений и способностей может способствовать возникновению ситуации неуспешности в обучении, что в свою очередь может стать предпосылкой повышения школьной тревожности. Кроме того, еще одна сложность заключается в том, что дети с ОВЗ будут учиться с детьми условно нормативного развития.

Необходимо разрабатывать стратегии психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и технологии сопровождения, что позволит выстраивать отношения всех участников образовательного процесса на основе уважения их особенностей и прав. Все это обеспечивает создание профессионального педагогического сообщества нового типа. Таким образом, определяется актуальнейшая необходимость научно-методического

сопровождения и разработки программно-дидактических материалов и методических пособий для реализации данной задачи.

Проблема взаимоотношений младших школьников со сверстниками рассматривается в разных аспектах. Значимость учебного и внеучебного взаимодействия для становления межличностных взаимоотношений младших школьников раскрывается в исследованиях Дусавицкого А.К., Киричок В.А., Мильтоной С.О., Нюдюрмагомедова Н.А., Поляковой Л.В., Сачковой М.Е., Тучалаева С.Т., Цукерман Г.А., Чебыкиной Л.Г., Шкуруичевой Н.А. и др. Заметим, что вопросы взаимоотношений младших школьников в инклюзивном образовании рассматривались только в контексте создания особых психолого-педагогических условий для детей с ОВЗ, без учёта особенностей восприятия здоровыми детьми сверстников с ограниченными возможностями здоровья (Артюшенко Н.П., Батова А.В., Брызгалова С.О., Ильина Ю.А., Кобрина Л.М., Шешукова Н.Н.). Таким образом, вопросы межличностного взаимодействия в условиях школьной образовательной среды учащихся младших классов недостаточно изучены как в теоретическом, так и в прикладном аспектах.

Важнейшим условием инклюзии является построение безбарьерной школьной среды, которая заключается не только в сооружении пандусов и лифтов, а прежде всего, в устранении психологических барьеров на пути к общению с учащимися с ограниченными возможностями здоровья. На наш взгляд, более значимым, в том числе, в процессе становления межличностных взаимоотношений младших школьников в условиях инклюзивного образования является:

- включение в учебную нагрузку дополнительного содержания, иллюстраций, особой тематики проектов, серии заданий, классных часов, обеспечивающее усвоение младшими школьниками знаний об особенностях жизни людей с ОВЗ, их социальных, образовательных и личных потребностях, методах оказания им поддержки и содействия;
- внедрение парных и групповых форм организации учебной и внеучебной деятельности, обеспечивающее развитие умения сотрудничать в процессе совместной деятельности, формирование способов взаимодействия детей. По утверждению В.В. Рубцова, развивающий эффект любого обучения зависит во многом от того, как организована совместная деятельность взрослого и ребенка или ребенка и сверстника, насколько хорошо он может выстраивать партнерские отношения с другими [1];

- использование средств театральной педагогики и специальных игр, направленных на формирование толерантного отношения к иному человеку, изучение невербальных методов общения, общее эмоциональное переживание игровых и сюжетно-ролевых ситуаций, формирование умения воспринимать настроение и эмоциональное состояние другого человека;

- применение коллективных творческих дел социальной направленности, командных проектов. Совместная деятельность младших школьников в данном случае определяется социально значимыми целями, а межличностные взаимоотношения регулируются с помощью общественного мнения;

- организация психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, включающее коррекционно-развивающие занятия со специалистами узкой направленности, а также разработку индивидуального образовательного маршрута.

Сегодня не в полной мере реализуются единые нормативы организации учебного и реабилитационного процессов, а также механизмы их материально-технического, социального, психолого-педагогического, кадрового и реабилитационного сопровождения. Предстоит интенсивное внедрение системы специальной подготовки педагогов – специалистов инклюзивного обучения. Все эти меры должны способствовать формированию конструктивных межличностных взаимоотношений младших школьников в условиях инклюзивного образования.

Список литературы:

1. Рубцов В.В. Социальное взаимодействие и обучение: культурно-исторический контекст // Культурно-историческая психология. – 2005. – № 1. – с. 14–35.
2. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 156 с.

1.2. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

ФОРМЫ, МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ СОТРУДНИЧЕСТВА

Авагян Марианна Самвеловна

*преподаватель кафедры дошкольной педагогики и методики
армянского государственного педагогического
университета им. Х. Абовяна
Республика Армения, г. Ереван
E-mail: masha-as83@mail.ru*

FORMS, METHODS AND MEANS OF EDUCATION OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE COURSE OF COOPERATION

Marianna Avakian

*lecturer, Department of pre-school pedagogy and methodology
of the Yerevan State Pedagogical University. Abovian.
Republic of Armenia, Yerevan*

АННОТАЦИЯ

В статье, коммуникативная компетентность дошкольников рассматривается как совокупность знаний, умений и навыков, влияющих на продуктивность коммуникативных процессов, включающих воздействие на мотивационную сферу, а также правила регуляции их коммуникативного поведения и средств его воспитания. Выявлены наиболее эффективные формы, методы и средства формирования коммуникативной компетенции дошкольников в процессе сотрудничества.

ABSTRACT

Article communicative competence of preschool children is considered as a combination of knowledge, skills and abilities that affect the efficiency of communication processes, including the impact on the motivational

sphere, as well as rules regulating their communicative behavior and their means of education. The most effective forms, methods and means of education of the communicative competence of preschool children in the course of cooperation.

Ключевые слова: Дошкольник; воспитатель; дошкольное образовательное учреждение; технология сотрудничества; проникающая технология; коммуникативные компетенции; общение; взаимодействие; педагогические условия; формы; методы; средства.

Keywords: Preschool; teacher; preschool educational institution; technology cooperation; technology penetration; communicative competence; communication; interaction; pedagogical conditions; forms; methods; tools.

Как целостная технология, педагогика сотрудничества плотно вошла в систему образования, но пока не воплощена в определенную концепцию ее дошкольной сферы, не имеет конкретного методического инструментария, хотя она находит свое отражение в многочисленных научных, теоретических и практических исследованиях и трудах современных авторов, идеи которых вошли почти во все современные педагогические технологии. Сей факт способствовал рассмотрению педагогики сотрудничества как особого типа «проникающей» технологии, являющейся основой нового педагогического мышления, источником передовых идей и неотъемлемой частью тех или иных современных педагогических технологий. Отметим, что любая педагогическая технология как таковая имеет свои классификационные характеристики, согласно которым и определяется сущность каждой из них. Педагогические технологии принято классифицировать по уровню применения, по философской основе, по ключевому фактору развития, по концепции усвоения, по ориентации на личность, по ориентации на личностные структуры, по характеру содержания, по типу управления, по организационным формам, по подходу к ребенку, по преобладающему методу, по категории обучаемых и воспитывающихся и т. д. Говоря о формах, методах и средствах воспитания коммуникативной компетенции дошкольников в процессе сотрудничества считаем необходимым охарактеризовать каждый из представленных уровней классификации технологии сотрудничества. Так по уровню применения, она рассматривается как общепедагогическая, так как применима на всех уровнях системы образования и во всех педагогических процессах. По философской основе технология сотрудничества гуманистическая,

так как нацелена на удовлетворение одной из доминирующих потребностей личности, потребности общения, социального взаимодействия и мирного сосуществования. По основному фактору развития технология сотрудничества воспринимается как био-социопсихогенная, ввиду того, что в данном процессе задействованы естественные, социальные и психологические факторы влияющие на его продуктивность. По концепции усвоения, она более усложнена, так как при сотрудничестве, и в паре, и в группе и в команде и в коллективе, при поэтапной интериоризации, входит в действие ассоциативно-рефлекторная составляющая. А вот по уровню ориентации на личностные структуры технологию сотрудничества характеризует всесторонняя гармоничность, так как любая коммуникативная деятельность предполагает всестороннее и гармоничное взаимодействие. По характеру содержания, данная технология обучающая, так как прививает определенные знания, путем передачи научной и популярной информации, воспитательная, так как способствует всестороннему и гармоничному развитию личности ребенка, светская, так как формирует умения и навыки общения с социумом, гуманистическая, так как нацелена на личность ребенка, общеобразовательная и проникающая, так имеет широкую географию применения. По типу управления технология сотрудничества более эффективна в малых группах, ввиду психологических и возрастных особенностей дошкольников. А вот по организационным формам она вбирает более широкий спектр проникаемости и может быть академической, индивидуальной, групповой, дифференцированной. Технология сотрудничества по формам и разработанным внутри протекающего процесса подходам к ребенку гуманно-личностная, так как предполагает взаимодействие и общение в системе субъект-субъект, что и само по себе означает сотрудничество. По преобладающему методу, в частности при применении ее в сфере дошкольного образования, технология сотрудничества носит проблемно-поисковый, творческий, диагностический и игровой характер, так как именно в этом возрасте, наиболее часто возникают проблемные вопросы, что приводит к необходимости поиска путей их решения и для эффективности данного процесса становится неизбежным творческий подход к диагностированию возникшей проблемы, и ввиду образно-игрового мышления дошкольников, разрешение проблемной ситуации чаще происходит организацией их игровой деятельности. И как мы уже отметили, что каждая из педагогических технологий, в частности

технология сотрудничества, применима к любой категории обучаемых и воспитуемых, в любом педагогическом процессе.

В педагогической литературе и в различных образовательных, правовых и нормативных документах, концепция сотрудничества трактуется как идея совместной развивающей деятельности взрослых и детей, сопровождающейся взаимопониманием и проникновением в духовный мир друг друга, совместным анализом хода и результатов любой реализуемой деятельности. Если рассмотреть технологию сотрудничества как систему отношений, то можно констатировать ее многоаспектность, но с позиции дошкольной педагогики, доминирующий аспект в нем занимают отношения «воспитатель – воспитанник». Традиционное дошкольное воспитание основано на положении воспитателя в качестве субъекта, а воспитанника – объекта педагогического процесса. В концепции сотрудничества это положение заменяется представлением о воспитаннике как о субъекте своей деятельности. Вполне закономерно в процессе сотрудничества доминирующим критерием ее эффективности считать формирование коммуникативных компетенций. Коммуникативная компетентность является сложной, многокомпонентной и многогранной структурой, основы формирования которой закладываются еще в дошкольном возрасте. Коммуникативная компетентность дошкольника – это совокупность умений, характеризующих:

- его стремление контактировать с окружающими;
- умение общаться, слушать собеседника и адекватно отвечать ему;
- умение, проявлять эмпатию, эмоционально сопереживать;
- умение разрешать возникающие конфликты;
- знание общепринятых норм и правил общения с окружающими.

Совокупность представленных коммуникативных умений у дошкольников формируется в определенных условиях их развития. Именно наличие или отсутствие тех или иных условий в большей степени влияет на формирование коммуникативных компетенций дошкольника. Мы разделяем позицию Е.А. Смирновой, относительно условий влияющих на формирование коммуникативных компетенций дошкольников, согласно которой, социальная ситуация развития ребенка, формирующаяся потребность в общении со взрослыми и сверстниками, совместная ведущая игровая деятельность, обучение и воспитание на основе игровой деятельности, которые создают зону ближайшего развития ребенка, являются определяющими и доминирующими [8, с. 58–65].

Как мы уже отметили, структура коммуникационной компетенции многогранна, она носит многоуровневый характер. А структура коммуникативной компетентности дошкольника выделяется не только вышеперечисленными особенностями, но и высокой степенью значимости, так как является базисом дальнейшей надстройки коммуникативных компетенций личности. В ней важнейшую роль мы вводим внешним и внутренним характерным составляющим.

1. Внешними характерными составляющими считаем:

- составляющие, которые определяют уровень общения со взрослыми,
- составляющие формирования коммуникативных навыков,
- составляющие формирующие мотивационную включенность в диалог, полемику или речь.

2. Внутренними характерными составляющими считаем:

- развитие произвольной и не произвольной регуляции сенсомоторных возможностей и их активного проявления или демонстрации;
- развитие вербальных и не вербальных, а так-же логических или абстрактных элементов познавательной деятельности, формирование языкового мышления, преодоление языковых барьеров, формирование культуры речи ребенка.

Примечательно то, что каждое из действий, носящее коммуникативный характер, имеет интенцию или внешнее побуждение. Дошкольник начинает говорить, когда ему нужно удовлетворить ту или иную потребность, для достижения какой-либо цели, или ответить на поставленный вопрос, в целях самозащиты, отстаивания собственной правоты, интересов или мнения, что способствует его самореализации в социуме. Мы согласны с доводами А.А. Леонтьева о том, что осуществляя общение, ребенок должен говорить не ради самой речи, а ради того, чтобы она оказала нужное воздействие [4, с. 21]. В дошкольных образовательных учреждениях, где в рамках дошкольного воспитания активно реализуется технология сотрудничества, создаются наиболее благоприятные условия для целенаправленной работы по развитию коммуникативной компетентности дошкольников. Не секрет, что коммуникативная компетентность дошкольников развивается во времени и пространстве, она обусловлена социальными, педагогическими, политическими и экономическими условиями, их половыми, возрастными, психологическими и индивидуальными особенностями, характерным пространством общения и взаимодействия с окружающими. Если дошкольник коммуникабелен и общителен, то ему удастся с наибольшей

эффективностью строить свои отношения с окружающей средой, воспринимать и усваивать воспитательное воздействие взрослых, ценность которой зависит от содержательной стороны и нравственной направленности процесса. А сформированная коммуникативная компетентность предрасполагает дошкольника к расширению круга общения, оптимальному выбору форм и методов сотрудничества и взаимодействия в пределах данного круга, развитию гибкости коммуникативных умений. Современный воспитатель дошкольного образовательного учреждения в условиях активной реализации технологии сотрудничества, должен направить все усилия на развитие культуры речи детей, так как в развитии коммуникативных компетенций дошкольников неоспоримая роль отводится не только психическому развитию, но и степени развитости их речевых навыков. С целью обеспечения эффективности данного процесса возникает необходимость в психолого-педагогическом просвещении педагогического коллектива. Галигузова Л.Н. и Смирнова Е.О. разработали основные направления и методы реализации процесса психолого-педагогического просвещения воспитателей и повышения их профессиональной квалификации. Они уверены, что в данном процессе особенно важны глубинный анализ возрастных особенностей дошкольников, изучение путей организации общения между детьми, принципов коммуникации детских групп и методов работы с родителями. Авторы считают целесообразным использование таких форм работы с педагогическими коллективами дошкольных учреждений, каковыми являются лекции, беседы групповые консультации, анкетирование, подбор и рекомендация к чтению психолого-педагогической литературы, тренинги профессионально-педагогической компетентности, межличностного общения и личностного роста [2, с. 96].

Приемля, предложенную отмеченными педагогами методику работы с воспитателями, думаем очевидна необходимость организации и проведения специально разработанных развивающих занятий с дошкольниками, с учетом рекомендаций в общении и взаимодействии с ребенком, эффективность которых будет обеспечена при условии, если в процесс будет включена неотъемлемая часть системы работы – сотрудничества дошкольного учреждения и семьи, взаимопомощи, взаимодействия и взаимной поддержки в развитии коммуникативной компетентности дошкольника. Именно такая форма сотрудничества и предопределяет ту совокупность педагогических условий, при наличии которой становится реальной и наиболее ощутимой продуктивность процесса формирования и развития коммуникативной

компетентности дошкольников. Имея в виду все выше сказанное, в процессе нашей исследовательской и практической деятельности, а так же изучения и анализа различных теорий и концепций относительно данной проблемы мы приемлем следующие концептуальные положения;

- развитие коммуникативной компетентности дошкольников – это педагогическая цель;
- коммуникативная компетентность дошкольников наиболее эффективно развивается в условиях сотрудничества педагога и ребенка, педагога и родителей, ребенка и родителей, ребенка и сверстников, педагога и других педагогов;
- развитие коммуникативной компетентности дошкольников требует наличия диагностического инструментария в дошкольном образовательном заведении, контроля за динамикой реализуемого процесса и постоянной ее актуализации.

Я.М. Колкер и Е.С. Устинова отмечают, что структурные элементы коммуникативной компетентности дошкольника в основном проявляются при оценке своей деятельности и работ других детей, в умении достойно принимать критику в свой адрес и высказывать критику в адрес других с позитивных позиций. Авторы выделяют две группы методов воспитания коммуникативной компетентности: методы накопления содержания детской речи и методы, направленные на закрепление и активизацию словарного запаса, развитие его смысловой стороны.

Первая группа включает методы:

- непосредственного ознакомления с окружающим и обогащения словаря: рассматривание и обследование предметов, наблюдение, осмотры помещения детского сада, целевые прогулки и экскурсии;
- опосредованного ознакомления с окружающим и обогащение словаря: рассматривание картин с малознакомым содержанием, чтение художественных произведений, показ кино и видеофильмов, мультфильмов, просмотр образовательных телепередач.

Вторая группа методов используется для закрепления и активизации словаря: рассматривание игрушек, рассматривание картин с хорошо знакомым содержанием, дидактические игры и упражнения [3, с. 30–33].

На данном этапе развития системы дошкольного образования, особенностью решения проблемы развития и совершенствования коммуникативной компетентности дошкольников в сотрудничестве состоит в том, что воспитание рассматривается как воздействие

со стороны компетентного лица или авторитетной личности, а диагностика компетентности должна стать опорой для эффективной организации воспитательной работы. Мы думаем, что наблюдение, логический анализ и творческий подход к коммуникативному взаимодействию и процессу общения в сотрудничестве как реального, так и спроектированного в художественной форме, не только тренирует познавательные навыки, но и регулирует коммуникативное поведение дошкольника и степень его коммуникабельности. В процессе наблюдения воспитатель выявляет совокупность правил, руководствуясь которыми он организует процесс сотрудничества между детьми на занятиях, составляет алгоритм успешной реализации коммуникативных процессов. В современном образовательном пространстве широко применяется тренинг, как эффективное средство развития коммуникативной компетентности личности при применении технологии сотрудничества. В сфере дошкольного образования, особую значимость имеют групповые тренинги, в процессе которых дошкольник овладевает определенными навыками регуляции и контроля своих коммуникативных действий.

Как отмечает Е.А. Смирнова, в процессе сотрудничества, для формирования коммуникативной компетентности детей, в дошкольных учреждениях воспитателям следует обеспечить процесс продуктивного осваивания культурного наследия, наблюдения за поведением как сверстников так и взрослых, проигрывания воображаемых и в принципе возможных коммуникативных ситуаций. Для обогащения коммуникативного потенциала личности, считается целесообразным использование всего, имеющегося в наличии арсенала средств, методов и форм воспитания и обучения [7, с. 19].

Таким образом, коммуникативную компетентность целесообразно рассматривать как систему внутренних средств регуляции коммуникативных действий, выделяя в последней ориентирующую и исполнительную составляющие. В системе средств, методов и форм, способствующих формированию коммуникативной компетентности в дошкольном периоде развития ребенка в условиях сотрудничества, наиболее продуктивными считаются:

- диалог (Е.О. Смирнова, Т.А. Репина, Е.А. Белова),
- создание сюжетных ситуаций (З.Я. Футерман),
- организация сюжетно-ролевой игры.

Известно, что игра является основной деятельностью ребенка дошкольного возраста. В ней скрыто необходимое условие развития интеллекта, психических процессов личности дошкольника в целом. Посредством этого ребенок познает окружающую действительность,

выстраивает для себя значимую модель жизни, которой в последствии следует, ведь не секрет, что зачастую, казалось бы, неразрешимые вопросы в общении с малышом легко решаются через игру или общение с игрушкой. Приняв во внимание сей факт, воспитатель должен активно задействовать каждого из воспитанников в процесс игры, которая сама по себе является определенной сюжетной ситуацией, формирующей коммуникативные компетенции и навыки сотрудничества.

Все вышеизложенное приводит нас к определенному заключению о структурных компонентах, составляющих систему воспитания коммуникативной компетентности дошкольников в сотрудничестве. Структурными компонентами системы являются;

- диагностический инструментарий, развивающий речь, вербальные и не вербальные элементы языковой активности, формирующий коммуникативные навыки, регулирующий сенсомоторные действия дошкольника;
- целостный проект развития коммуникативной компетентности дошкольников;
- тренировка технологий взаимодействия и сотрудничества в коммуникативных ситуациях;
- развитие самостоятельности в процессе общения;
- формирование коммуникативной культуры дошкольников.

Мы уже констатировали, что работа с педагогами и их сотрудничество с родителями, направленная на развитие коммуникативной компетенции дошкольников, одна из наиболее эффективных способов достижения намеченной цели. В процессе подобного взаимодействия возникает необходимость изучения семей детей, привлечения родителей к активному участию в развивающих занятиях детского сада, изучение семейных традиций, степень коммуникабельности и уровень общительности родителей, их просвещение в сфере организации коммуникативной деятельности детей дошкольного возраста, учет психолого-педагогических рекомендаций, дидактических особенностей и технологических требований, предъявляемых к воспитателям дошкольного учреждения.

И так педагогические условия, в которых формируется личность дошкольника, являются наиболее значимыми для развития его коммуникативной компетентности и привитии навыков сотрудничества, а применяемые формы, методы и средства целенаправленной работы по развитию их коммуникативной компетентности в полной мере выполняют свою функцию в рассматриваемом аспекте.

Список литературы:

1. Быстрова Е.А. Коммуникативная методика в формировании коммуникативных навыков // Воспитание в детском саду, – 1996. – № 1. – С. 3–8.
2. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Искусство общения с ребенком от года до шести лет: Советы психолога. – М.: АРКТИ, 2004. – С. 96.
3. Колкер Я.М., Устинова Е.С. Речевые способности: как их формировать? // Воспитание в детском саду, – 2000. – № 4. – С. 30–33.
4. Леонтьев А.А. Теория речевой деятельности. – М., «Высшая школа», 1971. – 216 С.
5. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учебн. пособие. / Под ред. Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичева, В.К. Лотарев, А.П. Николаичева. – 2-е изд. дораб. – М.: Просвещение, 1984. – С. 105.
6. Пассов Е.И. Коммуникативный метод воспитания. – М., «Просвещение», 1991. – С. 75.
7. Смирнова Е.А. Формирование коммуникативной компетентности: Теория и практика проблемы. Монография. Шуя: Издательство «Весть». ГОУ ВПО «ШГПУ». 2006. – 192 С.
8. Смирнова Е.А. Формирование коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста // Воспитатель дошкольного общеобразовательного учреждения, № 1/2008. – М., 2008. – С. 58–65.

ОСОБЕННОСТИ УРОКОВ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО

Ахтырская Елена Николаевна

*канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и методик
начального образования Балашовского института
Саратовского государственного университета,
РФ, г. Балашов*

E-mail: ahtyrskaya2012@yandex.ru

THE PECULIARITIES OF LESSONS IN LITERARY READING WITHIN THE FRAMEWORK OF THE REALIZATION OF FSES PGE

Elena Akhtyrskaya

*candidate of pedagogical sciences, associate professor at the chair
of pedagogy and methods of primary education at the Balashov institute
of Saratov state university, named after N.G. Chernyshvsky,
Russia, Balashov*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются особенности уроков литературного чтения в условиях реализации ФГОС НОО. Выявляются основные отличия стандарта второго поколения от предшествующих стандартов. Делается вывод о возможности формирования духовно-нравственных качеств у младших школьников как в урочной деятельности по литературе, так и во внеурочной.

ABSTRACT

The paper considers the peculiarities of lessons in literary reading under the conditions of the realization of FSES PGE. The main differences of the standard of the second generation from the previous ones are made clear. A conclusion is made about a possibility of forming the spiritual and moral qualities among primary schoolchildren both during curricular and extracurricular activities in literature.

Ключевые слова: литературное чтение; грамотный читатель; компетентный читатель; система универсальных учебных действий; духовно-нравственное мировоззрение.

Keywords: literary reading; literate reader; competent reader; system of universal educational actions; spiritual and moral worldview.

В 2011 году в системе начального школьного обучения начали реализовываться федеральные государственные стандарты начального общего образования (ФГОС НОО) второго поколения. Попробуем в очередной раз разобраться в том, какие же существенные изменения претерпела в этой связи технология обучения чтению в начальной школе.

Во-первых, внедрение новых ФГОС НОО потребовало смены существовавших в прежней методической концепции приоритетов и «знаниевая» составляющая процесса обучения уступила свое место «развивающей» составляющей. Таким образом, мы видим, «развитие» становится главной составляющей всего процесса обучения. Что из этого следует в рамках уроков чтения в начальной школе? Прежде всего, окончательное изменение названия предмета на «литературное чтение» (в отличие от «чтения» и «литературного образования» в предыдущих стандартах) в перечне учебных предметов; исчезновение из урочной системы уроков внеклассного чтения, но появление возможности компенсировать связанное с этим уменьшение часов за счет внеурочной деятельности, которая становится обязательным компонентом образовательного процесса. Более того, подобное название учебного курса подразумевает

обязательное введение литературоведческой терминологии в урочную деятельность и освоение ее младшими школьниками на теоретическом и практическом уровне, так как в итоговой аттестации в начальной школе по предмету есть задания из этой области.

Во-вторых, неотъемлемой составляющей уроков литературного чтения становится формирование грамотного, компетентного читателя способного получать необходимую информацию из книг (печатного и экранного текста) и умеющего применить на практике полученные знания («добытую» информацию). При этом формирование читательской компетенции у младших школьников начинается уже в период обучения грамоте (на уроках чтения) в процессе формирования техники чтения, без которой просто невозможно дальнейшее освоение всех учебных предметов, а не только уроков входящих в филологический блок.

Говоря о возможности использования на самой первой ступени технологии, чтения художественной литературы, представленной в различных книжных форматах, в том числе и экранных, еще раз подчеркнем, что на наш взгляд не стоит отказываться ни от каких видов и способов детского чтения. «Не запрет опровергаемого многими электронного варианта детских книг, а умелое сочетание различных видов и форм чтения с непосредственным участие взрослого будет служить формированию гармоничной личности ребенка» [1, с. 59].

В-третьих, в соответствии с требованиями реализуемого стандарта появляется «система планируемых результатов», в которую входят личностные, метапредметные и предметные результаты. Данная система устанавливает и описывает классы учебно-познавательных и учебно-практических задач, которые осваивают обучающиеся начальной школы. Для того чтобы решить данные задачи, младшие школьники должны овладеть системой универсальных учебных действий (УУД). Следует обратить внимание на то, что УУД имеют свою специфику в рамках каждого учебного предмета, в том числе и литературного чтения и педагогу необходимо об этом помнить. Как не следует забывать и о том, что принципиальное отличие стандартов первого и второго поколения заключается в том, что ФГОС НОО второго поколения требует обязательную опору на деятельностную парадигму образования, что предполагает включение в тематическое планирование специальной структурной единицы – характеристики деятельности обучающихся. Таким образом, мы можем пронаблюдать, как меняется традиционная модель взаимодействия «учитель-ученик» на модель «обучения

в группе». Подобная модель обучения требует от педагога определенной профессиональной деятельности, в рамках которой он должен:

- помогать обучающимся в поиске необходимой информации;
- исправлять ошибочные действия учеников;
- оказывать академическую помощь, когда это необходимо;
- организовывать процесс групповой работы; обеспечивать обратную связь, создавать и поддерживать положительный психологический климат в группе;
- способствовать успешному профессиональному самоопределению и личностному развитию.

В-четвертых, ФГОС НОО второго поколения предполагает духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся в начальной школе. Как мы понимаем, именно урочная и внеурочная деятельность по литературе в начальной школе позволяет заниматься подобной деятельностью органично, в процессе формирования компетентного читателя. Под компетентным читателем мы подразумеваем, прежде всего:

- грамотного, культурного читателя, который способен понимать тексты различного рода и жанра литературы;
- умеет приводить их в связь в более широком жизненном контексте;
- в состоянии использовать полученную из текста информацию для различных целей.

Особое внимание следует уделить внеурочной деятельности по литературе, которая способствует «...формированию личности обучающегося, обеспечивая понимание литературы как пути сохранения и передачи духовно-нравственных ценностей и традиций и средства формирования представлений о добре и зле, долге и чести, честности, смелости и справедливости» [2, с. 58].

В-пятых, ФГОС начальной школы направлен на становление личностных характеристик выпускника. Выпускник начальной школы должен быть:

- любящий свой народ, свой край и свою Родину;
- уважающий и принимающий ценности семьи и общества;
- любознательный, активно и заинтересованно познающий мир;
- владеющий основами умения учиться, способный к организации собственной деятельности;
- готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом;

- доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение.

Как на уроках литературного чтения, так и во внеурочной деятельности по данному учебному предмету можно сформировать такую личность. При этом подобная деятельность может осуществляться систематически, и не будет вступать в противодействие с основными структурными компонентами на уроках различных типов. Например, в процессе чтения и анализа литературы разных родов и жанров, младший школьник знакомится с различными типами и характеристиками героев; выясняет мотивы поступков и критерии их оценки обществом. Подобная деятельность помогает ребенку сформировать модель личностного поведения внутри общества, позволяющую развиваться индивиду и чувствовать себя комфортно внутри общества, а не только быть принятым в него. Знакомство с фольклором позволяет раскрыть перед младшими школьниками основы жизненного уклада наших предков, познакомиться с историей своей Родины, а лирика как род литературы заставит погрузиться в мир образов и чувств и поразмыслить над основными жизненными ценностями каждого человека. Научно-познавательная литература раскроет прежде всего главный закон взаимодействия человека и природы и убедительно, при помощи фактов докажет невозможность противоречий между природой и человеком на Земле и в мире.

Список литературы:

1. Ахтырская Е.Н. Формирование гармоничной личности ребенка средствами литературы // *Инновации в науке.* – № 10 (47). – С. 56–60.
2. Курмелева Н.А. Духовно-нравственное развитие и воспитание школьников во внеурочной деятельности по литературному чтению / Н.А. Курмелева, Е.Н. Ахтырская, М.А. Мазалова // *Начальная школа.* – 2014. – № 11. – С. 55–59.

1.3. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

АНИМАЦИЯ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОБЩЕГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

Мурадян Акоб Самвелович

*аспирант кафедры изобразительного искусства
армянского государственного педагогического
университета им. Х. Абовяна
Республика Армения, г. Ереван
E-mail: hakob.muradian@gmail.com*

ANIMATION AS AN EFFECTIVE MEAN OF GENERAL MEDIA EDUCATION

Hakob Muradyan

*student of Fine Arts of Yerevan State Pedagogical University. Abovian
Republic of Armenia, Yerevan*

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены вопросы применения компьютерной анимации и анимационных технологий, как эффективного средства общего медиаобразования и формирования медиаграмотности у студентов педагогических вузов – будущих педагогов. Обоснована необходимость внедрения анимации в образовательный процесс, приведены убедительные доводы актуальности и востребованности этой технологии в современном образовательном пространстве и указаны перспективы ее благотворного влияния на процесс становления всесторонне и гармонично развитой личности.

ABSTRACT

The article discusses the use of computer animation and animation technology as an effective means of general media education and media literacy formation at students of pedagogical universities – future teachers. The necessity of introduction of animation in the educational process, given convincing arguments urgency and relevance of this technology in modern

educational space and Prospects indicated its beneficial effect on the process of becoming a full and harmonious development of personality.

Ключевые слова: Анимация; компьютер; технологии; проект; формы; методы; приемы; преподаватель; студент; мультфильм; масс-медиа; медиаобразование; медиаграмотность; методика; техника; дидактика; педагогический вуз.

Keywords: Animation; computer; technology; design; forms; methods; techniques; teacher; student; cartoon; media; media education; media literacy; method; technique; didactics; pedagogical university.

Еще древние философы утверждали, что движение есть сама жизнь, а позднее, динамичное и всестороннее развитие человеческой цивилизации показало, что движение есть и искусство, в которое его воплощает анимация. Неслучайно Ю. Норштейн выразился об анимации как о соединении движения и жизни. Он отметил, что слово анимация латинского происхождения, буквально означающее «оживление, вдохновение», которое пришло к нам из медицинской сферы по отношению к моменту одушевления плода [5, с. 104–116]. Постепенно анимация внедрилась и в другие сферы деятельности человека, в которых использовалось уже больше в переносных значениях. Наделяя неживые объекты признаками живого, приводя их в движение, человек смог расширить возможности применения анимации, в результате чего она стала интерпретироваться как;

- Способ создания серии снимков, рисунков, образов, силуэтов, в отдельных фазах движения, с помощью которого во время показа их на экране возникает впечатление движения существа или предмета. Что больше иллюзорно, чем реально, так как зависит от частоты смены картинок и их предельной детализации и прорисовки;

- Процесс придания способности двигаться или видимости жизни объектам и неодушевленным телам в художественных произведениях и играх;

- Технология мультипликации, которая является разновидностью киноискусства;

- Показ графических материалов, а также компьютерная имитация движения с помощью изменения формы объектов или показа последовательных изображений с фазами движения, что применимо для сферы образования и компьютерных технологий.

В свете тех глобальных изменений, которые претерпевает парадигма педагогического образования, можем констатировать что,

сегодня, как никогда стало актуальным применение анимационных технологий, как эффективного средства общего медиаобразования. Общеобразовательные курсы компьютерной анимации предназначены студентам любых вузов, а уровень обучения зависит от наличия или отсутствия прикладной цели и условий преподавания, количества и качества техники, объема, характера, направленности и степени интенсивности курса, уровня владения студентами компьютерными программами и языком программирования. Зазнобина Л.С считает, что теоретическая часть общеобразовательного обучения анимации формирует общие знания об истории, эстетике, теории и принципах создания компьютерной и традиционной анимации, что является основой для приобретения определенных умений ее создания и развития навыков к последующему применению в профессиональной деятельности [3, с. 17–29]. В педагогическом вузе, в целом преподаватель должен добиваться не столько профессионального владения пакетом двумерной анимации, сколько формирования медиаграмотности будущих педагогов. Согласно мнению Н. Петровой, главной задачей практической части общеобразовательного курса является освоение художественных и технологических возможностей компьютерной анимации, что будет способствовать решению прикладных и иллюстративных задач традиционных вузовских предметов, формированию и развитию творческого и креативного мышления студентов, их самореализации и социализации [7, с. 55–64]. Следовательно, иерархия целевых задач и содержание общеобразовательных курсов компьютерной анимации ориентированы на:

- Анализ и освоение современной визуальной культуры;
- Формирование умения оценивать качество визуальной информации, получаемой посредством медиа;
- Развитие критического, аналитического, логического, творческого и креативного мышления;
- Усвоение законов восприятия или воздействия мас-медиа и медиа-сигналов;
- Умение воспринимать соответствующую визуальную информацию с экрана, перекодировать визуальный образ в вербальную знаковую систему и доказать верность своей интерпретации исследуемого визуального образа;
- Владение технологией компьютерной анимации для творческой реализации своего художественного потенциала и для общей медиаграмотности.

Указанные ориентиры в образовательной системе педагогического вуза могут быть реализованы не только на факультете

художественного образования, где анимация должна быть внедрена как отдельная специализация, но и на всех факультетах, как средство медиаобразования, интегрированного в традиционные дисциплины. Более того в случае обучения компьютерной анимации, интегрированного в сферу любой специализации, иерархия целей сохраняется такой же, как и в случае общего медиаобразовательного курса. Ссылаясь на труд Р. Арнхейма, следует отметить, что специальным приложениям компьютерной анимации для предмета, в курс которого она интегрирована, следует уделить особое внимание [1, с. 9–29]. Интегрированные курсы особенно целесообразны для педагогических вузов, так как общая технология построения курсов компьютерной анимации в рамках медиаобразования имеет свои особенные дидактически целесообразные формы и методы преподавания этих курсов. При чем, эти формы и методы обучения компьютерной анимации определяются алгоритмом целей, содержанием и объемом курсов, условиями преподавания, технологичностью процесса, степенью технического обеспечения и конечно же уровнем профессиональной компетентности преподавателя. Обучение компьютерной анимации, которая является современной и весьма актуальной технологией, допускает традиционные, классно-урочные формы обучения с использованием компьютера и иной техники, связанной с созданием и воспроизведением анимации и других медиа продуктов. В процессе наших исследований, по степени эффективности, мы выделили такие формы и методы преподавания компьютерной анимации, как;

- Лекция по анимационному пакету, которая должна носить исключительно вводный характер, ввиду того, что глубокое и всестороннее освоение компьютерных анимационных программ требует практических занятий. Хотя сравнительный анализ анимационных пакетов возможно реализовать в лекционно-дискуссионной форме, если только преподаватель задан целью передать студентам основы теории анимации, а не формировать практические умения и прикладные навыки по компьютерной анимации;

- Интерактивная лекция по теории анимации – основная форма обучения теории вводной части курса. Она отличается от обычной двусторонним потоком информации, включает проблемные вопросы со стороны преподавателя, носит эвристический характер, предполагает обсуждение вызвавшей затруднения или заинтересовавшей темы. Целью интерактивной лекции является активное усвоение этой информации студентами, которая должна постепенно заменяться такими формами обучения, которые, процесс

освоения знаний и навыков делают более активным, где часть функций управления обучением в переходит руки самих учащихся;

- Практические занятия по освоению инструментария анимационного компьютерного пакета, изучению техник анимации, созданию авторских роликов, клипов и фильмов;

- Видеопросмотры особенно важны для формирования визуальной медиа-культуры, повышают мотивации и активизации в них креативности. В видеотеку желательно включить материалы по традиционной и компьютерной анимации, представляющей разные страны, разные субкультуры, различные техники и различные приложения анимации. Конкретное содержание видеоподдержки зависит от содержания и специфики соответствующего курса.

Н. Петрова придерживается такой точки зрения, согласно которой на сегодняшний день возникает необходимость в пределах разумного свести к минимуму односторонность информационного потока и отсутствие дифференцированного подхода к обучению [8, с. 139–141]. В процессе преподавания компьютерной анимации такой подход преодолевается путем применения ряда педагогических приемов:

- Тесты, с помощью которых измеряется объем знаний инструментария компьютерной анимации;

- Тесты или исследовательские тренажеры, на выявление и изучение неизвестного инструментария по созданию сложных анимационных эффектов и оптимизации технологии исследования;

- Групповое решение проблемных задач, с элементами взаимной поддержки, консультации, проверки, путем мозгового штурма.

При всей универсальности классно-урочной системы и эффективности ее применения почти на всех этапах обучения по курсам медиаобразования и компьютерной анимации, наступает момент, когда она все же утрачивает свою актуальность. И это происходит на завершающем этапе обучения, когда на основе приобретенного определенного уровня знаний, студенты направляют свои усилия на формирование и развитие умений творческого самовыражения средствами компьютерной анимации. Именно на этом этапе считается наиболее целесообразным дополнительное, внеурочное обучение компьютерной анимации как в рамках курса медиаобразования, так и в анимационных мастерских и центрах креативных технологий. Укреплению приобретенных знаний в большей степени способствуют так же;

- домашние задания, предполагающие индивидуальное, парное или групповое решение задач по усвоению программы,

- самостоятельное исследование инструментария и приемов компьютерной анимации;
- выполнение различных проектов;
- поиск и систематизация материалов и информации;
- сравнительный анализ ряда пакетов компьютерной анимации;
- создание команды, с режиссёром, сценаристом, художником, звукорежиссёром, и режиссером монтажа;

В своих исследованиях А. Бартон констатирует, что при реализации таких форм и методов преподаватель выступает как консультант-модератор группы студентов, работающих над анимационным проектом. Такая работа требует от студентов больших усилий вне учебного процесса, умения распределять роли, развития навыков работы в творческой команде креативно мыслящих сверстников и формирования коммуникативных компетенций. Преподаватель же, на протяжении создания анимационного проекта, призван решать технические проблемы, анализировать динамику работы студентов, корректировать и поддерживать определенный психологический климат в случае возникновения в группе конфликтов, оценить полученный окончательный результат [2, с. 156]. Он может быть менеджером творческой команды, а при возможности выставить созданный анимационный проект на фестивали или конкурсы компьютерной анимации, взять на себя обязанности продюсера.

Представляя анимацию, как эффективное средство общего медиаобразования и воспринимая процесс ее применения для формирования медиаграмотности студентов педагогического вуза как исключительно технологический, считаем необходимым сослаться на фундаментальные исследования в области современных педагогических технологий и технологических систем решения педагогических задач в проблемных ситуациях А.М. Манукян. В своей монографии автор утверждает, что любой технологический процесс состоит как из крупных так и мелких методических и технологических структур, системных новообразований и методологических звеньев, технологических отрезков, форм, средств, приемов и методов [4, с. 21–22].

Разделяя данную точку зрения, приведем несколько примеров таких структурных компонентов исследуемого нами технологического процесса;

- Видеопросмотр, как технологический прием, актуален на всех этапах обучения, так как способствует расширения кругозора в области произведений медиа. Студенты, как правило, даже если и видели много анимационных компьютерных проектов,

видеороликов, рекламу, мультфильмы, плохо отличают техники анимации. Многие студенты не знают, где можно увидеть качественную компьютерную анимацию, общая культура в области медиа на первых этапах обучения оставляет желать лучшего;

- Дискуссии, круглые столы и мозговой штурм, как технологический отрезок от целостного процесса, в частности, по обсуждению просмотренных компьютерных анимаций, могут преобразоваться в ролевой тренинг. Это особенно важно для выработки критического мышления и обучении цивилизованным и аргументированным формам дискутирования, а также для ориентации в теории и практике профессиональной анимации;

- Самостоятельный поиск и выявление средств для решения прикладной или художественной задачи, что предполагает наличие проблемной ситуации – технологическое новообразование, в технологическом процессе практической части курсов, особенно для освоения программных анимационных средств и развития навыков творческого самовыражения;

- Презентирование созданных анимационных проектов, предполагающее, грамотное их оформление и респектабельное представление, является крупным структурным компонентом всего технологического процесса.

Становится очевидным, что любая форма обучения, путем широкого применения анимационных технологий приводит к креативному решению задач как художественного, эстетического, нравственно-этического, так и научно-исследовательского характера. А эффективности технологического процесса всецело способствует совершенное владение инструментарием анимации и компьютерной графики, наличие культуры медиаобщения и медиаграмотности.

Исследуя вопрос внедрения анимационных технологий, как эффективного средства общего медиаобразования, которая воспринимается нами как педагогическая проблема, считаем необходимым обратиться к конкретизации целесообразных и разумных с позиции дидактики методов и стандартов измерения уровня знаний и умений студентов по анимационным программам. Целью измерения должно стать определение полноты приобретенного опыта и сформировавшихся навыков учеников в восприятии и эмоционально-логической обработке информации, приобретаемой из масс-медиа. В При таком подходе, творчество средствами компьютерной анимации – показатель наивысшего уровня освоения этого предмета в рамках медиаобразования. При любой технологии оценивания студентов необходимо учитывать ряд факторов, влияющих на уровень их достижений:

- продолжительность и интенсивность курса;

- качество и количество примененной техники;
- уровень знаний и умений в начале и в конце курса.

Отсюда следует, что в процессе внедрения курсов компьютерной анимации в процесс обучения применимо два вида их содержания:

- расширение количества и качества программных средств и сравнительный анализ группы анимационных пакетов и для IBM PC, и для Macintosh, и для Silicon Graphics, и для двухмерной и трехмерной анимации;

- разностороннее изучение техник создания медиа-продукции:
 - графические редакторы;
 - анимационные редакторы;
 - языки программирования;
 - специфика создания кино, мультипликационных и видеофильмов;
 - особенности живой съемки;
 - правила компьютерной обработки.

Приведа все возможные доводы в пользу внедрения анимационных технологий в образовательный процесс педагогических вузов, как эффективного средства формирования общей медиаобразованности и медиаграмотности будущих педагогов, в заключении отметим, что анимация, как вид искусства, способствует достижению доминирующей цели всего педагогического процесса – становлению и развитию всесторонне и гармонично развитой личности.

Список литературы:

1. Арнхейм Р. Визуальное мышление // Зрительные образы: феноменология и эксперимент. – Душанбе, 1971, – с. 9–29.
2. Бартон А. Как снимают мультфильм. – М., Искусство, 1971. – 156 с.
3. Зазнобина Л.С. Медиаобразование в современной российской школе// Магистр. – 1995. – 1. – с. 17–29.
4. Манукян А.М. Современные технологии и технологические системы решения педагогических задач в проблемных ситуациях./прикладная педагогика/., Монография..изд. “Зангак-97”, Ереван, 2013., – 352 С.
5. Норштейн Ю. Движение стиля // Искусство кино. – 1988. – № 10, – с. 104–116.
6. Петрова Н. Новые игры с PowerAnimator 7.0 // Hard'n'Soft. – 1996. – № 6. – с. 88–91.
7. Петрова Н. Animo, или как живут фирмы-разработчики программ 2D-анимации // Компьютерная графика. – 1996. – № 1. – с. 55–64.
8. Petrova N. Computer animation in the educational system of Russia // Proceedings of the East-West International Conference on Multimedia, Hypermedia and Virtual Reality. – Moscow, 1994, – с. 139–141.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПО УКРУПНЕНИЮ ДИДАКТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ КОМПЬЮТЕРНЫМИ МЕТОДАМИ

Панкова Галина Даниловна

д-р пед. наук, проф.

*Кыргызского национального университета им. Ж. Баласагына,
Кыргызская Республика, г. Бишкек*

Email: pgd_kg@rambler.ru

IMPLEMENTATION ON PEDAGOGICAL TECHNOLOGY ON MERGER OF DIDACTICAL UNITS BY MEANS OF COMPUTER METHODS

Galina Pankova

doct. of ped. sciences, prof.

*of the Kyrgyz National University named after J. Balasagyn,
Republic of Kyrgyzstan, Bishkek*

АННОТАЦИЯ

Представлено формирование знаний и умений в процессе освоения дидактической единицы с использованием информационных технологий на примере практики использования финансовых функций, имеющихся в программном обеспечении компьютера.

ABSTRACT

Performed formation of knowledge and skills within a process of mastering of a didactical unit with assistance of information technologies by example of using financial functions being in computer software.

Ключевые слова: финансовые функции; Excel; способы укрупнения дидактических единиц.

Keywords: financial functions; Excel; ways on merger of didactical units.

Рассматривая понятие дидактическая единица – как одну из предметных тем, отразим процесс ее освоения и укрупнения с использованием информационных технологий на примере *изучения*

использования *финансовых функций, имеющихся в программном обеспечении компьютера.*

При реализации формирования знаний через педагогическую технологию укрупнения дидактической единицы П.М. Эрдниева [3, с. 34–41], процесс формирования знаний проходит через преобразование выполненного многокомпонентного задания, в котором необходимо:

- *изучить* понятия для построения основных определений нового изучаемого материала, *например*, ознакомиться и четко осознавать, что такое синтаксис и аргументы в определении функции, используемой для вычисления некоторой финансовой операции;

- *показывать способы использования* нового полученного знания для решения однотипных задач, *например*, выполнить решение ряда однотипных задач, позволяющих обратиться к изучаемой финансовой функции, задавая ее параметры различными допустимыми форматами: *константой, переменной, алгебраическим выражением;*

- *отразить* демонстрацию использования нового и раннее усвоенного учебного материала, *например*, решение поставленной задачи выполнить по раннее усвоенному материалу – некоторой расчетной формуле, и с использованием нового изучаемого понятия – необходимой *финансовой функции, имеющейся в программном обеспечении компьютера;*

- *связывать* введенные понятия с имеющимся опытом студента, *например*, при формировании нового знания производить отображение аналитического представления изучаемого объекта в графической форме;

- *производить использование* изучаемой функции в *различных возможностях* программного средства: вычисление значения функции, в решении уравнения (*Подбор параметра*), в формировании динамики поведения функции, отражая ее поведение при изменении параметров функции *числовыми значениями (Таблица данных)* и графическим представлением;

- *производить использование* изучаемой дидактической единицы – финансовой функции в различных программных средах компьютера Excel, Access, MathCad, имеющих аналогичные финансовые функции и возможности компьютерных технологий по решению уравнений и графическому представлению данных.

Предлагаемая технология способствует повышению уровня осознанности знаний студентом, позволяет оценить качество усвоения изучаемого материала [2, с. 153–158] и обеспечивает формирование профессиональных компетенций.

Рассмотрим пример использования информационных технологий, в котором наглядно продемонстрированы выше приведенные теоритические научные высказывания, сформированные у нас в процессе педагогической деятельности.

Задание: На банковский счет внесли ссуду 500 сом под 6 % годовых на 10 месяцев с ежемесячным платежом по 200 сом в конце месяца.

Определить *размер вклада по истечении срока договора*, используя

1. соответствующую финансовую *функцию*;
2. вычисление размера вклада по экономической *формуле*;
3. *графическое* отражение решения;
4. динамику изменения банковского счета через *Таблицу Данных*.
5. для самоконтроля и самооценки произвести решение уравнения через *Подбор параметра* и другие финансовые функции, связанные между собой через параметры.

Для вычисления суммы платежа воспользуемся функцией, которая позволяет рассчитать будущую стоимость вклада на основе периодических, равных по величине сумм платежей и постоянной процентной ставки. Согласно справке по функции БС в среде Excel она имеет следующий синтаксис: БС (Ставка; Кпер; Плт; Пс; Tun), где Ставка – процентная ставка за период; Кпер – число периодов начисления процентов; Плт – величина периодического платежа, которая не может изменяться на протяжении всего периода выплат; Пс – начальное значение вклада или займа; [Tun] – тип начисления процентов (1 – начало периода, 0 – конец периода) – необязательный аргумент.

При этом аргументы Пс, Бс, Плт могут быть положительными или отрицательными в зависимости от производимой операции: значение задается со знаком «минус» при оттоке денежных средств в текущем периоде, и со знаком «плюс» при притоке клиенту денежных средств.

Выполнение задания в среде Excel по пунктам 1), 2), 3) отражено образом экрана - Рисунок 1.

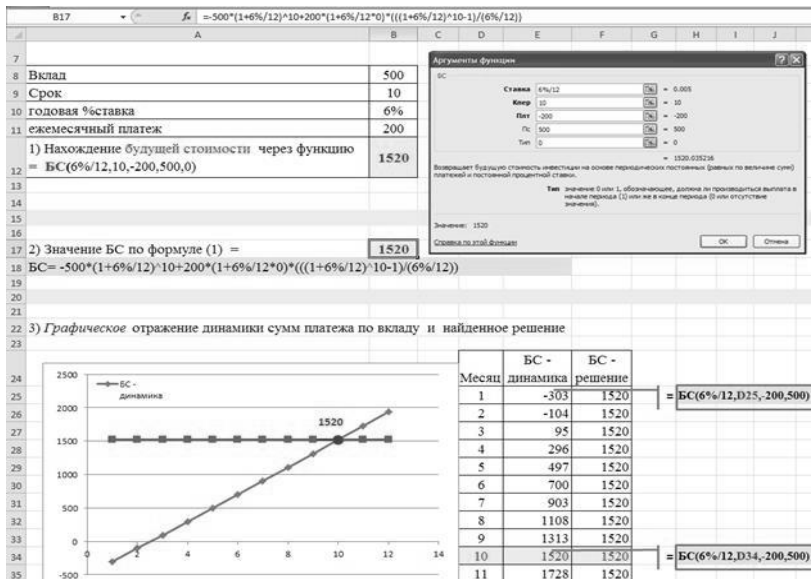


Рисунок 1. Вычисление будущей стоимости

При этом

1. Нахождение будущей стоимости вклада через функцию БС с параметрами условия задачи = БС(6 %/12,10,-200,500,0) дало значение будущего вклада 1520 сом.

2. Вычисление размера вклада по экономической формуле (1)

$$Pc \cdot (1 + \text{Ставка})^{K_{\text{кпер}}} + \text{Плт} \cdot (1 + \text{Ставка} \cdot \text{Тин}) \cdot \frac{((1 + \text{Ставка})^{K_{\text{кпер}}} - 1)}{\text{Ставка}} + Bc = 0 \quad (1)$$

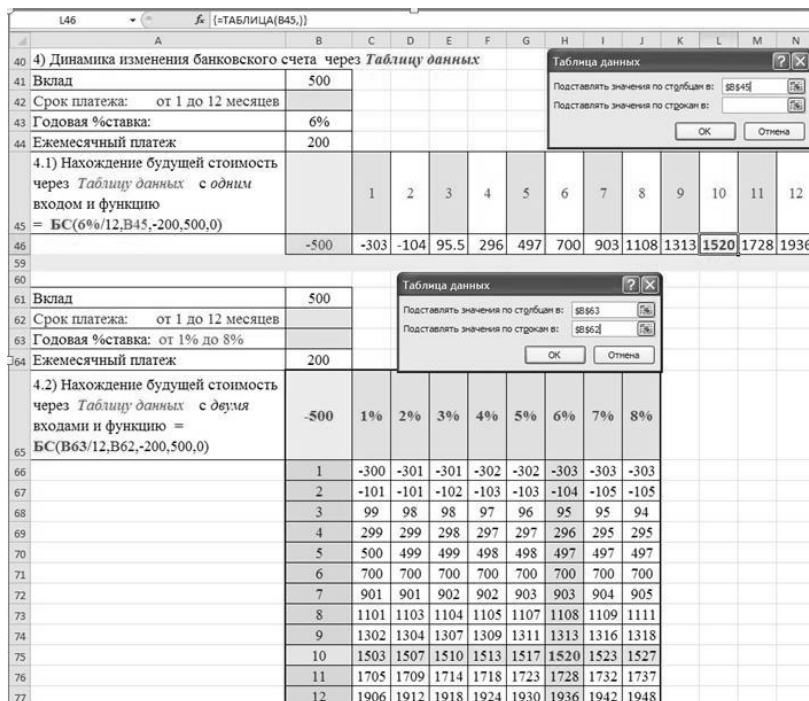
в среде Excel для решаемой задачи имеет вид:

$$Bc = -500 * (1 + 6 \% / 12)^{10} + 200 * (1 + 6 \% / 12 * 0) * (((1 + 6 \% / 12)^{10} - 1) / (6 \% / 12))$$

Расчет дал значение будущей стоимости вклада 1520 сом.

3. При *графическом* отражении решения получили величину будущей стоимости вклада 1520 сом.

4. Динамику вычисления будущих сумм по ссуде кредита в 500 сом, при ежемесячных выплатах по 200 сом, годовой процентной ставке 6 % за год произведем с помощью *Таблицы данных* с одним входом и *Таблицы данных* с двумя входами, добавив в условие изменение процентной ставки от 1 % до 8 %. – Рисунок 2.



40	4) Динамика изменения банковского счета через <i>Таблицу данных</i> :													
41	Вклад	500												
42	Срок платежа:	от 1 до 12 месяцев												
43	Годовая %ставка:	6%												
44	Ежемесячный платеж	200												
45	4.1) Нахождение будущей стоимости через <i>Таблицу данных</i> с одним входом и функцию = БС(6%/12;B45;-200;500,0)													
46		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
47		-500	-303	-104	95.5	296	497	700	903	1108	1313	1520	1728	1936
61	Вклад	500												
62	Срок платежа:	от 1 до 12 месяцев												
63	Годовая %ставка:	от 1% до 8%												
64	Ежемесячный платеж	200												
65	4.2) Нахождение будущей стоимости через <i>Таблицу данных</i> с двумя входами и функцию = БС(B63/12;B62,-200,500,0)													
66		1	2%	3%	4%	5%	6%	7%	8%					
67		2	-300	-301	-301	-302	-302	-303	-303	-303				
68		3	-101	-101	-102	-103	-103	-104	-105	-105				
69		4	99	98	98	97	96	95	95	94				
70		5	299	299	298	297	297	296	295	295				
71		6	500	499	499	498	498	497	497	497				
72		7	700	700	700	700	700	700	700	700				
73		8	901	901	902	902	903	903	904	905				
74		9	1101	1103	1104	1105	1107	1108	1109	1111				
75		10	1302	1304	1307	1309	1311	1313	1316	1318				
76		11	1503	1507	1510	1513	1517	1520	1523	1527				
77		12	1705	1709	1714	1718	1723	1728	1732	1737				
			1906	1912	1918	1924	1930	1936	1942	1948				

Рисунок 2. Динамика изменения будущей стоимости

5. Самоконтроль: решение уравнения через *Подбор параметра*.

Для *самопроверки* правильности результата произведем вычисление одной и той же искомой величины через различные функции, используя факт одинакового набора базовых аргументов и технологию решения уравнений через *Подбор параметра*, позволяющую подбирать значения аргументов под заданное значение функции.

Используя различные финансовые функции, составляем уравнения с *неизвестным* параметром искомой величины – будущей стоимости:

$$\begin{aligned} \text{СТАВКА}(10,-200,500,B87)*12 &= 6 \% & \text{КПЕР}(6 \% / 12,-200,500,B95) &= 10 \\ -\text{ПЛТ}(6 \% / 12,10,500,B103) &= 200 & \text{ПС}(6 \% / 12,10,-200,B111) &= 500 \end{aligned}$$

Решаем уравнение в Excel-е через средство *Подбор параметра*, изменяя ячейку, в которой находится искомая величина (B87, B95, B103, B111) до поиска необходимого значения – Рисунок 3:

Ячейка	Формула	Целевое значение	Изменяемая ячейка
B85	=СТАВКА(10,-200,500,B87)*12		
B87	5) Самоконтроль и самооценка : решение уравнения через <i>Подбор параметра</i> и финансовые функции связанные между собой через параметры.		
B82	Вклад	500	
B83	Срок	10	
B84	Головая %ставка = СТАВКА(10,-200,500,B87)*12	6%	
B85	ежемесячный платеж	200	
B86	5.1) Нахождение будущей стоимости через <i>Подбор параметра</i> для уравнения СТАВКА(10,-200,500,B87)= 6%		1520
B91	Вклад	500	
B92	Срок = КПЕР(6%/12,-200,500,B95)	10	
B93	Головая %ставка	6%	
B94	ежемесячный платеж	200	
B95	5.2) Нахождение будущей стоимости через <i>Подбор параметра</i> для уравнения КПЕР(6%/12,-200,500,B95)=10		1520
B99	Вклад	500	
B100	срок	10	
B101	Головая %ставка	6%	
B102	ежемесячный платеж = -ПЛТ(6%/12,10,500,B103)	200	
B103	5.3) Нахождение будущей стоимости через <i>Подбор параметра</i> для уравнения - ПЛТ(6%/12,10,500,B103) = 200		1520
B107	Вклад = ПС(6%/12,10,-200,B111)	500	
B108	Срок	10	
B109	Головая %ставка	6%	
B110	ежемесячный платеж	200	
B111	5.4) Нахождение будущей стоимости через <i>Подбор параметра</i> для уравнения ПС(6%/12,10,-200,B111)=500		1520

Рисунок 3. Решение уравнения через Подбор параметра и различные финансовые функции

5.1) B87 для уравнения $СТАВКА(10,-200,500,B87)*12 = 6\%$ до поиска необходимого значения годовой процентной ставки равной 6 %;

5.2) B95 для уравнения $КПЕР(6\%/12,-200,500,B95)=10$ до поиска необходимого значения количества платежей равного 10;

5.3) B103 для уравнения $-ПЛТ(6\%/12,10,500,B103) = 200$ до поиска необходимого значения ежемесячного платежа равного 200;

5.4) B111 для уравнения $ПС(6\%/12,10,-200,B111) = 500$ до поиска необходимого значения вклада равного 500.

При решении каждого уравнения через средство *Подбор параметра* получаем значение искомой величины – будущей

стоимости в 1520 сом, что позволяет сделать вывод о правильности самостоятельной работы.

Таким образом, использование дидактических возможностей информационных технологий [1, с. 119–124] позволяет реализовать педагогическую технологию по укрупнению дидактических единиц при которой студент не получает знания в готовом виде, а добывает их сам *в процессе собственной учебно-познавательной деятельности*, формируя при этом профессиональные компетенции для будущей производственной деятельности.

Список литературы:

1. Ким В.Л., Панкова Г.Д. Дидактические возможности информационных технологий для самообучения// Международная научно-практическая конференция, посвященной Году кыргызской государственности «Развитие кыргызской государственности в современных условиях». / Бишкек: Вестник АУ при Президенте КР, Вып. 3, 2003. – 227 с.
2. Панкова Г.Д. Оценка качества обучения в информационно-образовательной среде электронного учебного курса// Вестник Московского городского педагогического университета. Серия информатика и информатизация образования. / Москва: МГПУ, – 2004, – № 2(3). – 168 с.
3. Эрдниев П.М. О структуре дидактической единицы усвоения знаний // Вестник высшей школы. – 1968, – № 10. – 138 с.

1.4. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

ЭТНОПЕДАГОГИКА КРЫМСКОТАТАРСКОЙ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ТРУДОВЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ

Иванникова Марина Викторовна

*канд. пед. наук, преподаватель кафедры педагогики
Крымского инженерно-педагогического университета,*

РФ, г. Симферополь

E-mail: marivannikova21@rambler.ru

ETHNOPEDAGOGICS OF CRIMEAN TATAR FAMILY IN THE FORMATION OF LABOR SKILLS OF CHILDREN

Marina Ivannikova

*candidate of pedagogical Science, the teacher of chair of pedagogics
of Crimean engineering and pedagogical University,
Russia, Simferopol*

АННОТАЦИЯ

В статье проанализирована роль семьи в практической подготовке детей к самостоятельной жизни. На основе наблюдений и бесед со старожилками выявлены традиции формирования трудовых навыков в крымскотатарской семейной педагогике. Выявлен потенциал этнопедагогических традиций крымскотатарской семьи для расширения возможностей системы образования по подготовке подрастающих поколений к трудовой деятельности.

ABSTRACT

The article analyzes the role of the family in the practical preparation of children for independent life. Based on observations and conversations with old-timers revealed tradition of creating workforce skills in Crimean Tatar parenting. Identified potential ethnopedagogical traditions of the Crimean Tatar families to empower education system in preparing younger generations for the labour market.

Ключевые слова: традиции; трудовые навыки; крымские татары; семья.

Keywords: tradition; work skills; the Crimean Tatars; the family.

Стратегические цели образования в Крыму сегодня тесно увязаны с проблемой трудовой подготовки подрастающего поколения к самостоятельной жизни и деятельности. На основании Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации», Концепции федеральной целевой программы «Социально-экономического развития Республики Крым и г. Севастополя до 2020 года» определены перспективы и направления развития детей путем формирования у них активной жизненной и профессиональной позиции, трудовой мотивации и трудовых навыков.

Настоятельная необходимость координации и регулирования процесса трудового воспитания со стороны родителей требует активизации социальной роли семьи, усиление ее приоритетности. Одним из многочисленных народов Крыма являются крымские татары, чей опыт семейного воспитания является примером подготовки детей к труду и позволит расширить возможности системы образования по подготовке подрастающих поколений к жизни и трудовой деятельности. Поэтому изучение и возрождение народных традиции крымскотатарского народа становится сегодня предметом особого внимания.

Анализ литературных источников показал, что традиции народной педагогики в трудовом воспитании исследовали В.П. Боровых, Г.Н. Волков, В.В. Климатова, Е.В. Юдина. Комплексному изучению семьи были посвящены работы Т.П. Долговой, В.В. Катасонова, И.Ю. Шилова. Формирование трудовых навыков в семье рассматривали З.С. Курбыко, Н.Л. Климон, Л.В. Куцакова, Е.В. Юдина. Этнопедагогику крымскотатарского народа изучали З.Р. Асанова, Э.Р. Зарединова, О.В. Михлина, М.А. Хайрудинов. Результаты исследований ученых свидетельствуют, что цель трудового воспитания состоит в формировании ценностного гуманистического отношения к труду; в осознании личностью роли труда в жизни каждого человека и общества в целом; включении детей в трудовую деятельность с раннего возраста; вооружении их трудовыми умениями и навыками.

Под «трудовыми навыками» следует понимать, действия человека в любом виде трудовой деятельности, доведенные до определенной степени совершенства, выполняемые легко, быстро, при экономном расходе сил и времени, в сознании, разгруженном от регулирования относительно элементарных актов [1]. Формирование

трудовых навыков детей – это процесс вовлечения детей в педагогически организованный труд с целью развития трудовых умений, трудолюбия, передачи опыта в различных видах деятельности. Способность в течение определенного времени делать одну и ту же работу, доводить ее до конца и добиваться результата, преодолевать возникающие трудности, работать сосредоточенно и не отвлекаться – это основное условие для успешного формирования трудовых навыков.

Основным средством формирования трудовых навыков теоретики и практики считают упражнение, как многократное повторное выполнение действия с целью его усвоения. По мере усвоения учебного задания, оптимизации способов действия снижается степень нагрузки, экономятся энергетические и интеллектуальные усилия [4].

Семья, как важнейший институт воспитания, оказывает основополагающее влияние на получение ребенком первых трудовых навыков и сведений о рациональных путях различных действий и приемов работы. Семейный коллектив берет на себя обязанности по обеспечению определенного уровня развития трудовых навыков, достижение которого становится успешным при условии получения ребенком новых впечатлений, повышения двигательной активности, развития ценностных потребностей в общении, признания его достижений и любви родителей. По мнению В.В. Катасонова [4] семейные традиции – надежный инструмент в привитии привычки к ежедневному труду и формировании трудовых навыков.

Крымскотатарским семьям, как известно, присущи четкие нравственные установки и преемственность поколений. Усилия родителей, старших членов семьи традиционно направляются на то, чтобы труд детей был посильным, систематическим, увлекательным, свободным и творческим; трудовые навыки становились основой для развития смекалки, инициативы, творчества, самоотверженного труда на благо семьи и общества. В ходе бесед со старожилами из крымскотатарских семей было выявлено, что процесс формирования трудовых навыков традиционно был разбит на три условных этапа: наблюдение и получение элементарных знаний о трудовых действиях, активная помощь родителям и закрепление трудовых навыков, азы профессиональной подготовки и совершенствование навыков.

Исследования показали, что специфика формирования трудовых навыков у крымских татар состоит в том, что передача опыта от старших членов семьи к младшим осуществляется естественно и ненавязчиво. По словам Севили Абибуллаевой (59 лет, г. Белогорск), в крымскотатарских семьях всегда было принято объединять старших и младших детей для выполнения поручений и обязанностей.

Разновозрастной состав детей позволял родителям лучше организовать их труд, сделать его более разнообразным, осуществить контроль выполненной работы, поручив это старшим детям.

Как показали исследования М.А. Хайрулдинова [5], очень важно, когда ребенок выполняет трудовые действия не «понарошку», а в нем находят отражение и применение знания, умения и навыки, которые он приобрел ранее. Поскольку каждая личность только через труд прокладывает себе путь в глубины науки, мир прекрасного, разветвленную суть человеческих отношений и к вершинам физического и профессионального совершенства.

Старожилы свидетельствуют, что издавна детей с 9–11 лет воспитывали в соответствии с исполнением различных социальных ролей в будущем: мальчика, как главу семьи, несущего ответственность за содержание и обеспечения семьи, а девочку, как помощницу мужчины, отвечающую за быт и воспитание детей. Анализ показывает, что девочки получают больше трудовых нагрузок и обязанностей: 6–7 лет они уже помогают на кухне, в уборке дома, присмотре за младшими братьями и сестрами; 10–12 лет их привлекают к стирке, кормлению домашних птиц и мелких животных [3].

В крымскотатарских семьях значительную роль в формировании трудовых навыков играют бабушки и дедушки. Занимаясь домашней работой, они приобщают к ней внуков, показывают, как правильно выполняется та или иная работа, неоднократно проделывают ее вместе с детьми.

Анализ литературных источников, фольклора и бесед с членами семей Ибрагимовых, Низамовых, Меметовых, Мухамедовых было установлено, что у крымских татарских семьях существует традиция раннего вовлечения детей в работу. Первым видом труда, с которым знакомят детей в крымскотатарских семьях, является самообслуживание. Приучение к ежедневному выполнению элементарных трудовых действий – самостоятельно одеваться, обуваться, умываться, есть, ухаживать за собой и своей одеждой, формирует у детей самостоятельность, уверенность в своих силах, закрепляет желание меньше зависеть от взрослых. С 2-летнего возраста детей привлекают к труду на благо семьи, давая им разовые бытовые поручения – подать воды, принести пиалы, а к 7–8 годам дети имеют свои обязанности по дому [2].

Из воспоминаний Джеваир Ибрагимовой, 78 лет, из с. Заветное, в кругу их семьи каждому малышу поясняют, что труд имеет жизненную необходимость, и у всех есть свои трудовые обязанности,

связанные с повседневными потребностями. Для формирования необходимых трудовых приемов и навыков взрослые дают ребенку поручения, проверяют их выполнение, наблюдают за действиями малыша со стороны. Приучение к порядку осуществляется постепенно, не спеша, путем кропотливого систематического повторения трудовых действий и доведения их до автоматизма. На первых этапах действия родителей или других членов семьи направлены на оказание помощи детям в преодолении трудностей, вооружение их определенными навыками, на осознание ребенком того, что в дальнейшем этот труд становится привычным и не требует особых усилий [2].

В случае, когда ребенок сразу не справлялся со своими обязанностями, ему спешат приклеивать обидные ярлыки «арпаш» (неряха) или «пусюр» (грязнуля), а подсказывают возможности и пути исправления ошибок. Если же он не желает исполнять свои обязанности или поручения старших, то в глазах родителей он видит только упрек или слышит словесное осуждение его поступков. Жестокость и физические наказания в крымскотатарских семьях категорически отрицаются. А похвала в крымскотатарских семьях, как метод воспитания, чаще исходит от матери, чем от отца.

Значительное воздействие на сознание детей в крымскотатарских семьях и формирование у них трудовых навыков оказывает положительный энтузиазм родителей в личном труде и основываются на принципе педагогической помощи («помоги мне сделать»). Из воспоминаний Мухамедовой Айше (75 лет, г. Евпатория), в обязанность крымскотатарской женщины всегда входило подметать двор, вместе с ней это делали и дети 7–10 лет: мусор тщательно выметали и закапывали в определенном месте или сжигали. Отец Айше-ханум с детьми выкладывал во дворе дорожки камнем, скопление воды после дождя по канавкам отводили в надлежащие места. Данные традиции бережно хранятся и по сей день в крымскотатарских семьях и передаются через поколения [3].

Большая роль в формировании трудовых навыков в крымскотатарской семье традиционно отводится народным промыслам. Так, распространенной в крымскотатарских семьях является традиция привлекать детей к изготовлению игрушек из глины, соломы и других природных материалов. Особенно популярными являются свистульки («сызгыравукъ»), дудки («къавал», «дюдюк»), выполненные из веток ивы («тал»), бузины («къавал агъач»), камыша («къамыш дюдюк»), что развивает полезные практические навыки, конструктивные способности, желание выполнить работу как можно лучше (прочнее, устойчивее, изящнее, аккуратнее).

Проведенные исследования доказывают, формирование трудовых навыков играло и играет решающую роль в воспитательном процессе крымскотатарской семьи. Для обеспечения глубокого и всестороннего воздействия семья исходит из многовековой практики, выраженной в семейных традициях народа. К особенностям крымскотатарской семьи в формировании трудовых навыков относятся: раннее включение детей в труд; личный пример взрослых, направленный на формирование и развитие самостоятельности; совместный труд родителей и детей, старших и младших; воспитание хозяйственности и рациональности в труде, половозрастная дифференциация; безвозмездный труд на благо семьи и народа; обязательное обучение ремеслу.

Эту систему традиций с современной точки зрения можно охарактеризовать как элементарную педагогическую технологию, где прослеживаются такие общепедагогические принципы, как наглядность, доступность, последовательность и систематичность, прочность знаний, навыков, постепенное включение воспитанников в систему внутрисемейных и общественных отношений. Детальное изучение традиций трудового воспитания крымских татар позволило выявить их потенциал и сделать вывод о целесообразности внедрения в современную систему образования, что будет способствовать мобильной социализации подрастающих поколений в новых социально-экономических условиях крымского региона, подготовке к молодежи сознательному выбору сферы профессиональной деятельности.

Список литературы:

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Асанова, З.Р. Основные направления воспитания в крымскотатарской этнопедагогике / З.Р. Асанова // Наукові записки Рівненського держ. гуманітарного унів-ту. – 2007. – Вип. 10. – С. 89–92.
3. Зарединова, Э.Р. Формирование нравственно-ценностных взаимоотношений родителей и детей младшего школьного возраста в современной крымскотатарской семье: дис.... канд. пед. наук : 13.00.07 / Зарединова Эльвира Рифатовна. – К., 2004. – 253 с.
4. Катасонов В.В. Семейное воспитание в России и за рубежом: традиции и современность / В.В. Катасонов, П.В. Поветьев. – М.: Нац. институт развития современной идеологии, 2009. – 26 с.
5. Хайрудинов, М.А. Этнопедагогика крымскотатарского народа: монография / М.А. Хайрудинов. – К.: Наук. світ, 2002. – 335 с. : ил.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Мазалова Марина Алексеевна

*канд. филол. наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики
и методик начального образования, Балашовский институт
Саратовского государственного университета,
РФ, г. Балашов*

E-mail: marina-mazalova@yandex.ru

THE PECULIARITIES OF THE UPBRINGING OF GIFTED CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

Marina Mazalova

*candidate of philological sciences, associate professor, head of the chair
of pedagogy and methods of primary education,
Balashov institute of Saratov state university,
Russia, Balashov*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблематика одаренности как явления педагогической действительности и как интегративной характеристики личности младшего школьника. Выделяются различные виды одаренности, дается их характеристика и делается вывод о необходимости индивидуального подхода в воспитании высокоспособных детей. Одаренность анализируется нами в контексте элитопедагогического подхода, предполагающего создание системы специально организованных педагогических воздействий в начальной школе.

ABSTRACT

The paper considers the problematics of giftedness as a phenomenon of pedagogical reality and as an integrated characteristic of the personality of a primary schoolchild. Different kinds of giftedness are distinguished, their characteristic is given and a conclusion is made about the necessity of an individual approach in the upbringing of children with high abilities. Giftedness is analyzed by us in the context of an elite pedagogical approach which assumes making a system of specially organized pedagogical impacts at a primary school.

Ключевые слова: Одаренность; виды одаренности; воспитание младших школьников.

Keywords: giftedness; kinds of giftedness; upbringing of primary schoolchildren.

Проблематика работы с одаренными детьми актуализируется в современной социокультурной ситуации, поскольку в обществе возрастает потребность в формировании инновационного и интеллектуального потенциала современной России, который составляют неординарные, талантливые одаренные личности. В этой связи поддержка и развитие одаренных детей должны начинаться с самого раннего возраста и реализовываться через систему специально организованных педагогических воздействий и мероприятий в начальной школе.

Вместе с тем в науке до сих пор остается дискуссионным вопрос об определении сущности одаренности, выявлении критериев и признаков одаренности как интегративной характеристики личности младшего школьника.

В трудах отечественных и зарубежных педагогов и психологов (Е.С. Белова, Дж. Гилфорд, А.И. Доровской, А.В. Запорожец, А.М. Матюшкин, Н.Н. Поддяков, Дж. Рензулли, А.И. Савенков, Б.М. Теплов, П. Торренс, С.Л. Рубинштейн и другие) описаны особенности развития одаренных детей младшего школьного возраста, психолого-педагогические и социально-психологические условия воспитания и обучения высокоспособных детей, выделены и охарактеризованы различные виды одаренности.

Наиболее часто в работах ученых встречается классификация видов одаренности, где выделяются следующие группы детей младшего школьного возраста:

1. Художественно одаренные дети, у которых их особые способности проявляются на уроках художественно-эстетического цикла и требуют специального развития в условиях внеурочной деятельности, в системе дополнительного образования, кружках и секциях. Результатом воспитания и обучения художественно-одаренных детей являются высокие достижения исполнительского мастерства в музыке, живописи, хореографии, хорошо развитые актерские способности. Из-за увлеченности ребенка с этим видом одаренности творческо-художественной деятельностью возникает конфликт со школой, поскольку дети основную часть своего времени заняты развитием вне стен общеобразовательного учреждения и зачастую отстают в учебе. По мысли Б.М. Теплова, художественно

одаренные младшие школьники нуждаются в разработке для них индивидуальной образовательной траектории, отраженной в индивидуальных образовательных программах.

2. Творчески одаренные дети. Эту группу младших школьников некоторые ученые (А.М. Матюшкин) относят к художественно-одаренным детям, другие исследователи (Б.М. Теплов) настаивают на специфичности их личностной структуры и, как следствие, – особенности воспитания, развития и обучения. Главный критерий, по которому следует выделять творческую одаренность личности, – это креативность, означающая «способность создавать новые идеи и подходы, выражающаяся в интеллектуальной гибкости, нестандартности, оригинальности мышления, характеризующегося как дивергентное и парадоксальное, предполагающая синтез творчества и креативности в деятельности человека, свободу от стереотипов, толерантность к многообразию проявлений личности и мира, способность полно реализовываться, соответственно задаткам и способностям, осваивать новые виды деятельности» [1, с. 15].

К негативным проявлениям в поведении творчески одаренных младших школьников относятся следующие: неорганизованность, желание оспаривать точку зрения другого, неумение выслушивать позицию как одноклассников, так и учителя, эгоизм и другие. В целом при правильно организованной педагогической поддержке творчески одаренных детей их высокие способности вполне могут успешно развиваться в условиях учебно-воспитательного процесса начальной школы.

3. Некоторыми авторами выделяется еще один вид одаренности – физическая, двигательная или спортивная. Такие дети достигают высоких результатов в спорте (в одном или нескольких спортивных направлениях), поскольку обладают хорошим физическим здоровьем и развитыми силовыми, двигательными, координационными качествами. Практика показывает, что физически одаренные младшие школьники при наличии хороших умственных способностей все же не преуспевают в учебе. Это связано с явно выраженной направленностью их мотивации на спортивные достижения и отсутствием из-за плотного графика соревнований времени на полноценное обучение в общеобразовательной школе. Таким образом, главной стратегией работы педагога с физически одаренными детьми должен стать индивидуальный подход и вовлечение в познавательную деятельность.

4. Социально одаренные дети. Этот вид одаренности личности подразумевает «активную гражданскую позицию, наличие

собственной гуманистически ориентированной системы ценностей, высокий уровень развития социальной эмпатии (понимания позиции и мотивов других людей), ответственности за результаты своего труда, самостоятельности, самоосознания и нравственности; потребность в заботе о других, открытость к общению, «активное владение своим окружением» (Дж. Оллпорт), «социальная представленность» (В.А. Кольцова) как ярко выраженная активность в какой-либо сфере деятельности» [1, с. 16]. Главной личностной чертой социально одаренных младших школьников является эмпатия, лидерство, высокий интеллект, гибкость мышления, способность работать в группе, что обеспечивает высокую успеваемость и воспитанность таких детей.

5. Дети с общей интеллектуальной и академической одаренностью, которая выражается в высоком уровне развития памяти и мышления, способностей к переработке информации. Именно детей этой группы чаще всего в школе называют одаренными, констатируя их высокий уровень обучаемости и обученности по всем предметам (общая интеллектуальная одаренность) или по отдельным предметам или циклам предметов (академическая одаренность). В психологии с исследованием этого вида одаренности связывают уровень развития интеллекта. Так, Р.Г. Резаков, опираясь на исследования западных психологов, приводит интересные наблюдения, относительно того, что «в начале карьеры решающим фактором отбора является внутренний потенциал человеческого интеллекта, выражающийся частично через так называемый «коэффициент интеллекта» (IQ). Существует некоторый аттестационный минимум для соотнесения с группой интеллектуально одаренных детей (свыше 125 баллов)» [3, с. 35]. Успешность обучения интеллектуально одаренных младших школьников не вызывает сомнения, у академически одаренных детей возникают проблемы с освоением тех предметов, на которые их интерес не нацелен.

Исходя из положений элитопедагогического подхода, рассматривающего как один из аспектов изучения вопросы воспитания одаренных детей, мы выделяем следующие факторы воспитания одаренных детей, обеспечивающие элитность (высокое качество) педагогических процессов: «выявление и развитие высоких способностей и качеств личности; использование индивидуального подхода в отборе методов, средств, форм воспитания; создание развивающей среды, что предполагает благоприятные возможности для максимально полного раскрытия талантов и дарований ребенка» [2, с. 240]. Такой подход, связанный с обращением к идеям энциклопедической образованности, всестороннего развития

физических, интеллектуальных и творческих качеств, лидерских задатков подрастающего поколения, отражает потребность одаренной личности в максимально полном раскрытии ее талантов и способностей.

Таким образом, в педагогике одним из важных прикладных вопросов становится проблема создания оптимальных условий развития детей с разными видами одаренности в начальной школе.

Список литературы:

1. Мазалова М.А. Элитопедагогический подход в исследованиях истории семейного воспитания в России в XVIII – начале XX веков: монография. – Саратов: Издательский центр «Наука», 2012. – 145 с.
2. Мазалова М.А. Базовые категории современной концепции элитопедагогики // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2012. – № 3 (21). – С. 237–241.
3. Резаков Р.Г. Интеллектуальная элита и ее роль в современном мире // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 34–41.

РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В СЕМЬЕ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ НАЧАЛА XX ВЕКА

Мазалова Марина Алексеевна

*канд. филол. наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики
и методик начального образования, Балашовский институт
Саратовского государственного университета,
РФ, г. Балашов*

E-mail: marina-mazalova@yandex.ru

THE DEVELOPMENT OF THE THEORY OF THE PERSONALITY'S UPBRINGING IN THE FAMILY IN THE NATIVE PEDAGOGY OF THE EARLY 20TH CENTURY

Marina Mazalova

*candidate of philological sciences, associate professor, head of the chair
of pedagogy and methods of primary education,
Balashov institute of Saratov state university,
Russia, Balashov*

АННОТАЦИЯ

В статье раскрываются ведущие направления в педагогической мысли России начала XX века, в которых с различных позиций анализировались процессы воспитания, обучения и развития личности ребенка в семье. В семейной педагогике рассматриваемого периода сложилось три ведущих направления: научное, методическое и общественное; в каждом из них ученые формулировали взгляды на подготовку высокоспособной личности. В итоге исследования по заявленной теме делается вывод о наибольшей разработанности научного направления в теории воспитания личности в семье.

ABSTRACT

The paper discloses the leading directions in the pedagogical thought of Russia in the early 20th century, in which the processes of upbringing, education and the development of a personality were analyzed from different positions. In the family pedagogy of the period in question the reformed three leading directions: scientific, methodological and social. Within each of them, scholars formed views on preparing a personality with high abilities. As the result of the research on the stated topic we make a conclusion about the highest extent of the prior research of the scientific direction in the theory of the upbringing of the personality in the family.

Ключевые слова: Личность ребенка; семейное воспитание; семейная педагогика.

Keywords: child's personality; family upbringing; family pedagogy.

Новый закон «Об образовании в РФ» позиционирует семейное воспитание как одну из возможных форм получения образования, что позволяет по-иному оценивать возможности и перспективы воспитания ребенка в семье. Все это актуализирует интерес ученых к содержанию, методам и средствам обучения и воспитания ребенка

в условиях семьи [2]. Вместе с тем в истории отечественной практики воспитания уже накоплен значительный опыт, зафиксированы лучшие (элитные) образцы воспитания ребенка в семье. В этой связи «интерес исследователей в области элитопедагогики направлен на выявление и описание ведущих тенденций развития элитного семейного воспитания» [3, с. 156] и домашнего образования в России в начале XX века и осмысление его в истории отечественной педагогики.

Итак, в теории и практике лучшего, наиболее эффективного, направленного на развитие индивидуальных способностей и взращивание талантов личности семейного воспитания начала XX века отчетливо выделяются несколько направлений исследования, которые в этот период достигли пика своего развития в дореволюционной отечественной педагогической мысли.

Первое, научное, направление разрабатывалось в изысканиях педагогов – разработчиков теоретических оснований семейной педагогики как отрасли педагогического знания (П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, К.Н. Вентцель и многие другие). Вслед за А.Ю. Гранкиным внутри данного научного направления можно выделить следующие тенденции [1]:

- народность в семейном воспитании (Д.Д. Семенов, М.И. Демков);
- свободное семейное воспитание (Л.Н. Толстой, К.Н. Вентцель);
- антропологическую теорию семейного воспитания (П.Ф. Лесгафт, П.Ф. Каптерев);
- религиозно-нравственное семейное воспитание (В.В. Зеньковский, В.В. Розанов);
- естественнонаучное направление в семейной педагогике (В.М. Бехтерев, В.В. Гориневский, А.А. Дернова-Ярмоленко).

Особое внимание педагогической и родительской общественности удостоилось естественнонаучное направление, которое опиралось на приоритетность принципа природосообразности и учет биологической природы ребенка в процессе его воспитания, раскрытия его талантов и способностей. Педагоги обосновали тезис о необходимости соотносить педагогические воздействия с анатомо-физиологическими особенностями детского организма, принимать во внимание возрастное и психическое развитие детей, что обусловит высокие результаты в их обучении и воспитании.

Второе, методическое, направление изучало наиболее эффективные образцы и лучший опыт деятельности домашних воспитателей и учителей, гувернеров (Н.А. Бердяев, В.О. Ключевский, Е.И. Конради, В.Н. Жуки др.), которые пытались осмыслить

и популяризировать авторский опыт организации семейного воспитания. Крупные общественные деятели, ученые, педагоги исследовали и предложили решения ряда новых актуальных проблем семейного воспитания. Пожалуй, впервые в истории русской педагогики в начале XX века родительская общественность активно участвовала в обсуждении проблематики семейного воспитания и домашнего образования. В изучаемый нами период появляются многочисленные журналы, содержащие достижения передовой психолого-педагогической науки и адресованные родителям («На помощь матерям», «Семейное воспитание», «Педагогический листок», «Образование», «Женское образование»), на страницах педагогической периодики («Вестник воспитания», «Семья и школа», «Свободное воспитание») публикуются статьи. Ряд изданий («Русская старина», «Русский архив»), не предназначенных для освещения педагогической теории и практики, тем не менее, уделяет значительное место вопросам семейного воспитания в аспекте подготовки интеллектуальной и гражданской элиты общества.

Периодическая педагогическая печать стала трибуной для просветительской деятельности выдающихся педагогов и ученых, стремящихся популяризировать и пропагандировать теоретические изыскания педагогики и психологии, придать им характер методических рекомендаций, руководства по организации семейного воспитания. Наиболее востребованными стали статьи о сути родительских заблуждений и ошибок в семейном воспитании, сообщения, где обобщался передовой опыт практики семейного воспитания. Появляются материалы, касающиеся анализа выдающихся способностей личности, и доказываются необходимость создания для талантливых детей особых условий воспитания как в семье, так и в школе. Появляется новый жанр – «письма к интеллигентной матери», в рамках которого ведется педагогическое просвещение женщин, даются представления о правильном воспитании детей, формулируются проблемы детско-родительских отношений и способы их разрешения. Результатом такого движения стало появление научно-популярной литературы, основанной на анализе конкретного опыта воспитания в семье, определяющей состояние практики семейного воспитания в России начала XX века.

Третье направление, общественное, сформировалось в психолого-педагогической и общественно-политической печати и в рамках общественно-педагогических течений изучаемого периода. А.П. Куницын, И.И. Мартынов, А.Г. Ободовский, А.А. Ширинский-Шихматов и другие общественные деятели и просветители

анализировали содержание семейного воспитания и домашнего образования с точки зрения определения в нем условий для развития и образования уникальных способностей личности, различные стороны его организации, подготовки социальной и духовной аристократии, направляющей социально-культурный генезис.

Результаты историко-педагогического анализа показывают, что наиболее значимой, главенствующей тенденцией в исследованиях развития элитного семейного воспитания и домашнего образования в России стало научное направление, достигшее своего расцвета к началу XX века. Формирование и развитие прослойки творческой и научной интеллигенции как креативной интеллектуальной доминанты российского государства и влияние специфики семейного воспитания и домашнего образования на процесс и результат воспитания высокоспособной личности затрагивались в работах В.П. Вахтерова, Е.Н. Водовозовой, П.Ф. Каптерева, В.П. Кашенко, А.Ф. Лазурского, А.П. Модестова, Г.Н. Россоломо, А.Н. Соколова и других.

Таким образом, в рассматриваемый период педагогическая и общественная мысль в России плодотворно разрабатывала проблемы подготовки элиты в условиях семейного воспитания; эти знания об эффективной организации семейного воспитания личности, способной возвышаться над «всеобщим» и составить лучшую мобильную часть общества, не утратили своей актуальности и на сегодняшний день.

Список литературы:

1. Гранкин А.Ю. Проблемы семейного воспитания в русской демократической педагогике конца XIX – начала XX: дис. ...канд. пед. наук / А.Ю. Гранкин. – Пятигорск, 1996 – 216 с.
2. Мазалова М.А. Базовые категории современной концепции элитопедагогики // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2012. – № 3 (21). – С. 237–241.
3. Мазалова М.А. Об «элитном» и «элитарном» как сущностных характеристиках практики семейного воспитания // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – № 11 (139). – С. 156–161.

ТАКСОНОМИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ ПО КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Орехова Екатерина Сергеевна

*аспирант Бурятского государственного университета,
РФ, г. Улан-Удэ
E-mail: scorpion8989@mail.ru*

TAXONOMIC CLASSIFICATION OF REFLECTIVE ACTIONS ON THE EXAMPLE OF CLASS ASSIGNMENT FOR CHINESE

Ekaterina Orehova

*post-graduate Student of Buryat State University,
Russia, Ulan-Ude*

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрен вопрос о преподавании китайского языка в условиях введения новых образовательных стандартов, описаны возможности применения таксономического подхода как инструмента оценивания учебно-методического сопровождения при обучении китайскому языку. Представлен список типовых заданий для формирования интеллектуальных компетенций определенного уровня.

ABSTRACT

The article deals with the question of teaching the Chinese language in the conditions of the introduction of new educational standards; possibilities of using taxonomic approach as a tool for assessing educational – methodological support when teaching Chinese are described. A list of typical tasks for the intellectual competencies formation of specific level is presented.

Ключевые слова: китайский язык; таксономия; интеллектуальные компетенции; результативность обучения; организация образовательного пространства.

Keywords: Chinese; taxonomy; intellectual competencies; effectiveness of education; organization of educational space.

Требования к интеллектуальной подготовке выпускника школы предполагают овладение набором общеинтеллектуальных компетенций, позволяющих достичь высокой результативности обучения, с точки зрения предметных, личностных и метапредметных критериев, установленных в рамках нового образовательного стандарта. Поставленная цель может быть достигнута благодаря эффективно организованной образовательной деятельности. Одной из значимой составляющей организации образовательного процесса является подбор учебно-методического сопровождения, отвечающего требованиям нового образовательного стандарта [4].

Для учебных предметов, входящих в список оцениваемых в рамках ЕГЭ, этот вопрос решен путем подготовки и издания ряда учебных комплектов, проектируемых в соответствии с ФГОС. Однако, для ряда учебных дисциплин, не введенных повсеместно в учебный план общеобразовательных учреждений, в частности китайский язык, этот вопрос является не разрешенным, поскольку нет списка учебных пособий, рекомендованных Министерством образования РФ для средних общеобразовательных учреждений. Вследствие этого перед преподавателем китайского языка как второго иностранного значимым является вопрос отбора учебно-методического материала, который бы соответствовал новым тенденциям российского образования, более того способствовал достижению не только предметных результатов, но и развитию ряда универсальных интеллектуальных компетенций обучающегося.

В данной статье будет описан опыт применения таксономической классификации интеллектуальных компетенций в качестве инструмента определения содержания системы заданий учебно-методического комплекса «Практический курс китайского языка» (Кондрашевский А.Ф., Румянцева М.В., Фролова М.Г.), рекомендованного в качестве основного учебника для студентов языковых и неязыковых вузов, а также для широкого круга лиц, приступающих к изучению китайского языка как под руководством преподавателя, так и самостоятельно [2].

Главные цели обучения данного пособия состоят в том, чтобы выработать у обучающихся первоначальные практические навыки общения на китайском языке и одновременно заложить теоретические и практические основы для дальнейшего изучения языка. Введение и отработка языкового материала предполагает изучение текстов, лексических и грамматических комментариев, а также выполнение упражнений на закрепление и развитие языковых знаний и навыков, в том числе, произносительных и письменных навыков, владение

пройденной лексикой и грамматикой. К числу типовых видов упражнений относятся: задания на составление предложений по предлагаемому образцу, лексические подстановочные упражнения, упражнения на развитие коммуникативных навыков, навыков перевода с китайского языка и на китайский язык, грамматического анализа предложений [2].

Одной из наиболее общепринятых теорией целей обучения считается модель, созданная группой американских психологов и педагогов под руководством Бенджамина Блума. Данная таксономия учебных целей представляет классификационную таблицу с разделами, отражающими, в зависимости от их сложности, порядок целей обучения, которые представлены следующим образом: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка (knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, evaluation).

В дальнейшем последователи Б. Блума Л. Андерсон и Д. Красвол предложили свой вариант измерительной шкалы. Исследователи расширили категорию «знание», описав четыре типа знания (декларативное, концептуальное, процессуальное, метакогнитивное). Более того в классификации произошло перемещение категории «синтеза» и «оценки», что в свою очередь показывает, что творческое мышление, уровень «создание» (creating) считается более сложной формой интеллектуальной деятельности.

Разделы данного варианта классификации распределены следующим образом: запоминание, понимание, применение, анализ, оценивание, создание (remembering, understanding, applying, analysing, evaluation, creating) [5].

В соответствии с составляющими вышеописанной классификации Л. Андерсона и Д. Красвола, был проведен анализ типовых учебных заданий, имеющих наибольшую частоту использования в рамках учебного пособия «Практический курс китайского языка» (Кондрашевский А.Ф., Румянцева М.В., Фролова М.Г.). Типы учебных заданий были распределены по уровням когнитивных процессов и могут быть представлены следующим образом:

1. Запоминание – извлекать необходимую информацию из памяти, интеллектуальные компетенции данного уровня: узнавание, припоминание.

Примеры заданий из учебного пособия, соответствующие данному уровню: прочитайте слова, обращая внимание на тоны; различение звуков; различение тонов; вопросы по лингвострановедческому материалу (пример – сколько диалектов в китайском языке).

2. Понимание – создавать значение на базе учебных материалов или опыта, интеллектуальные компетенции данного уровня: интерпретация, приведение примеров, классификация, обобщение, краткое изложение, преобразование.

Типовые задания из учебного пособия: заполните пропуски подходящими по смыслу словами; замените в диалоге подчеркнутые слова; задайте вопросы, используя вопросительные местоимения; дополните диалог соответствующими репликами.

3. Применение – использовать процедуру в новой ситуации, включают в себя такие компетенции как исполнение, применение.

Примеры заданий из учебного пособия: переведите предложения с русского на китайский; переделайте предложение по образцу; прослушайте и переведите диалог; составьте диалог по схеме; ситуативные задания по образцу – расскажите о вашем приятеле, учителе, члене семьи и т. д., проведите диалог по картинке.

4. Анализ – вычленять из понятия несколько частей, компетенции – дифференциация, организация, соотнесение.

Примеры заданий из учебного пособия, соответствующие данному уровню: восстановите предложение; сделайте грамматический разбор данных предложений.

Учебные задания, соответствующие пятому и шестому уровню, а именно «оценивание» и «создание», в вышеуказанном учебном пособии не сформулированы, вследствие чего такие мыслительные навыки, как суждение, основанное на критериях и стандартах, интеграция частей в новое целое, планирование, производство нового учебного продукта не могут быть реализованы в учебном процессе только за счет использования данного учебного пособия, что указывает на необходимость разработки дополнительных методических материалов.

Далее нами была предпринята попытка конструирования учебных заданий, которые могут выступать в качестве дополнительного раздела, при организации учебного процесса обучения китайскому языку и соответствовали бы тем уровням классификации интеллектуальных компетенций, которые не достаточно отражены в учебном пособии.

Таблица 1.

**Примерные задания по китайскому языку
(на основе таксономии мыслительных умений Л. Андерсон
и Д. Красвол) для уровней «анализ», «оценка», «создание»**

Уровень когнитивных процессов		
Анализ	Оценка	Создание
Интеллектуальные компетенции		
Дифференциация Соотнесение	Проверка Критика	Планирование Производство
Примерные учебные задания		
Проведение сравнительного анализа лексико-грамматического материала в русском и китайском языках (например: сравните систему местоимений единственного и множественного числа; определите особенности порядка слов в предложении и т. д.)	Оценка особенностей мировоззрения носителей двух культур (Россия, Китай), посредством анализа устойчивых речевых оборотов, пословиц, аудио и видео фрагментов.	Создание алгоритма построения разных типов предложений и грамматических конструкций в китайском языке. Создание таблицы употребления лексической единицы с примерами использования. Создание научно-исследовательского проекта.

Введение подобных типовых заданий, приведенных в таблице, может выступать в качестве добавочного компонента при организации образовательного пространства по обучению китайскому языку, поскольку только лишь использование системы учебных заданий, представленных в учебном пособии, не в полной мере позволяет реализовывать идею о всестороннем развитии интеллектуальных компетенций.

Именно таксономия в данном случае является опорным пунктом для дальнейшего планирования, систематизации и управления осмысленного обучения иностранному языку, при котором сам преподаватель имеет возможность самостоятельного конструирования образовательного пространства, что в свою очередь способствует эффективному продвижению обучающихся к намеченному результату, на всех уровнях результатов обучения.

Список литературы:

1. Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология / В.В. Гузеев. – М.: Народное образование, 2000. – 240 с.

2. Кондрашевский А.Ф. Практический курс китайского языка. 11-издание. Т. 1. / А.Ф. Кондрашевский, М.В. Румянцева, М.Г. Фролова. – М.: ООО «Восточная книга», 2010. – 400 с.
3. Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования / Рос. акад. Образования; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008. – 39 с.
4. Кузнецов А.А. О школьных стандартах второго поколения / А.А. Кузнецов. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – Москва, 2008. – С. 3–6.
5. Anderson J.W., Krathwhol D.R., Airasia P.W. Taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of education. New York: Person Education, 2003 – 336 p.

«ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» КАК ОСНОВА ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Салехи Мотаахед Захра

*аспирант Нижегородского государственного университета,
РФ, г. Нижний Новгород
E-mail: zsal18@yahoo.com*

"THE WORLD AROUND US" AS THE BASIS OF CIVIC EDUCATION OF JUNIOR PUPILS

Zahra Salehi Motaahed

*post-graduate at Lobachevsky State university,
Russia, Nizhny Novgorod*

АННОТАЦИЯ

Цель статьи заключается в определении места и роли курса «Окружающий мир» в начальной школе как основного предмета, который отвечает за гражданское воспитание. Методом контент-анализа проведено исследование образовательной программы для младшей школы, а также рабочих программ для 1–4 классов. Было установлено, что гражданская компетентность младших школьников формируется посредством знакомства учащихся с культурой,

историей, традициями родного края и других стран. Формируются патриотические чувства и желание принимать судьбу Родины, как свою собственную. Даются базовые знания по правовому и территориально-политическому устройству страны.

ABSTRACT

The purpose of this article is to determine the role and place of the course "The world around us" in elementary school as the main subject, which is responsible for civic education. The method is content analysis of the educational program for elementary school, as well as work programs for grades 1–4. It was found that the civic competence of junior pupils is formed by introducing culture, history and traditions of the motherland and other countries. Formed patriotic feelings and a desire to accept the motherland's destiny as their own. Basic knowledge of the legal and territorial-political structure of the country is given.

Ключевые слова: начальная школа; гражданское воспитание.

Keywords: primary school; civic education.

Начальная ступень образования является важнейшей. Именно этот период является сензитивным для получения большого количества новых знаний. Поэтому школе необходимо заложить в сознании ребенка достойную базу, которая облегчит учащемуся освоение более точных научных дисциплин в классах среднего и старшего звена.

«Целью духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования является социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, творческого, компетентного гражданина России, принимающего судьбу Отечества как свою личную, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённого в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» [5, с. 63].

Гражданское воспитание пронизывает почти все дисциплины гуманитарного цикла. Но наибольшая доля информации, связанной с формированием гражданственности у младших школьников, приходится на курс «Окружающий мир», который введен в программу с 1998 года. Государственная программа выделяет на гражданское воспитание в данном курсе 270 часов.

Рассмотрим реализацию государственных целей и задач на примере «Рабочей программы для 1/2/3/4 класса по курсу

«Окружающий мир» под редакцией А.А. Плешакова и М.Ю. Новицкой.

Кроме классно-урочной деятельности, разработчики программы рекомендуют совмещать гражданское воспитание с внеклассной работой, работой с семьей, работой в группах продленного дня. Каждый раздел учебного плана по рассматриваемому курсу включает в себя также «Блок внеклассной и внешкольной работы».

Согласно пояснительной записке к Рабочей программе, целью курса «Окружающий мир» является «Духовно-нравственное развитие и воспитание личности гражданина России в условиях культурного и конфессионального многообразия российского общества» [1, с. 5].

Общее количество часов, выделяемых на курс в 1 классе, составляет 66, по два урока в неделю. Учащиеся знакомятся с понятиями культура и природа, узнают, что человек – творец культуры. Дается информация по социальной адаптации школьников, определяется их роль в мире на данном этапе их развития: ученик, ребенок, член семьи. Раздел «Родная страна» имеет ключевое значение в плане гражданского воспитания на данном этапе обучения. Темы этого раздела звучат так: «Россия – наша родина», «Москва – столица России», «Мы – семья народов России», «Охрана природы».

Общее количество часов, которое выделяет государство на курс во 2 классе, составляет 68, по два урока в неделю. Акцент сделан на естественнонаучные вопросы. В плане гражданского воспитания выделяются следующие задачи на данном этапе образования:

- научить находить Россию на карте мира;
- познакомить с общегражданскими праздниками в процессе изучения времен года.

Общее количество часов в 3 классе составляет 68, по два урока в неделю. Обсуждаются такие вопросы: «Родной дом – уголок Отчизны», «Семья», «Родословная», предлагается разработать с учащимися проект на тему «Юный краевед». Учащимся предлагается материал по основным мировым культурам: египетская, китайская и др. Таким образом, начинает формироваться чувство толерантного и уважительного отношения к чужим культурам.

Общее количество часов в 4 классе – 68, по два урока в неделю.

К этому времени учащиеся уже имеют основные представления во всех сферах природной и культурной жизни. Вторая часть курса имеет выраженную направленность на формирование знаний учащихся в области истории, как всемирной, так и отечественной, в результате чего школьники осознают себя частью мира в целом, знакомятся с наиболее значимыми страницами истории России,

подвигами народа и отдельных его граждан, формируется гордость за свою Отчизну, осознание себя частью великой державы, осознается понятие патриотизма, укрепляются патриотические чувства.

Последний этап перед переходом в школу среднего звена – раздел «Современная Россия». Здесь обсуждаются такие темы: «Мы – граждане», «Конституция Российской Федерации», «Права и обязанности человека», «Права и обязанности ребенка», «Государственное устройство», «Президент», «Правительство» и др. По завершению начального общего образования учащиеся должны осознавать себя гражданами великого государства, у которых есть права и обязанности, на плечах которых лежит ответственность за природные, социальные и культурные ресурсы родного края.

Согласно «Примерной основной образовательной программе начального общего образования», в итоге изучения курса «Окружающий мир» обучающиеся:

- получают возможность овладеть основами практико-ориентированных знаний о природе, человеке и обществе, приобрести целостный взгляд на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов культур и религий;

- обретут чувство гордости за свою Родину, российский народ и его историю, осознают свою этническую и национальную принадлежность в контексте ценностей многонационального российского общества, а также гуманистических и демократических ценностных ориентаций, способствующих формированию российской гражданской идентичности;

- получают возможность осознать своё место в мире на основе личного опыта общения с людьми, обществом и природой, что станет основой уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов» [5, с. 66–67].

Начальное общее образование является важнейшим этапом в жизни ребенка. От того, насколько качественное получит ребенок образование на начальном этапе, зависит вся его последующая успеваемость в школе и успешность в жизни за пределами своего класса. Одна из главнейших задач начального образования – сформировать в ребенке основу гражданственности. Наиболее продуктивным в плане гражданского воспитания является предмет «Окружающий мир». Именно он «формирует вектор культурно-ценностных ориентаций младшего школьника в соответствии с отечественными традициями духовности и нравственности» [1, с. 5].

Список литературы:

1. Максимова Т.Н. Рабочая программа по курсу «Окружающий мир». 1 класс/[сост. Т.Н. Максимова]. – М.: ВАКО, 2015. – 48 с.
2. Максимова Т.Н. Рабочая программа по курсу «Окружающий мир». 2 класс/[сост. Т.Н. Максимова]. – М.: ВАКО, 2015. – 64 с.
3. Максимова Т.Н. Рабочая программа по курсу «Окружающий мир». 3 класс/[сост. Т.Н. Максимова]. – М.: ВАКО, 2015. – 56 с.
4. Максимова Т.Н. Рабочая программа по курсу «Окружающий мир». 4 класс/[сост. Т.Н. Максимова]. – М.: ВАКО, 2015. – 48 с.
5. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / [сост. Е.С. Савинов]. – 2е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2010. – 80 с.

О КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ПОДХОДЕ В ОБРАЗОВАНИИ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Силкина Ольга Сергеевна

аспирант

Сибирского государственного университета путей сообщения,

РФ, г. Новосибирск

E-mail: olg.silkina@yandex.ru

ON THE COMPETENCE-BASED APPROACH IN EDUCATION: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT

Olga Silkina

post graduate student

in Siberian State University of Railway Engineering,

Russia, Novosibirsk

АННОТАЦИЯ

В данной статье анализируются теоретическое обоснование вопросов связанных с компетентностным подходом в образовании. Отмечается несовершенство его конструктивной составляющей при решении дидактических проблем отечественного образования.

ABSTRACT

The article, there is analyzes the theoretical ground of questions related to the competence approach in education. There are noted shortcomings of its constructive element in solving didactic problems of national education.

Ключевые слова: компетентностный подход; компетенция; компетентность.

Keywords: competence-based approach; competence; competency.

В соответствии с Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года, именно компетентностный подход как одно из базовых обновлений в образовании был призван обеспечить достижение нового качества дошкольного, общего полного и профессионального образования. В качестве результата образования в совокупности его мотивационно-ценностных и когнитивных составляющих стала выступать компетентность/ компетенция.

Теоретическое и методологическое обоснование вопросов, связанных с компетентностным подходом в образовании содержится в работах российских исследователей: В.И. Байденко, Г.Э. Белицкой, Л.Н. Боголюбова, В.А. Болотова, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Д.А. Иванов, В.В. Серикова, Ю.Г. Татура, Ю.В. Фролова, В.Д. Шадрикова и др.

Основной принцип компетентностного подхода заключается в переориентации оценки результата образования с понятий «образованность», «подготовленность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность». Такой подход предусматривает ориентацию на готовность и способность личности к жизнедеятельности в широком поле различных контекстов.

Необходимость внедрения компетентностного подхода и его преимущества многократно обоснованы в работах как отечественных, так и зарубежных учёных (В.И. Байденко, А.Г. Бермус, И.А. Зимняя, Ю.Г. Татур и др.). В то же время анализ литературы по этой проблеме, истории её становления, показывает всю сложность, многомерность и неоднозначность трактовки как самих понятий компетенция, компетентность, так и основанного на них подхода к процессу и результату образования. Вместе с этим ряд отечественных педагогов-исследователей, не считают компетентностный подход в определении целей, содержания и результатов образования абсолютно новым в российской системе образования. Так как в том, или ином контексте идеи, заложенные в нём, уже разрабатывались ранее: например, ориентация на усвоение умений, способов

деятельности, обобщённых способов действия была ведущей в работах таких отечественных педагогов и психологов как М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский, Г.П. Щедровицкий и их последователей.

Так, А.Г. Бермус приводит высказывание М.Е. Бершгадского, утверждающего, что понятие компетентности не содержит каких-либо принципиально новых компонентов, не входящих в объём понятия «умение»; поэтому все разговоры о компетентности и компетенции, по мнению автора, представляются несколько искусственными, призванными скрыть старые проблемы под новой одеждой [3].

Имеют место сомнения ряда ученых в прогрессивности компетентностного подхода в контексте социального развития. Так, А.А. Андреев, отмечает, что идея осуществления модернизации российского образования на компетентностной основе рассматривается не только с точки зрения его дидактико-педагогического содержания, но и в плане его способности участвовать в формировании определённых стратегий социального развития [1].

Другие учёные исследователи в противовес вышесказанному признают, прогрессивность компетентностного подхода. Так, например Е.Я. Коган считает компетентностный подход принципиально новым подходом, который должен привести к значительным изменениям: от изменения сознания до изменения методической базы [5].

Ряд исследователей (В.И. Байденко, А.Г. Бермус, Л.А. Витес, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, А.К. Маркова, Н.Н. Нечаев, В.Д. Шадриков и др.) отмечают в своих трудах существование «генетических корней» компетентностного подхода в отечественной науке и, прежде всего, в психологии и педагогике.

По утверждению В.Д. Шадрикова, российская система образования, в отличие от западной модели всегда была компетентностной, т. е. ориентированной на сферу профессиональной деятельности. По мнению С.Е. Афонасьева, в настоящее время понятие компетентности весьма неоднозначно, многообразно, а порой и противоречиво. Автор не без оснований утверждает, что без опоры на психолого-педагогическую теорию компетентностный подход не может быть чисто административно-механически интегрирован в систему традиционного образования [2].

В свою очередь В.С. Сенашенко, приводит ряд аргументов о недостаточной продуманности попытки приспособить «компетентностный подход» положенный в основу ФГОС для решения образовательных проблем. Видя опасность, что в сложившейся ситуации образовательные учреждения будут пытаться наращивать несвойственные им виды деятельности в ущерб решению своей

главной задачи – подготовки специалиста с добротным как средним, так и высшем образованием [7].

Так же в своём исследовании о результатах внедрения «компетентностного подхода» в высшую школу А.С. Роботова констатирует, что не достаточная разработанность и владение инструментарием оценки компетенций формируется «образовательный фантом» с непредвиденными последствиями для качества выпускаемых высшей школой специалистов [6].

В научной среде продолжают споры о компетентностном подходе в разных контекстах: актуальности, новизны, полезности и т. д., свидетельствуя о том, что научным сообществом компетентностный подход не принят окончательно [8].

Автор данной статьи считает, что проблема отсутствия единой классификации компетенций, нестыковки и несовпадения терминов затрудняют разработку процедур, критериев, инструментов оценки компетенций (компетентности) как результата образования, что отчетливо проявляется при оценки обучения, как школьников, так и студентов различных специальностей

Список литературы:

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
2. Анфисова С.Е. Творческое саморазвитие личности студентов: Учеб. Пособие. М.: 2010. – 304 с.
3. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – № 05. [Электронный ресурс] – Режим доступа – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>. (дата обращения 20.11.2015).
4. Коган Е.Я. Компетентностный подход и новое качество образования // Современные подходы к компетентностно – ориентированному образованию: материалы семинара / Под ред. А.В. Великановой. – Самара: Профи, 2001. – С. 28–32.
5. Роботова А.С. Неоднозначные процессы в педагогике высшего образования // Высшее образование в России. – 2014. – № 3. – С. 47–54.
6. Сенашенко В.С. Компетентностный подход в высшем образовании: миф и реальность // Высшее образование в России. – 2014. – № 5, – С. 34–44.
7. Силкина Н.В. Профессионально – педагогическая компетентность специалиста корпоративного профессионального образования: теоретический аспект // Непрерывное профессиональное образование специалистов как стратегия развития профессиональной карьеры: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 25 марта 2006 г. – Кемерово: – 2006, – Ч. 1, – С. 190–196.

1.5. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В КОНТЕКСТЕ ИХ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Соловьева Алла Анатольевна

*канд. пед. наук, Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского,
РФ, г. Ярославль
E-mail: asolovyeva@yandex.ru*

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS OF HUMANITARIAN SPECIALTIES IN THE CONTEXT OF TEACHING MATHEMATICS

Alla Solovyeva

*candidate of pedagogical sciences, senior lecturer,
Yaroslavl State Pedagogical University,
Russia, Yaroslavl*

АННОТАЦИЯ

В статье выделяются общие для студентов гуманитарных специальностей характерные черты мышления, восприятия математики и мотивов ее изучения. Профессиональный мотив выделяется доминирующим мотивом изучения математики у студентов гуманитарных специальностей. Учитывая психологические особенности студентов гуманитарных специальностей, профессионально-направленное обучение математики предлагается строить с помощью спиралей фундирования.

ABSTRACT

The article focuses on the general characteristics of thinking and perception of mathematics and of the motives of studying mathematics. The professional motive is highlighted as the dominant motive of studying mathematics as far as the students of Humanities are concerned. Given

the psychological characteristics of students of humanitarian specialties, we offer to use the foundation spirals in the professionally oriented teaching of mathematics.

Ключевые слова: профессионально-направленное обучение математике; гуманитарные специальности; психологические особенности; восприятие; мотивация; спираль фундаментирования.

Keywords: the professionally oriented teaching of mathematics; humanitarian specialties; psychological characteristics; perception; motivation; the foundation spiral.

Организация обучения студентов гуманитарных специальностей математике сопровождается вполне ожидаемыми трудностями. Одной из них является отрицательное отношение обучающихся к изучению математики. Практикующие преподаватели встречаются с этим в первую очередь. Так, например, Е.В. Шикин в своем учебном пособии по математике для гуманитариев обращает внимание, что «есть одно обстоятельство, которое никак нельзя не учитывать, решившись на непосредственный контакт с сугубо гуманитарным читателем. Это – его априорное неприятие математики» [17, с. 36].

Нами было проведено анкетирование 246 студентов разных гуманитарных специальностей («история», «менеджмент организации», «психология», филологические специальности) подтверждающее подобные высказывания. Студентам предлагалось оценить свое отношение к изучению математики по шкале «+», «0», «-». Результаты показали, что 44,72 % испытали беспокойство, когда узнали, что будут изучать математику в вузе; 36,17 % выразили равнодушное отношение к изучению математики; 19,11 % опрошиваемых положительно отнеслись к возможности изучать математику (рис. 1). Таким образом, около половины гуманитарной аудитории отрицательно относятся к изучению математических дисциплин.

Мнения многих исследователей (А.Д. Ивановой, В.А. Кузнецовой, В.И. Михеева, Ю.В. Павлюченко, Е.В. Шикина и других) вопроса обучения математике студентов гуманитарных специальностей сходятся в том, что слабый уровень школьной подготовки является одной из причин неприятия математики.

Т.А. Ширшова в своем исследовании [18] проводила тестирование 147 студентов 1 и 2 курсов гуманитарных факультетов. Оказалось, что большинство (89,8 %) утратили навыки решения простых алгебраических уравнений, вся группа обследованных (100 %) не смогли провести тригонометрические преобразования.

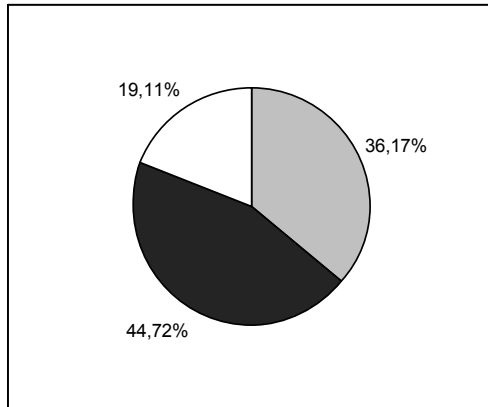


Рисунок 1. Отношение студентов-гуманитариев к изучению математики

Напротив, изучая у школьников математические способности, В.А. Крутецкий сделал вывод, что «абсолютной неспособности к изучению математики, своего рода «математической слепоты» не существует» [4, с. 197]. Он утверждает, что любой здоровый в психическом отношении учащийся обладает всеми необходимыми способностями успешно (в той или иной степени) овладеть заданным программой курсом математики при правильном обучении.

Следовательно, существует необходимость в такой организации процесса обучения математике на гуманитарных специальностях, который будет учитывать особенности данной категории обучающихся.

Рассмотрим какие характерные психологические черты личности присущи студентам-гуманитариям в контексте их обучения математике.

Учителя и преподаватели математических дисциплин в вузах на основе анкетирования и опыта общения с гуманитарной аудиторией выделяют преобладание у учащихся наглядно-образного и интуитивного видов мышления в [8], [12] и др.

Разрабатывая электронный учебник по математической дисциплине для гуманитарных специальностей, И.П. Мединцева опиралась на исследования Б.М. Теплова, И.М. Осмоловской, Е.В. Квятовского, Т.А. Липкиной, И.Н. Холиной, Л.М. Фридмана и др. В результате выявлено, что студентам свойственны тематическое богатство мышления и широта ассоциативного ряда, гуманитарии

больше склонны к глубокому эмоциональному переживанию, кроме того из типов восприятия информации им больше характерен «художественный» тип [8].

Принадлежность человека к определенному типу высшей нервной деятельности влияет на выбор специальности при поступлении в вуз, что в свою очередь является характеристикой жизненных проявлений типа. С.И. Бордаченко проводила исследование склонностей и профессиональных интересов студентов-гуманитариев первого курса с помощью дифференциально-диагностического опросника, разработанного в 1984 г. Е.А. Климовым. Исследования показали, что основная масса первокурсников правильно выбрала направление своей будущей профессии. 84 % первокурсников относятся к группам, которые образуют профессии типа человек-человек и человек-художественный образ [1, с. 60].

Относить людей к типам «художественного» восприятия действительности или к «логически мыслящим» позволяет выраженная асимметричность правого или левого полушарий головного мозга. Установлено в [3], что к чертам «художественного» типа относятся такие когнитивные особенности, как способность к детализированному сохранению зрительных объектов, склонность использовать образные формы репрезентации, развитые чувственно-конкретные виды мышления; чертами их личности являются склонность следовать чувству, открытость миру и людям, яркие фантазии, воображение, потребность в новых впечатлениях; особенностями мотивационной сферы являются преобладание социальных мотивов над познавательными, стремление к самопознанию, потребность в самосовершенствовании в сфере чувств и характера, в яркой, насыщенной событиями жизни, стремление к самореализации в личностном плане.

Действительно, по наблюдениям педагогов в памяти первокурсников гуманитариев остаются «красивые» эмоционально-окрашенные формулы и теоремы из школьного курса [18], восприятие красоты математики идет через наблюдения проявлений математических закономерностей в окружающей действительности, творчестве и через красивые примеры с математическими объектами [12].

Рассуждая о подходе к построению обучения для гуманитариев, Г.Г. Левитас предлагает усилить идейную сторону преподавания математики и ослабить рутинную техническую сторону. Математику нужно преподавать «более для головы, чем для рук» [6, с. 252]. Так, например, следует обратить внимание на то, что из математических разделов геометрия воспринимается гуманитариями сознательнее. «Тут играет роль и лучшая организация курса, и большие

его наглядность, логичность, доказательность, опора на историю науки и большее разнообразие задач (меньшее значение однотипных упражнений)» [там же, с. 252–253].

В качестве способа организации обучения математике мы предлагаем опираться на те особенности мышления студентов, которые являются более сильной стороной. Важно начинать с некоторого образа, с конкретных примеров, тем самым опираясь на когнитивные способности, характерные для художественного типа (склонность использовать образные формы репрезентации, развитые чувственно-конкретные виды мышления). От них внимание направить на формирование обобщений (в этом учащиеся слабее), что необходимо для изучения математических понятий как моделей действительности.

Возникает вопрос о содержании этих образов и конкретных примеров.

В.А. Кузнецова отмечает, что при математической и психологической недостаточной подготовленности к восприятию математики выпускников профильных гуманитарных классов, где такие предметы, как математика, играют второстепенную роль, возможный подход к обучению – «превращение изучаемого материала в лично значимую информацию для каждого студента, на понимание концептуальных моментов при слабой опоре на школьные знания» [5, с. 54–55]. Значит содержание образов и конкретных примеров, с которых следует начинать изучение учебных элементов должно быть лично значимым. Обратимся еще к одному исследованию. Н.В. Набатникова при изучении дидактических условий развития интереса студентов гуманитарных факультетов приходит к выводу, что «студенты этих факультетов стремятся в первую очередь с помощью математики научиться решать свои специфические задачи» [9, с. 68]. Это обусловлено тем, что профессиональные знания приобретают первостепенное значение на пути к успеху в условиях включения конкуренции в систему производственных отношений.

Говоря о личной значимости воспринимаемой учебной информации, мы приходим к мотивации учения. Мотивацию учения определяет сочетание внешних одновременно с внутренними мотивами. Как было обнаружено выше особенностью мотивационной сферы художественного типа является преобладание социальных мотивов над познавательными. Социальные мотивы относятся к группе внешних мотивов.

Исследователи мотивации учения А.К. Маркова, Т.А. Матис и А.Б. Орлов определяют мотив как «направленность учащегося

на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением к ней» [7, с. 15]. К внешним мотивам относят широкие социальные мотивы (мотив долга, обязанности), узко социальные мотивы (мотив оценки, личного благополучия, профессиональный мотив). Указанные мотивы не связываются с содержанием изучаемого материала. С другой стороны, с ним связаны внутренние мотивы, к которым относятся учебно-познавательные мотивы: выявление причинно-следственных связей у рассматриваемых объектов, мотивы овладения общими способами действий, мотивы познавательной деятельности, интереса к содержанию обучения и др.

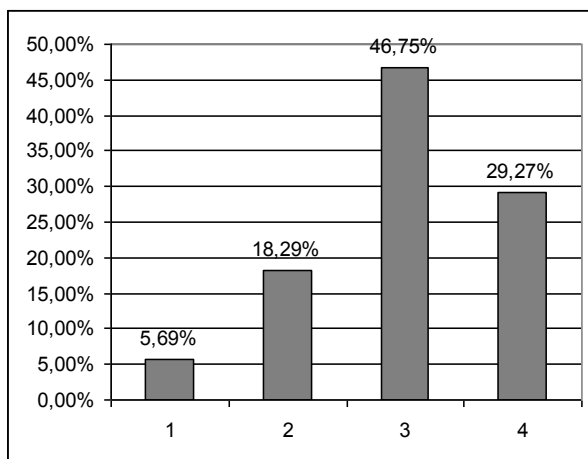


Рисунок 2. Доминирующий мотив изучения математики у студентов-гуманитариев

Мы провели анкетирование студентов с целью выявления доминирующего мотива изучения математики. При анализе ответов в результате получилось следующее распределение (рис. 2): лишь 5,69 % обозначили стремление к знаниям как ценности (1 категория); 18,29 % – стремление к личному успеху, личным достижениям (2 категория); 29,27 % – интеллектуальное развитие (4 категория); наибольшее количество испытуемых – 46,75 % указали на заинтересованность в материале исключительно с профессиональной точки зрения (3 категория).

Доминирующим мотивом является профессиональный мотив. При этом, действительно, по сравнению с внутренними (в сумме 1 и 4 категории дают 34,96 %) наблюдается преобладание внешних

мотивов 65,04 % (18,29 % – мотив личного благополучия, 46,75 % – профессиональный мотив)

Так, мы обнаружили, направленность обучения математике на специальность определяет путь решения привлечения интереса студентов к изучению математики, не являющейся основной дисциплиной. В этом случае студенты-гуманитарии ожидают воспринимать изучаемый материал как ценность для будущей профессиональной деятельности, и убеждаться в практической значимости изучаемой дисциплины для решения задач осваиваемой специальности. Оправдание их ожиданий может способствовать осознанному с их стороны изучению математики и отказу от формализма знаний.

Мы нашли подтверждение нашим выводам в исследовании С.Л. Рубинштейна. Он утверждает, что интерес к изучению отдельных дисциплин (внутренние мотивы) формируется через осознание полезности и применимости получаемых знаний для дальнейшей профессиональной деятельности (внешние мотивы). В противном случае «из сознания выключается переживание чего-то значимого для человека в мире, способное служить мотивом поведения, выключается практическое отношение человека к миру, в силу которого из задач, встающих перед человеком в жизни, для него выделяются те, которые он не только понимает, но и принимает, внутренне включаясь в их разрешение» [11, с. 146].

Для организации процесса обучения математике студентов гуманитарных специальностей следует создавать такие психологические условия, при которых развитие внутренних мотивов учебно-познавательной деятельности (более слабо проявляются у учащихся) в освоении математического курса будет происходить при опоре на доминирующий у гуманитариев мотив учения – профессиональный мотив, который относится к категории внешних мотивов. Создание таких условий будет способствовать развитию мотивационной сферы от отрицательного отношения изучения математики у гуманитариев к заинтересованному и осознанному.

Выявление профессионального мотива как доминирующего позволяет получить ответ на вопрос, поставленный ранее о содержании образов и конкретных примеров при изучении учебных элементов. Характер будущей профессиональной деятельности студента определяет содержательную сторону обучения гуманитариев. С точки зрения математического образования из категории профессиональных знаний предлагаем выделять знания о применении математических понятий и методов в гуманитарных научных областях

изучаемой специальности и знания о явлениях, изучаемых в специальных дисциплинах, у которых можно выделить математическую сущность.

При обучении математике студентов-гуманитариев, учитывая их неподготовленность к восприятию содержания учебного материала, предлагаем отказаться от линейности изложения, а моделирование базовых учебных элементов проводить по спиралевидной схеме фундирования (рис. 3).

Схема фундирования математического понятия разработана в [15] на основе концепции фундирования [10]. Она состоит из трех этапов. На первом этапе рассматривается некоторый конкретный для данной специальности образ изучаемого понятия в виде представления (которые иногда бывают интуитивными) о понятии, существующее в изучаемой студентами сфере гуманитарного знания. Далее на втором этапе делается обобщение, выделяется математическая сущность понятия. При этом необходимые математические понятия и утверждения последовательно вводятся для формирования целостного представления об изучаемом математическом понятии. На заключительном третьем этапе происходит проецирование теоретического материала на будущую деятельность студента. Здесь рассматриваются исследования из данной гуманитарной области знания, результаты которых получены с помощью применения изучаемого математического понятия или метода.

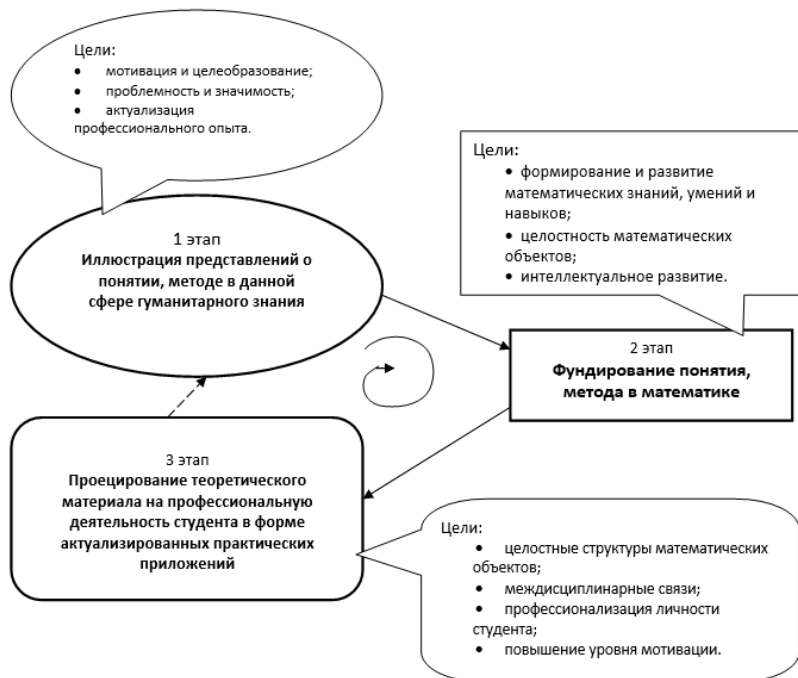


Рисунок 3. Схема спирали фундирования учебного элемента

Обучение математическим понятиям и методам по спиральям фундирования в процессуальном аспекте предполагает вместе с традиционными методами обучения применять активные и интерактивные методы, которые характеризуются повышением диалогичности взаимодействия преподавателя со студентом-гуманитарием и непосредственно между студентами, что учитывает их коммуникационные способности, и соответствует предпочтению гуманитариев к сотрудничеству друг с другом при изучении предметов. Здесь также предлагаем опираться на сильные стороны личности студента-гуманитария и развивать более слабые.

В [13], [14], [16] и др. представлены примеры спиралей фундирования математических понятий, разработанные с опорой на выявленные особенности студентов гуманитарных специальностей: образное и ассоциативное мышление, черты художественного типа восприятия информации. При этом формирование внутренних познавательных мотивов (мотивы познавательной деятельности, интереса к содержанию обучения, выявление причинно-следственных

связей у рассматриваемых объектов, мотивы овладения общими способами действий, и др.) гуманитариев при изучении математики происходит, с опорой на доминирующий профессиональный мотив (внешний социальный мотив).

Список литературы:

1. Бордаченко С.И. Профессиональная подготовка студентов гуманитарного вуза в области математики. Дис. ...канд. пед. наук. – Сходня, 2003. – 143 с. [63] Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. – М.: Прометей, 1993. – 305 с.
2. Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А. Развитие мотивации в контекстном обучении //Вестник высшей школы. – 1998. – № 1. – С. 47–50.
3. Изюмова С.А. Природа мнемических способностей и дифференциация обучения. – М.: Наука, 1995. – 381 с.
4. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. – М.: Просвещение, 1968. – 431 с.
5. Кузнецова В.А. Дифференцированный подход к преподаванию математики на гуманитарных факультетах //Всероссийская конференция. «Естественно-научное образование в структуре высшего образования России». – 19–21 апреля 2000 г. Материалы конференции. – С. 53–55.
6. Левитас Г.Г. Гуманитарность математики и математика для гуманитариев //Социально-политический журнал. – 1998. – № 2. – С. 249–253.
7. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. Кн. Для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
8. Мединцева И.П. Методика обучения математике с использованием электронного учебника в гуманитарном вузе: На примере раздела «Математическая статистика»: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 2005. – 142 с.
9. Набатникова Н.В. Дидактические условия развития интереса студентов гуманитарных факультетов к изучению математики. Дисс. на соискание уч. ст. канд. пед. наук. – Липецк, 2001. – 171 с.
10. Подготовка учителя математики: инновационные подходы: Учеб. пособие /Под ред. В.Д. Шадрикова. – М.: Гардарики, 2002. – 383 с.
11. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 416 с.
12. Смирнова И.М. Гуманитарии отдают предпочтение коллективным методам работы //Первое сентября. – 2005. – № 78.
13. Соловьева А.А. Спираль фундирования «Риск принятия решений» в курсе математики для специальности «менеджмент организации» //Труды школы-семинара по проблемам фундирования профессиональной подготовки учителя математики, посв. 100-летию со дня рожд. А.Н. Колмогорова. – Ярославль, 2003. – С. 228–235.

14. Соловьева А.А. Некоторые подходы к преподаванию математики студентам специальности «лингвистика» //Ярославский педагогический вестник. – 2004. – № 1–2 (38–39). – С. 157–165.
15. Соловьева А.А. Профессиональная направленность обучения математике студентов гуманитарных специальностей. Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Ярославль, 2006. – 23 с.
16. Соловьева А.А. Спираль фундирования понятия матрицы при обучении математике студентов специальности «менеджмент организации» Математика и информатика и совершенствование их преподавания. Материалы конференции «Чтения Ушинского» физико-математического факультета. – Ярославль, 2009. – С. 92–98.
17. Шикин Е.В., Шикина Г.Е. Гуманитариям о математике. Пути знакомства. Основные понятия. Методы. Модели. – М.: Изд-во «Агар», 1999. – 332 с.
18. Ширшова Т.А. Математическое образование старшеклассников с гуманитарными склонностями как методическая проблема (на примере историко-филологической специализации). Дис. ...канд. пед. наук. – Омск, 1994. – 182 с.

1.6. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ВНУТРЕННЯЯ АКТИВНОСТЬ КАК ФАКТОР САМОУТВЕРЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Матанцева Татьяна Николаевна

*канд. психол. наук, доцент кафедры общей и специальной психологии
Вятского государственного гуманитарного университета,
РФ, г. Киров*

E-mail: tatiana.matantsewa@yandex.ru

INTERNAL ACTIVITY AS A FACTOR OF SELF- ASSERTION ADOLESCENT IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE

Tatiana Matantseva

*candidate of psychological Sciences, associate Professor of General
and special psychology of Vyatka state Humanities University,
Russia, Kirov*

АННОТАЦИЯ

В статье представлен анализ проблемных факторов, влияющих на самоутверждение подростков в процессе обучения, а также сформулированы общие рекомендации, способствующие повышению эффективности данного процесса.

ABSTRACT

The article presents the analysis of problem factors influencing the adolescent self-assertion in a learning process, and formulated general recommendations to enhance the effectiveness of this process.

Ключевые слова: самоутверждение; подростковый возраст; мотивационно-ценностная сфера; внутренняя активность; базовые ценности; личностная саморегуляция; стратегия социального самоутверждения; образовательный процесс.

Keywords: self-assertion; adolescence; motivational value sphere; domestic activity; basic values; personal self; social self; the educational process.

Проблема самоутверждения подростков в современном образовательном пространстве возникает как логическое следствие развития в данном возрасте механизмов самопознания, самоосуществления и самореализации.

Современные образовательная и социальная практики демонстрируют широкий спектр стратегий самоутверждения подростков, которые связаны с решением личностью значимых задач. По мнению исследователей, основными являются неуверенная, конструктивная и доминантная стратегии. Неуверенная стратегия обнаруживает себя в некритическом отношении подростка к действительности, в стремлении обрести ценность Я путем идентификации со значимыми людьми. Доминантная стратегия проявляется в демонстрации собственной ценности и в ее защите. Конструктивные стратегии самоутверждения личности обнаруживаются в способности поддерживать ценность собственного Я, не снижая ценности Я другого человека, в умении утверждать себя в реальной деятельности [1].

В связи с этим в педагогическом сообществе широко распространено понимание самоутверждения подростков как утверждения себя за счет другой личности. Это представление находит широкое отражение в современной публицистической и художественной литературе, кинематографе, средствах массовой информации. В данном случае наблюдается превалирование негативного аспекта в понимании самоутверждения. Учитывая, что существует ситуация самоутверждения человека как личности, важно уточнить, что мы понимаем под «самоутверждением личности».

В отечественной философской традиции самоутверждение личности понимается как «опредмечивание сущностных сил человека в общественно-полезной деятельности» [2].

Современная наука самоутверждение личности понимает как ситуацию определения личностью своей необходимости в том социальном контексте, в котором она существует. Это ситуация определения того, что данная личность, имея возможности для участия в том или ином направлении социальной деятельности, находит возможности для достаточной степени актуализации себя в ней [2]. Именно эта возможность самореализации, когда личность, признавая свою внутреннюю состоятельность, нашла признание не только для

себя, но и для других, когда она участвует на равных во взаимодействии с другими субъектами деятельности в выполнении каких-то важнейших для развития общества задач, можно говорить об ее самоутверждении. Собственно, самоутверждение личности, с нашей точки зрения, состоит в окончательном принятии ею ценности Я путем установления тождества с другими ценностями.

Можно сделать вывод, что мотивационно-ценностная сфера подростков играет значительную роль в осуществлении процесса самоутверждения. Наше исследование внутренней активности и сформированности базовых ценностей подростков (Матанцева Т.Н., 2012), проведённое в динамике на выборке с младшего по старший подростковый возраст, показало, что их становление в подростковом онтогенезе осуществляется достаточно интенсивно, отражая внутренние изменения, происходящие с подростками. Сила «Я» у большинства подростков начинает активно проявляться в старшем подростковом возрасте, открывая значительные возможности для самоутверждения.

Базовые ценности подросткового возраста определяют направление активности самоутверждения. Наше исследование показало, что на протяжении подросткового онтогенеза происходит перестройка иерархии ценностей, она осуществляется в соответствии с внутренней логикой развития подростков и отражает психологические изменения, происходящие с ними от младшего до старшего подросткового возраста, складываясь в сложную и устойчивую систему, определяющую становление социальной активности подростка [4].

Наиболее значимыми ценностями младших подростков являются «познание» и «общественно-полезная деятельность». У младших подростков мы наблюдаем положительное отношение к любым видам общественно полезной деятельности, именно она создаёт возможность для реализации своей индивидуальности в общем деле, удовлетворяя потребность подростка в социальной активности и самоутверждении. Общественно полезная деятельность – кульминационный пункт в усвоении норм социального общения. Поэтому логичной является «ответственность» как третья значимая ценность младшего подросткового возраста. Чувство взрослости подростков связано с появлением чувства социальной ответственности как возможности отвечать за себя и за общее дело. «Другой-ценность» и «Я-ценность» занимают 4-ю и 5-ю позицию при среднем уровне выраженности. На их основе развивается положительное отношение к социальному окружению и к самому себе. В иерархии ценностей младших подростков «Я-ценность» при среднем уровне сформированности

занимает последнее место. Мы связываем это с тем, что младшие подростки ещё только встали на путь раскрытия своей индивидуальности и личностной самореализации.

Самой значимой ценностью для 13–14-летних подростков является «ответственность». Это говорит о росте самостоятельности и развитии потребности в самоутверждении. Второй значимой ценностью является «Другой-ценность» как ориентир в различных видах активности. Значимой ценностью остаётся «общественно-полезная деятельность», но она занимает третье место. Дело в том, что к старшему подростковому возрасту отношение к общественно-полезной деятельности становится более дифференцированным: к одним делам у подростков отношение активно положительное, к другим пассивное, следовательно, не во всех видах деятельности подростки 13–14 лет считают нужным самоутверждаться.

Значимым фактом для старших подростков является усиление иерархической значимости «Я-ценности». В структуре ценностно-смысловой сферы эта ценность становится ведущей. Она может быть определяющей в развитии самоутверждения, так как значимая цель превращает активность в деятельность. Препятствием к успешному самоутверждению является тот факт, что четверть старших подростков (25 %), по нашим данным, живёт с ожиданием негативного отношения со стороны окружающих, чувствуя себя социально неуспешными и невостребованными. Это социально значимая проблема, требующая решения на всех уровнях современного общества.

Можно сделать вывод, что развитие потребности в самоутверждении представляет процесс качественных изменений мотивационно-ценностных структур, усложнения их системного взаимодействия и, как следствие, механизмов самоутверждения. В процессе взросления происходит изменение структуры, компонентов и функциональных возможностей самоутверждения личности подростка путем реализации на каждой новой возрастной стадии задач внешней и внутренней активности. Обозначенные нами средства активности могут быть использованы для стимуляции самоутверждения в подростковом возрасте.

На наш взгляд, стремление подростка к самоутверждению не удовлетворяется в учебном процессе. Технологии обучения, используемые сегодня в школе, мало ориентированы на актуализацию личностных возможностей учащихся и формирование у них потребности и готовности к самоутверждению в познавательной деятельности и тем более общественной деятельности. И, как следствие, многие старшие подростки, а точнее, выпускники общеобразо-

вательной школы, не способны к самостоятельному решению жизненных проблем, не готовы утверждаться лично, профессионально, духовно, культурно.

В связи с этим современный этап развития образования актуализирует задачу построения новых образовательных технологий, способных инициировать процесс саморазвития и самоутверждения личности, нацеленных на содействие раскрытию возможностей человека во всех его проявлениях, на изменение мотивационного отношения личности к делу, к самой себе, к другим людям.

Эффективность любой деятельности определяется умением человека проектировать свою деятельность в различных ситуациях, разрешать конфликты, инициировать общение, настаивать на своём и добиваться поставленных целей. Владение данными компетенциями составляет суть стратегии эффективного социального самоутверждения современного выпускника школы [3]. В этой связи особенно актуальной становится задача формирования стратегии социального самоутверждения у старшеклассников в процессе их обучения.

Под стратегией социального самоутверждения старшеклассника мы понимаем проектирование моделей поведения, направленных на достижение не только локальных целей, связанных с признанием личностных достижений, построением карьеры, установлением личных контактов, но и основанное на долгосрочных прогнозах результатов своей деятельности.

Мы считаем необходимым и своевременным ориентировать образование на создание эффективных технологий, формирующих перечисленные выше компетенции личности ребёнка. Данные технологии должны быть универсальными и нацелены на формирование такой личности, которая бы в условиях быстро меняющейся обстановки могла проявить гибкость мышления, самостоятельность, инициативность и индивидуальность. Невозможно прогнозировать, какие профессии будут востребованы даже через пять лет, тем более через десять, но можно предположить, что в любом обществе будут востребованы личности, готовые к изменениям в нём, готовые изменять само общество, наводить в нём порядок.

В завершении отметим следующее: важны не только внутренние факторы развития самоутверждения, но и внешние, а именно:

1. актуальна сегодня задача самоутверждения российской школы;
2. важна и задача самоутверждения самих педагогов.

Наши утверждения следует рассматривать во взаимосвязи между собой.

Список литературы:

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. [Электронный ресурс] – режим доступа. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения 12.12.2015).
2. Матанцева Т.Н. Оптимизация становления личностной саморегуляции подростков с задержкой психического развития в образовательном процессе // Научный журнал «Вестник ВЯТГУ». – 2013. – № 2(1). – С. 158–162.
3. Никитина Е.П., Харламенкова Н.Е. Самоутверждение человека // Вопросы философии. – 1997. – № 9. – С. 97–105.
4. Новиков А.М. Развитие отечественного образования / Полемические размышления. – М.: Издательство «Эгвес» – 2005. – С. 125–134.

КОНСТРУИРОВАНИЕ И ЕГО РОЛЬ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Рыкова Наталья Валерьевна

магистрант

Челябинский государственный педагогический университет,

РФ, г. Копейск

E-mail: anna_saviz@mail.ru

Емельянова Ирина Евгеньевна

д-р пед. наук, профессор кафедры педагогики и психологии детства,

Челябинский государственный педагогический университет,

РФ, г. Челябинск

DESIGN AND ITS ROLE IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVE IMAGINATION IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Natalia Rykova

*Undergraduate Chelyabinsk State Pedagogical University,
Russia, Kopeysk*

Irina Emelyanova

*doctor of Education, Professor of the Department of Pedagogy
and Psychology of childhood, Chelyabinsk State Pedagogical University,
Russia, Chelyabinsk*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются основные формы конструирования в детском дошкольном возрасте на примере лего-конструктора и его положительное влияние на развитие творческого воображения детей.

ABSTRACT

The article deals with the basic forms of construction of pre-school age children in the example of Lego constructor and its positive impact on the development of creative imagination of children.

Ключевые слова: конструирование; конструктивная деятельность; творческое воображение.

Keywords: construction; constructive activity; creative imagination.

Развитие творческого воображения позволяет рассмотреть понятие «конструирование». Детское конструирование может быть представлено как вид деятельности, в котором дошкольники создают из большого разнообразия материалов, будь то бумага, пластилин, природный материал или конструктор разнообразные поделки. Конструирование является сложным видом деятельности ребенка и поэтому требует детального рассмотрения.

В исследованиях Л.А. Парамоновой [1] выделено два вида конструирования: техническое и художественное. Техническое конструирование обуславливает работу ребенка со строительным материалом, деталями конструктора. В таком виде деятельности большую роль приобретает метод ассоциаций, которой дошкольник способен применить к своей работе. Техническое конструирование связано и игровой деятельностью, которая способствует определенному развитию сюжета. Ребенок обдумывает свой сюжет,

планирует свою деятельность. Таким образом, конструирование и игра представляют собой единое целое. Художественное конструирование представляет собой деятельность ребенка с бумагой и природным материалом. При таком виде деятельности дошкольник способен передавать свое личное отношение к образу героя, его характеру, используя различные цветовые гаммы, формы предмета.

При любом виде конструирования выделяют два основных этапа (по Л.А. Парамоновой):

- а. рождение замысла;
- б. исполнение замысла.

На наш взгляд, эти этапы являются взаимосвязанными. Проанализируем их.

Суть первого этапа заключается в том, что в качестве замысла выступает окружающая среда со всем ее разнообразием: палитрой красок, предметным и природным миром, художественной составляющей.

На втором этапе моделирование строится на основе уже готовых предметов или объектов. Постепенно деятельность ребенка обогащается новым содержанием, способами деятельности и как следствие этого, появление новых образов. Это приводит к развитию мышления и воображения, положительно сказывается на самой конструктивной деятельности. Ребенок может самостоятельно оперировать образами в пространстве и легко их преобразовывать. Естественно, что творческое конструирование для этого дает все возможности в развитии личностного потенциала ребенка.

Различают несколько форм конструирования:

1. *Конструирование по образцу.* Оно подразумевает обеспечение передачи знаний в готовом виде, то есть обучение с помощью образца или подражание. В качестве образца может служить рисунок, фото и т. д. Воспроизводя предложенный объект, ребенок может замещать или преобразовывать отдельные детали так, чтобы получился новый объект. Данная форма конструирования позволяет обеспечить переход к самостоятельной поисковой деятельности ребенка. Исследователи: Ф. Фребель, В.Г. Нечаева, З.В. Лиштван, А.Н. Давидчук.

2. *Конструирование по модели.* В качестве образца выступает модель, в которой составляющие её части, ребенку являются недоступными, то есть скрытыми. Есть задача, но нет способа решения. Такая постановка формы конструирования позволяет развивать у дошкольников аналитическое и образное мышление. Исследователи: А.Н. Миренова, А.Р. Лурия.

3. *Конструирование по условиям.* Без использования образца, рисунка или фото, а также способов воспроизведения объекта, ребенок должен создать какую-либо конструкцию по заданному условию, подчеркивая ее практическое назначение. Причем условие или сама задача, поставленная перед ребенком, должна носить проблемный характер. У ребенка формируется умение анализировать задачу, а уже после анализа строить свою деятельность. Но, по мнению исследователей Н.Н. Поддьяков, А.Н. Давидчук, Л.А. Парамоновой, такая форма конструирования является успешной в работе, если ребенок уже владеет конструированием по образцу. Отмечено, что конструирование по условию также способствует развитию творческого воображения.

4. *Конструирование по простейшим чертежам и схемам.* Данная форма конструирования носит моделирующий характер деятельности. Ребенка обучают строить простые схемы-чертежи построек, а потом по ним создавать свои конструкции. На наш взгляд для детей 5–6 лет, как показывает опыт, данная форма конструирования является трудной. Необходимо сначала детей обучить навыкам построения таких схем-чертежей. Но в любом случае, и здесь развиваются творческие способности, образное мышление. Исследователи: С. Леон Лоренсо, В.В. Холмовская, В.В. Брофман.

5. *Конструирование по замыслу.* Выступает как творческий процесс, в котором дети имеют возможность проявить свою самостоятельность. Но это возможно, если у детей сформированы обобщенные представления об конструируемом объекте, если ребенок владеет обобщенными способами конструирования, умеет искать новые формы конструирования. Ребенок должен быть самостоятельным и творческим.

6. *Конструирование по теме.* На основе общей темы конструкции («Детская площадка», «Животные леса») дети самостоятельно выбирают материал, обдумывают способ выполнения и воплощают его в виде постройки.

7. *Каркасное конструирование.* В основе каркас – центральная часть постройки, с помощью которой ребенок додумывается, «дорисовывает» будущие детали конструкции. Данная форма конструирования подробно исследована Н.Н. Поддьяковым [2].

Каждая из перечисленных форм оказывает положительное влияние на развитие образного, наглядного мышления и является основой творческого воображения.

Следует отметить, что конструирование из деталей конструктора относится к сложному виду деятельности, носящей репродуктивный характер.

Формирование творческого конструирования осуществляется на трех этапах:

1 этап: организация самостоятельного эксперимента с новым материалом.

2 этап: решение проблемных задач на развитие воображения; на формирование обобщенных способов конструирования; организация конструирования по замыслу самого ребенка.

Содержание полученных образов, конструкций, должно отличаться вариативностью, новизной, оригинальностью, выразительностью.

В работах Г. Урадовских конструктивная деятельность построена с помощью следующих этапов:

1 этап: обучение детей построению схемы различных образов.

2 этап: преобразование конструкции.

3 этап: точное соединение элементов конструктора размещение деталей в пространстве [3].

Таким образом, детская конструктивная деятельность дает возможность использовать свойства объектов обнаруженных ими самостоятельно побуждать к изучению этих объектов. Предметно-развивающая среда, важным этапом которой является конструирование позволяет детям самим создавать пространственно-игровую среду как целостную исследовательскую деятельность с творческой компонентой.

Лего-конструктор является одной из любимых детских игрушек. Он привлекает своим ярким дизайном, множеством деталей, простотой и удобством крепления, возможностью придумывать, изменять и дополнять конструируемый образ. Оно позволяет обеспечить единство воспитательной, развивающей, обучающей целей обучения дошкольников и представляет собой широкие возможности для экспериментальной деятельности ребенка.

В качестве этапов при работе с лего-конструктором можно выделить:

1. Конструирование по модели, то есть дополнение предложенной модели своими деталями по желанию ребенка.

2. Конструирование по чертежам и схемам, когда дети должны воспроизвести внешние и отдельные признаки объекта конструирования.

3. Конструирование по теме, когда воссоздается общая тематика, по которой создается конкретная постройка.

4. Конструирование по зачину, когда детям сначала рассказывается сказка, история, а затем они сами должны воссоздать свою постройку.

Как мы видим, в основе лего-конструирования, лежат основные формы конструирования, рассмотренные в работе Л.А. Парамоновой.

Легио-конструирование разнообразно по содержанию. При создании какой-либо модели, постройки, дети учатся строить последовательность действий, развивают моторику рук, творческое воображение. Доказано, что при работе с легио-конструктором, у детей расширяется представление о предметах действительности, окружающих явлениях, они умеют анализировать, обобщать по признакам. Можно выделить несколько положительных моментов при работе с легио-конструктором:

1. Развитие моторики рук.
2. Знание о цвете, форме, пропорции.
3. Знание об окружающей действительности.
4. Развитие памяти, внимания, воображения.
5. Умение фантазировать, воображать, творчески подходить к работе.
6. Развитие коммуникационных навыков.

Выделим основные показатели деятельности детей при легио-конструировании, использование которых зависит от уровня подготовки детей:

1. Изготовление игрушки или конструкции под непосредственным руководством воспитателя. Объяснение основных приемов и действий, необходимых для выполнения задуманного, умение выделять основные и дополнительные части конструкции, обдумывание действий при выполнении, подготовка необходимых материалов. На данном этапе детям можно предложить готовый образец, картинку или фото.

2. Необходимые условия, которые дети должны осуществить без показа приемов конструирования и помощи взрослых.

3. Демонстрация приемов конструирования, которые будут детям необходимы для последующего использования при создании конструкции.

4. Анализ и оценка деятельности детей и их работ. Какие способы конструирования были освоены, какие предстоит освоить.

Содержание дошкольного уровня образования по конструированию направлено на поисковую и экспериментальную деятельность, развитие образного и логического мышления, а также развития творческого воображения.

Список литературы:

1. Парамонова Л.А. Творческое конструирование: психологические и педагогические основы его формирования. - //Дошкольное воспитание. – № 11. – 2000 г. – С. 58–64.
2. Поддяков Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка от рождения до шести лет. – СПб, Речь, 2010.
3. Урадовских Г.В. Художественное конструирование из деталей конструктора // Дошкольное воспитание. – № 2. – 2005. – С. 15–22.

1.7. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ УРОВНЕЙ МЕТОДОЛОГИИ

Новикова Галина Викторовна

*канд. психол. наук, доцент ФПО МГУ им. М.В. Ломоносова,
РФ, г. Москва
E-mail: novikg@rambler.ru*

Михайлова Елена Александровна

*учитель ГБОУ СОШ № 1232 с углубленным изучением
иностранного языка, соискатель ФГБНУ
«Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО»,
РФ, г. Москва
E-mail: rivolenso@mail.ru*

FORMING OF TEACHER'S PRACTICAL READINESS FOR UPBRINGING ACTIVITY AT ALL LEVELS OF METHODOLOGY

Galina Novikova

*candidate of Science, assistant professor
of Lomonosov Moscow State University,
Russia, Moscow*

Elena Mikhaylova

*school teacher, competitor, FGBNU
"Institute for the study of childhood, family and upbringing of RAO",
Russia, Moscow*

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматривается практический аспект готовности педагога к воспитательной деятельности в контексте всех уровней методологии. Воспитательная деятельность педагога представлена как система последовательных действий (ступеней). Анализируется «Модель поведения педагога в конфликтной ситуации с учетом влияния особенностей воспитательных теорий», позволяющая педагогу использовать теоретические знания на практике.

ABSTRACT

In the article the author analyses the practical aspect of teacher's readiness for upbringing activity at all levels of methodology. Teacher's upbringing activity is presented here as a system of successive actions or steps. The author examines the model of teacher's activity in conflict situations with due regard for the influence of the upbringing theories, which enables a teacher to use his theoretical knowledge in practice.

Ключевые слова: воспитание; воспитательная деятельность педагога; методологические уровни; обучение педагогов.

Keywords: upbringing; teacher's upbringing activity; levels of methodology; education of teachers.

На сегодняшний день подготовка педагога многопланова и сложна, включает в себя большое количество разнообразных дисциплин и направлений, в том числе подготовку к воспитательной деятельности, но стоит отметить, что уровень культуры современного общества далек от идеала, а значит, часть ответственности за уровень воспитания и культуры лежит и на педагогах. Усиление по всем направлениям в теоретическом и практическом плане подготовки педагога к воспитательной деятельности, несомненно, окажет благотворное влияние на оздоровление воспитательной и культурной ситуации в обществе. В частности, разбор воспитательной деятельности в контексте всех уровней методологии позволяет приблизиться к решению непростой задачи по изменению культурно-воспитательного облика социума в лучшую сторону.

Если говорить о методологической культуре педагога вообще, что стоит вспомнить слова В.В. Краевского о том, что методологическая культура необходима не только ученому, но и учителю, и в общем смысле она является культурой мышления, основанной «на методологических знаниях, необходимой частью которой является рефлексия» [1, с. 166].

В настоящее время многие ученые сходятся во мнении, что в методологии следует различать несколько уровней: философский, общенаучный, конкретно-научный, технологический. Все эти уровни неразрывно связаны между собой. Невольно напрашивается сравнение с целостным организмом, всецело зависимым от качества и слаженности работы его внутренних органов, функционирование которых, в свою очередь, также зависит от здоровья тканей и клеток их составляющих. Поэтому любые события, происходящие на любом из перечисленных уровней можно рассматривать в непосредственной взаимосвязи друг с другом. Данное сравнение вполне можно применить и к воспитательной деятельности: если у педагога не сформировано ее целостное видение, подразумевающее, также, умение анализировать открывающиеся возможности и последствия своей воспитательной деятельности на разных методологических уровнях, то такая деятельность часто носит хаотичный, спонтанный и поверхностный характер.

Непосредственно, мы предлагаем рассматривать воспитание в неразрывной связи с методологическими уровнями, что позволит, на наш взгляд, приблизиться к решению «вечных» проблем практической педагогики:

- отрыв теории от современных реалий, как и отставание практики от новейших педагогических разработок;
- затруднения в видении учителем целостности научных подходов и практики;
- обучение педагогов умению не только видеть целостную картину воспитательной деятельности во взаимосвязи со всеми уровнями методологии, но и «перемешаться» по уровням с целью эффективного использования знаний в практической работе.

В условиях идеологического многообразия педагогу не хватает методологических ориентиров, позволяющих систематизировать знания, полученные ранее, помогающих ориентироваться в разнообразных воспитательных теориях и успешно применять их в своей воспитательной деятельности. Поэтому так важно для педагога понимать значимость воспитательной деятельности в контексте всех методологических уровней для эффективной и целенаправленной работы.

Поэтому анализ воспитательной деятельности, педагога в контексте уровней методологии педагогики позволяет избавиться от многих сложностей и противоречий воспитательной деятельности педагога, превращая спонтанную деятельность в систематизированный, хорошо организованный, целенаправленный процесс.

Рассмотрим воспитательную деятельность педагога на всех методологических уровнях.

ФИЛОСОФСКИЙ УРОВЕНЬ методологии позволяет рассматривать проблемы воспитательной деятельности в контексте системы философских идей, представлений о природе, обществе, человеке, задает мировоззренческие предпосылки, является источником «порождения нового научного знания».

Цель рассмотрения:

- расширить значение понятия «философский уровень», обогатить терминологический аппарат за счет рассмотрения различных разделов философского знания;
- проанализировать современные философские проблемы воспитания, нравственности, культуры, морали в контексте современного мировоззрения – ценностей личности, убеждений, знаний;
- выбор воспитательной теории на основе понимания ценностей личности.

Первый этап – теоретический. Рассмотрение философских категорий в контексте специфики философского знания.

1. *Онтологические категории:* бытие; формы бытия; существование; мировоззрение.

Рассмотрение воспитательной деятельности в контексте этих категорий помогает понять педагогу ее значение и значимость в дальнейшей жизни ребенка, формировании его мировоззрение, выбор ценностей, жизненных ориентиров. В конце концов, повлиять на жизненные установки самого педагога.

2. *Гносеологические категории:* познание; реальность; достоверность; истинность.

Для воспитательной деятельности педагога являются важными побуждающими факторами на стремление к самопознанию, саморазвитию, адекватной оценки реальности.

3. *Аксиологические категории:* ценности; природа и структура ценностей; ценностный мир.

Культура является одним из основополагающих и мощных факторов влияния в воспитании ребенка. Воспитательная деятельность педагога, построенная на постоянном использовании культурного аспекта в своей работе, заранее обречена на успех. Правильно сформированное у ребенка отношение к культуре, культурным ценностям, понимание взаимосвязи между воспитанием и культурой – залог эффективной воспитательной деятельности.

4. *Праксеологические категории*: действенность, практичность; активность духа.

Любая воспитательная деятельность должна быть целенаправленной, а не спонтанной, продуманной, а не хаотичной, а значит действенной, способной привести к реальным результатам.

5. *Антропологические категории*: человек как собирательная категория научного знания.

Знания о человеке как философской категории расширят мировоззрение педагога, скорректируют систему взглядов на воспитание человека, на значение воспитательной деятельности с позиции философии.

6. *Категории социальной философии*: специфика развития общества; динамические процессы; перспективы развития общества.

Воспитательная деятельность педагога ориентирована на подрастающие поколения, на будущих полноценных членов общества. От того какие культурные ценности, нравственные нормы удалось в детях воспитать, такое общество в будущем и сформируется, такому обществу предстоит решать самые разные вопросы своего существования.

Итак, активная духовная работа педагога развивает и не дает застаиваться воспитательному процессу, делает воспитательную деятельность педагога жизненно ориентированной и наполненной.

Второй этап – выбор метода. Для философского уровня методологии мы используем основные методы философии, позволяющие нам проанализировать воспитательную деятельность педагога с позиции философского знания. Это метод диалектический, герменевтический, критический.

1. *Диалектический метод*. Использование этого метода позволит рассмотреть воспитательную деятельность в процессе ее становления, развития, выявит возникающие противоречия.

2. *Герменевтический метод*. Позволит выявить и проанализировать особенности и специфику воспитательной деятельности в теории и на практике, индивидуальный подход к ребенку.

3. *Критический метод*. Помогает определять и анализировать положительные и отрицательные, стороны воспитательной деятельности педагога, объективные возможности в достижении воспитательных целей.

Итак, основные методы философии позволяют проанализировать и пересмотреть воспитательную деятельность педагога через призму переосмысления и познания основных философских категорий. Что,

несомненно, будет способствовать расширению мировоззрения педагога, изменению ценностных установок, ориентиров.

Третий этап – рефлексивный. Итоговый анализ посвящён детальному разбору ситуаций, вопросов, идей, мыслей, возникающих на этом уровне, оценке опыта, принятию решений.

Для этого педагогу предлагаются задания ориентированные на следующие темы: анализ основных философских понятий; формулирование своего отношения к действительности; оценку отношения к личности ученика; ценностные категории; философское осмысление вопросов нравственного воспитания; дискуссии на темы, посвященные воспитанию и воспитательной деятельности педагога.

Результат:

- обогащение терминологического аппарата педагога;
- расширение внутренних мировоззренческих границ;
- сформированность понимания взаимозависимости воспитания и философских категорий.

ОБЩЕНАУЧНЫЙ УРОВЕНЬ методологии позволяет рассматривать процесс воспитания в контексте современных воспитательных теорий, системы подходов, методов. Все компоненты этого уровня рассматриваются не изолированно, а во взаимосвязи.

Цель рассмотрения:

- эффективно ориентироваться и применять полученные знания о современных педагогических теориях (гуманистической, духовного воспитания, технократической, антропоцентрической, функционально-ролевой, государственно-политической, традиционной) в своей воспитательной деятельности;
- формирование умений по выделению проблем воспитания;
- постановка воспитательных целей, желаемых результатов с применением обоснованных педагогических подходов, методов;
- эффективное решение воспитательных задач.

Первый этап – теоретический. На этом этапе происходит знакомство с воспитательными теориями: гуманистической, духовного воспитания, технократической, антропоцентрической, функционально-ролевой, государственно-политической, традиционной. Появляется возможность осознанного выбора педагогом воспитательной теории (таблица 1).

Таблица 1.

Основания выбора педагогом воспитательной теории

Воспитательные теории	Основания выбора воспитательной теории
Гуманистическая	1. Свободная реализация творческих, интеллектуальных возможностей. 2. Решение личных задач, а не общественных. 3. Сотрудничество, взаимопомощь. 4. Ответственность. 3. Учащийся – равноправная личность. 4. Достоинство. 5. Доброты, самодисциплины. 6. Без подавления воли. 6. Уникальность, неповторимость.
Духовного воспитания	1. Учащийся – равноправная личность. 2. Достоинство. 3. Доброта, самодисциплина. 4. Без подавления воли. 5. Уникальность, неповторимость. 6. Человеколюбие.
Технократическая	1. Поощрение и наказание. 2. Строгая направленность, контролируемость, управляемость воспитательного процесса. 3. Интересы, настроения и мнения учеников не являются приоритетом. 4. Равнодушие к внутреннему миру другого человека. 5. Не способность к самостоятельному мышлению. 6. Доминирование общественных интересов над личными.
Антропоцентрическая	1. Свободная реализация творческих, интеллектуальных возможностей 2. Решение личных задач, а не общественных. 3. Сотрудничество, взаимопомощь. 4. Ответственность. 5. Учащийся – равноправная личность. 6. Достоинство. 7. Самодисциплина. 8. Уникальность, неповторимость. 9. Реализация заложенных способностей

Государственно-политическая	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сочетание поощрения и наказания. 2. Строгая направленность, контролируемость, управляемость воспитательного процесса. 3. Интересы настроения и мнения учеников не являются приоритетом. 4. Идеологизированность мышления, подчинение определенным государственным, политическим идеалам, целям, принципам. 5. Равнодушие к внутреннему миру другого человека. 6. Не способность к самостоятельному мышлению. 7. Доминирование общественных интересов над личными.
Функционально-ролевая	<ol style="list-style-type: none"> 1. Поощрение и наказание. 2. Строгая направленность, контролируемость, управляемость воспитательного процесса. 3. Интересы настроения и мнения учеников не являются приоритетом. 4. Равнодушие к внутреннему миру другого человека. 5. Не способность к самостоятельному мышлению. 6. Доминирование общественных интересов над личными 7. Воспроизведение нормативных в рамках корпоративных традиций.
Традиционная	<ol style="list-style-type: none"> 1. Достоинство. 2. Поощрение и наказание. 3. Человеколюбие. 4. Воспроизведение нормативных образцов поведения, семейных, сословных, национальных традиций

Второй этап – выбор подхода.

Этот этап позволяет расширить теоретические знания педагога о воспитательной деятельности, успешно решать воспитательные задачи посредством использования знаний о воспитательных подходах, методах. А именно использовать:

- *системный подход* – позволяет выделить и оценить взаимосвязь всех компонентов процесса воспитания: воспитательные цели, содержание воспитания, методы, выбрать субъект, проанализировать взаимосвязь внутренних и внешних факторов влияния;
- *культурологический подход* – рассматривает процесс воспитания с позиции передачи элементов культуры, а также как творца, носителя и ее неотъемлемую часть, позволяет соотнести современные проблемы воспитания с культурной проблематикой;
- *аксиологический подход* – оценивает процесс воспитания с позиции усвоенных учеником ценностных установок, норм,

ориентиров, сформированность и уровень социализации личности с учетом индивидуальных возможностей;

- *формирующий подход* – анализ влияния воспитательной деятельности педагога (выбора воспитательной теории) на формирование личностных качеств ученика;

- *лично-ориентированный подход* – ориентирование на индивидуальное развитие личности каждого ученика, признание его уникальности;

- *диалоговый подход* – основан на зависимости индивидуума от общения в социуме, также их взаимное влияние

Третий этап – рефлексивный. Данный этап позволяет оценить соотношение подходов и воспитательных теорий. Закрепить полученные знания путем использования анализирующих дискуссий, написания эссе. Для реализации и закрепления пройденного материала предлагаются задания ориентированные на решение следующих вопросов: культурологические аспекты современных теорий воспитания; лично-ориентированный подход в воспитательной деятельности педагога; системные ошибки в воспитании; ценностные основания воспитания; значение диалога в формировании комфортной образовательной среды; значение стилей общения на воспитательную деятельность педагога.

КОНКРЕТНО-НАУЧНЫЙ УРОВЕНЬ методологии позволяет конкретизировать специфику воспитательной деятельности, определить предмет воспитания, подходы и методы, сформулировать воспитательные задачи для достижения поставленных целей воспитания.

Цели рассмотрения: научить педагога применять теоретические знания для определения и решения воспитательных проблем, правильной формулировки цели своей воспитательной деятельности; эффективно решать воспитательные задачи на основе приобретенных ранее знаний о подходах и методах воспитания.

Первый этап – теоретический. Позволяет педагогу определиться с подходом и методом при постановке воспитательной цели, также, увидеть соответствующие взаимосвязи между поставленной целью и выбором воспитательных подходов, решением задач (таблица 2). Педагог может выделить воспитательные приоритеты, сориентироваться в выборе направления своей воспитательной деятельности.

Таблица 2.
Значение подхода и метода в решении воспитательных задач

<i>Подход</i>	<i>Метод</i>	<i>Задачи</i>
Системный	Проблемного изучения	Выявить степень воздействия внешних и внутренних факторов на воспитательный процесс
Культурологический	Структурный метод	Определить взаимосвязи между воспитанием обучающегося и воспитательной деятельностью педагога. Исследовать культурологические функции воспитательного процесса
	Функциональный метод	Повысить общий культурный уровень ученика
Аксиологический	Метод оценивания	Сформировать и развивать нравственные ценности, патриотические установки
Формирующий	Формирования сознания Формирования поведения	Повысить общий мировоззренческий уровень Изменить отношение к поведению в обществе
Личностный	Личностного роста, самовоспитания, самообразования	Сформировать жизненные ориентиры, реализовать заложенные возможности обучающегося
Диалоговый	Обмена информацией с обществом	Научиться вести диалог, находить компромисс, избегать деструктивных конфликтов

Второй этап – постановка цели. Позволяет с помощью знаний о воспитательных теориях сформулировать необходимую воспитательную цель, придав воспитательной деятельности целенаправленный характер (таблица 3).

Таблица 3.
Этапы знакомства педагога с воспитательными теориями

<i>Воспитательные теории</i>	<i>Постановка воспитательной цели</i>
Гуманистическая	1. Воспитание свободного, творческого, дисциплинированного человека. 2. Воспитание достоинства, способности к сотрудничеству, взаимопомощи. 3. Воспитание доброты, порядочности, ответственности.
Духовного воспитания	1. Воспитание человеколюбия, доброты. 2. Воспитание самодисциплины, терпимости.

Технократическая	1. Воспитание дисциплинированности. 2. Воспитание способности к достижению цели. 3. Воспитание трудолюбия. 4. Воспитание подчинения.
Антропо-центрическая	1. Воспитание свободного, творческого, дисциплинированного человека. 2. Развитие заложенных природой способностей. 3. Воспитание достоинства, способности к сотрудничеству,
Государственно-политическая	1. Воспитание подчинения определенным государственным интересам. 2. Воспитание чувства значимости общественных интересов над личными.
Функционально-ролевая	1. Воспитание чувства значимости общественных интересов над личными. 2. Воспитание корпоративного духа
Традиционная	1. Воспитание нормативных образцов поведения в духе принятых традиций. 2. Воспитание уважения к традиционным формам поведения.

Третий этап – рефлексивный. На этом этапе необходимо обдумать и сделать выводы по поводу полученной на предыдущих этапах информации. Для этого педагогам необходимо организовать «круглый стол», дискуссии, написание эссе с ориентировкой на постановку разнообразных воспитательных целей: социализация, адаптация; передача элементов культуры, подражание образцам; сотрудничество.

Результат: эффективное решение задач помогает достичь любой воспитательной цели; достижение поставленных целей – залог успешной воспитательной деятельности.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ позволяет рассматривать воспитание, воспитательную деятельность с точки зрения практической работы педагога. Для этого применяются практические методы, модели, технологии, алгоритмы поведения педагога.

Первый этап – выбор метода. На этом этапе осуществляется выбор метода, при помощи которого будет успешно реализована на практике основная технологическая идея воспитательной деятельности: *метод проекта* позволяет детально проработать любую воспитательную проблему (например, часто возникающие конфликтные ситуации); *метод кейс-стади* (метод ситуационного анализа) позволяет разобрать любую конкретную ситуацию в отдельности (например, анализ и решение конфликтных ситуаций); *метод инцидента* позволяет сымитировать любые неприятные ситуации, например конфликтные; *беседа и опрос.*

Второй этап – практический. Этот этап позволяет реализовать любые воспитательные цели, в соответствии с критериями или условиями технологичности. Мы считаем приемлемыми использовать следующие: научность (наличие концептуальной идеи); процессуальность (возможность управления, диагностики, прогноза); стадийность (последовательность в достижении цели); системность (взаимозависимость и взаимосвязь всех структурных элементов); структурирование (логика изложения, наличие четкой структуры); уровень разработанности идеи.

Третий этап – рефлексивный. Данный этап – этап подведения итогов. Он позволяет:

- отработать лучше рассмотреть любые непростые конфликтные ситуации, возникающие в образовательных учреждениях;
- обрести дополнительный практический опыт, уверенность в своих силах, что будет способствовать повышению эффективности воспитательной деятельности.

Теперь, когда мы можем полностью показать взаимосвязи воспитательной деятельности с философским, общенаучным, конкретно-научным, технологическим уровнями, данная схема может быть представлена в виде модели воспитательной деятельности в контексте уровней методологии (рисунок 1):



Рисунок 1 Модель воспитательной деятельности педагога в контексте уровней методологии

Результат:

- возможность представить методологические уровни как целостную систему, посредством которой полноценно проанализировать воспитательную деятельность педагога;
- закрепить пройденный теоретический материал практическим этапом работы, показав их неразрывную связь;
- «двигаться» по методологическим уровням вверх и вниз, используя полученные теоретические знания, для реализации практических целей.

В заключении стоит отметить, что воспитание является одной из важнейших составляющих образовательного процесса, а воспитательная деятельность педагога может быть весьма эффективным государственным инструментом, способным влиять не только на личность, но и на состояние всего общества в целом. От того насколько обучение педагога воспитательной деятельности эффективно и системно, зависит слаженность и целенаправленность воспитания учащихся. Рассмотрение воспитательной деятельности через «призму» методологических уровней позволяет увидеть ее «скелет», основание для целостного восприятия педагогом своей воспитательной миссии, способствует постоянной самооценке, рефлексии, осознанной ответственности за свои действия. Несомненно, такая воспитательная деятельность будет более эффективной для успешности всего образовательного процесса в целом.

Список литературы:

1. Краевский В.В. Общие основы педагогики: пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.

1.8. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

ПРИБЛИЖЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Хораскина Ольга Александровна

*канд. пед. наук, доцент кафедры теории, истории, методики музыки
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева»,
РФ, г. Чебоксары
E-mail: khoraskina@mail.ru*

Шепелева Екатерина Владимировна

*магистрант ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный
педагогический университет им. И.Я. Яковлева»,
РФ, г. Чебоксары
E-mail: shepeleva.ek1992@mail.ru*

FAMILIARIZING OF SCHOOLBOYS TO RESEARCH ACTIVITIES IN THE PROCESS OF MUSIC EDUCATION

Olga Horaskina

*cand. ped. assistant professor of theory, history, methodology of music
VPO "Chuvash State Pedagogical University. AND I. Yakovlev",
Russia, Cheboksary*

Ekaterina Shepeleva

*undergraduate
VPO "Chuvash State Pedagogical University. AND I. Yakovlev",
Russia, Cheboksary*

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены вопросы приобщения школьников к научно-исследовательской деятельности на уроках музыки в общеобразовательной школе. Авторы раскрывают основные понятия, обобщают опыт учителей музыки и музыкантов-педагогов Чувашской Республики, описывают основные формы научно-исследовательской деятельности школьников в процессе музыкального образования.

ABSTRACT

The questions of familiarizing students to research activities at music lessons in secondary school. The authors reveal the basic concepts, summarizing the experience of music teachers and musicians, teachers of the Chuvash Republic, describe the main forms of the research activity of schoolboys in the course of music education.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность; музыкальное образование.

Keywords: research activities; musical education.

Главное стратегическое направление развития системы школьного образования основывается на личностно-ориентированном, деятельностном подходе к обучению. Образовательная технология должна способствовать раскрытию субъектного опыта ученика: формированию личностно значимых для него способов учебной работы, овладению умениями самообразования. Поэтому в работе современной школы все большее распространение приобретает исследовательская деятельность учащихся как образовательная технология, направленная на приобщение их к активным формам получения знаний.

Теория и практика образования показывают, что исследовательская деятельность в процессе обучения закладывает основу для дальнейшего самоопределения и саморазвития личности, так как эта деятельность основана на естественном стремлении каждого человека с момента рождения к самостоятельному изучению окружающего мира. Исследовательская деятельность позволяет увлечь новое поколение, повысить интерес к обучению и соответственно качество образовательного процесса. Преимущество научно-исследовательской деятельности заключается в том, что любой ребенок независимо от его уровня знаний под руководством учителя может совершать различные открытия, представляющие интерес для него самого. Поэтому исследовательская деятельность позволяет развивать у учащихся познавательные интересы, самостоятельность, культуру учебного

труда, позволяет систематизировать, обобщать, углублять знания в определенной области учебного предмета и учит применять их на практике.

Научно-исследовательская деятельность школьников – это деятельность учащихся под руководством учителя, связанная с решением творческой исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере. Исследовательская деятельность школьника направлена на достижение образовательного результата – освоение новых знаний, развитие способностей, мотивации к познанию и осознанной деятельности. Его ценность заключается в практической методике исследования выбранного явления, собственном экспериментальном материале, анализе собственных данных и вытекающие из него выводы. Организация научно-исследовательской деятельности среди школьников позволяет развивать у них познавательные интересы, самостоятельность, культуру учебного труда, способствует систематизации, обобщению, углублению знаний в определенной области учебного предмета и применению их на практике. Музыка как учебный предмет, как главная составляющая музыкальной культуры школьников дает большие возможности для организации исследовательской деятельности, способствующая развитию интеллекта учащихся, творческому подходу к собственной деятельности и профессиональному самоопределению ребенка.

В настоящее время накоплен достаточно большой опыт работы по приобщению детей к научно-исследовательской деятельности. Учителя музыки используют различные формы этого процесса. Одной из самых распространенных стало проведение научно-практических конференций. В стенах университета ФГБОУ ВПО «ЧГУ им. И.Я. Яковлева» ежегодно проводятся «Дни науки», в которых принимают участие и дети. В частности, на факультете художественного и музыкального образования во II учебном корпусе каждый год организуются различные научно-практические конференции и конкурсы творческих работ: «Музыкальная академия школьников», «Музыка – душа моя», «Первые шаги в науку».

Рассмотрим каждое из этих мероприятий.

«Музыкальная академия школьников» – научно-практическая конференция, которая направлена на развитие познавательных способностей школьников, навыков исследовательской деятельности, выявление одаренных детей, повышение статуса урока музыки. Участие принимают учащиеся общеобразовательных школ,

образовательных учреждений дополнительного образования детей (1–11 классы). Объем представленной работы – не менее пяти страниц печатного текста без учета приложений. Время выступления участника составляет 5–7 минут. Доклад может сопровождаться мультимедийной презентацией, вокальным исполнением, игрой на музыкальных инструментах. В результате оценочного суждения материалов конференции члены жюри обращают внимание на:

- обоснованность выбора темы и ее соответствие возрастным особенностям и интересам участника;
- степень самостоятельности участника в работе над исследованием;
- грамотность формулировок цели, задач, гипотезы; адекватность методов исследования; последовательность изложения материала; наличие четко сформулированных выводов;
- познавательная ценность и практическая значимость работы;
- качество представления работы (четкость изложения материала, оригинальность выступления, информативность иллюстративного материала, соблюдение временного регламента, полнота ответов на вопросы).

По окончании конференции каждый участник, педагог-руководитель получают сертификат участника конкурса, победители награждаются дипломами.

На научно-практической конференции «Первые шаги в науку» научными руководителями учащихся выступают студенты факультета художественного и музыкального образования. Во время учебной практики в школе они готовят со школьниками доклад на любую тему и выступление по нему. Такая работа – хорошая школа, ступенька к профессиональному росту будущего педагога.

Следующий не менее важный и интересный конкурс – «Музыка – душа моя». Данное мероприятие представляет собой межрегиональный конкурс творческих работ школьников (2–11 классы) и учащихся средних специальных и высших учебных заведений, направленный на выявление и развитие у обучающихся творческих способностей, стимулирование развития интеллектуально-творческого потенциала личности обучающихся и интереса к музыкальному искусству. Конкурс длится в течение месяца и проходит в заочной форме. Участники представляют в оргкомитет заявку и работу на заранее предлагаемую тему в одну из номинаций: эссе, исследовательская работа, презентация. Объем работы должен составлять около 2–5 страниц. Материалы на конкурс принимаются в печатном (для эссе и исследовательских работ) и в электронном виде

на электронных носителях. Материалы отправляются по почте или предоставляются в оргкомитет лично. Возможно так же и отправление по электронной почте. Презентация выполняется в редакторе PowerPoint.

В процессе анализа работ члены жюри оценивают: степень раскрытия темы, оригинальность, познавательную ценность материала, представление работы (четкость изложения материала, качество и информативность иллюстративного материала, творческий подход к оформлению). Каждый участник конкурса, педагог-руководитель получают сертификат участника конкурса, а победители награждаются дипломами и призами.

Проведение такого рода форм приобщения детей к научно-исследовательской деятельности, как научно-практические конференции, способствуют развитию познавательных, интеллектуально-творческих способностей школьников, навыков исследовательской деятельности, выявлению одаренных детей, повышению статуса урока музыки, интереса к музыкальному искусству. Проведение научно-практических конференций положительно сказывается и на самих студентах, выступающих в качестве руководителей. Происходит комплексное развитие личностных и профессиональных качеств, присущих учителю: ответственности, трудолюбия, гуманности, познавательных процессов, творческого энтузиазма, организованности, самостоятельности, целеустремленности, оригинальности, находчивости и многих других.

Исследовательская деятельность побуждает к развитию не только учеников, она движет вперед и их наставников, и организаторов этой деятельности, полностью отвечает современным требованиям к процессу обучения, то есть направлена на формирование активной, самостоятельной и инициативной позиции учащихся в учении; развивает познавательный интерес, общеучебные умения и навыки: исследовательские, рефлексивные, самооценочные; реализует принцип связи обучения с жизнью.

Список литературы:

1. Большой Энциклопедический Словарь [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://www.vedu.ru/bigencdic/24643/> (Дата обращения 13.12.2015).
2. Букреева И.А. Учебно-исследовательская деятельность школьников как один из методов формирования ключевых компетенций / И.А. Букреева, Н.А. Евченко // Молодой ученый. – 2012. – № 8. – С. 30–32.
3. Савенков А.И. Виды исследований школьников / А.И. Савенков // Одаренный ребенок. – 2005. – № 2. – С. 84–106.

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ПРИ СОСТАВЛЕНИИ ПРЕДЛОЖЕНИЙ, СВЯЗНЫХ РАССКАЗОВ С ПОМОЩЬЮ ПРИЁМОВ МНЕМОТЕХНИКИ

Черыкова Елена Евгеньевна

учитель

КГБОУ «Минусинская общеобразовательная школа-интернат № 8»,

РФ, г. Минусинск

E-mail: cherykova-elena@mail.ru

DEVELOPMENT OF COHERENT ORAL SPEECH AT CHILDREN WITH SEVERE MENTAL RETARDATION IN THE PREPARATION OF PROPOSALS, COHERENT STORIES USING THE TECHNIQUES OF MNEMONICS

Elena Churikova

teacher

KHBO "Minusinsk comprehensive school-a boarding school № 8".

Russia, Minusinsk

АННОТАЦИЯ

Целью статьи является рассмотрение способов оказания содействия детям, имеющим тяжёлую умственную отсталость, в составлении простых предложений, коротких связных рассказов. Для этого на занятиях применяются приёмы мнемотехники, которые решают следующие задачи: развитие связной устной речи, развитие памяти, внимания. Постоянное использование приёмов мнемотехники в процессе обучения даёт положительные результаты: дети активнее работают на уроках, охотнее повторяют за учителем, некоторые самостоятельно составляют предложения и короткие рассказы, учащиеся становятся более усидчивыми и внимательными.

ABSTRACT

The purpose of this article is to consider ways to assist children with severe mental retardation in the drafting of simple sentences, and short cohesive narratives. To do this in the classroom apply techniques of mnemonics that solve the following tasks: development of coherent speech, memory,

attention. The constant use of the techniques of mnemonics in the learning process brings positive results: children actively engage in the classroom, more willing to repeat after the teacher, some make up their own sentences and short stories, students become more diligent and attentive

Ключевые слова: мнемотехника; мнемоквадрат; мнемодорожка; мнемотаблица.

Keywords: mnemonics; namocatcat; nematologica; memorabilia.

У детей, имеющих тяжёлую умственную отсталость, наблюдается односложная, скудная, состоящая из отдельных фраз речь. Пассивный словарный запас ограничен предметами бытовой лексики. Наличие у учащихся несформированности связной устной речи оказывает отрицательное влияние на развитие, обучение, и социализацию ребёнка в целом. Основной целью работы по развитию связной устной речи у детей, имеющих тяжёлую умственную отсталость, является способствование возникновению интереса у детей к говорению. Для решения данной проблемы педагоги постоянно апробируют различные методы и приёмы. Одним из таких методов является мнемотехника.

«Мнемотехника – это система методов и приемов, обеспечивающих эффективное запоминание, сохранение и воспроизведение информации, а также развитие связной устной речи» [1, с. 104].

Задачи мнемотехники:

1. Обогащение активного и пассивного словарного запаса.
2. Расширение представлений об окружающем мире.
3. Развитие связной устной речи.
4. Развитие слуховой и зрительной памяти.
5. Развитие внимания.

Работа по формированию связной устной речи у детей, имеющих тяжёлую умственную отсталость начинается от простого к сложному. Вниманию учащихся предлагается сюжетная картина. Дети рассматривают картину, и рассказывают всё, что видят на ней, с помощью наводящих вопросов либо на основе упражнения «перечисли все объекты». Далее учащиеся совместно с учителем перекодируют каждое слово-предмет, слово-действие, слово-признак в подходящий символ. Символы изображены на отдельных печатных карточках – мнемоквадратах. Эти мнемоквадраты раздаются каждому ученику, и в течение нескольких занятий дети запоминают символы. Для лучшего запоминания символов проводится следующая работа: задаётся вопрос по предложенной сюжетной картине, учащиеся отвечают, поднимая нужный мнемоквадрат и т. д.

В последующем педагог составляет предложения по сюжетной картине, а дети в это время последовательно выкладывают мнемоквадраты в мнемодорожку. Далее учащиеся совместно с учителем проговаривают предложения с опорой на мнемодорожку. Наиболее сохранные дети проговаривают предложения самостоятельно.

Самым сложным для детей, имеющих тяжёлую умственную отсталость, является воспроизвести рассказ по мнемотаблице.

«Мнемотаблица – это графическое или частично графическое изображение явлений природы, некоторых действий путём выделения главных смысловых звеньев сюжета рассказа» [2, с. 17]. Работа по воспроизведению рассказа по мнемотаблице проводится по следующему алгоритму:

1. Рассказывается текст.
2. Проводится словарная работа с незнакомыми, малознакомыми словами.
3. Учащиеся совместно с учителем подбирают либо зарисовывают условную схему (мнемотаблица) к данному рассказу. Главное, чтобы подобранные либо зарисованные символы были понятны детям.
4. Учитель рассказывает текст уже с опорой на мнемотаблицу.
5. Сопряжённо с педагогом, отражённо и самостоятельно учащиеся проговаривают данный текст с опорой на мнемотаблицу.

Например, детям было предложено составить рассказ о зиме по сюжетной картине. Учащиеся по наводящим вопросам учителя выделили все предметы, изображённые на картине. С направляющей помощью педагога слова-предметы связали со словами действиями, словами-признаками. Совместно с учителем подобрали символы, заменив слова-предметы, слова-действия, слова-признаки. По ходу воспроизведения текста учителем, дети вставляли мнемоквадраты в пустые клеточки таблицы. Таким образом, учащиеся самостоятельно составили мнемотаблицу. Далее сопряжённо с педагогом, отражённо и самостоятельно учащиеся проговаривают данный текст с опорой на мнемотаблицу. На следующих занятиях можно усложнить задание, например, убрать из таблицы два любых мнемоквадрата. Часть учащихся называют, какое слово было пропущено, а потом вставляют нужный мнемоквадрат в таблицу. В завершении дети по очереди сопряжённо с педагогом, отражённо и самостоятельно проговаривают данный текст с опорой на мнемотаблицу.

В результате проведённой работы по развитию связной устной речи у детей, имеющих тяжёлую умственную отсталость, наблюдается следующее: дети активнее работают на уроках, охотнее пытаются повторить за учителем предложения, некоторые самостоятельно

составляют и проговаривают предложения, короткие рассказы. Особенно учащимся нравится подбирать или зарисовывать символы, заменяя ими слова. У учащихся повысилась концентрация внимания, усидчивость.










Таким образом, систематическое использование в процессе обучения приёмов мнемотехники способствует развитию связной устной речи у детей, имеющих тяжёлую умственную отсталость. И, что самое главное, дети быстрее усваивают смысл заданного слова, если к нему предъявляется картинка.



Рисунок 1.

Таблица 1.

Зима

З		З	
	З		
З	-30	ПОЭТОМУ	
			

Зима наступила. Зимой идёт снег. Зимой птицы улетают. Зимой холодно, поэтому люди надевают шубу, шапку, сапоги

Список литературы:

1. Омельченко Л.В. Использование приёмов мнемотехники в развитии связной речи // Логопед. – 2008. – № 4. – С. 102–115.
2. Ткаченко Т.А. Использование схем в составлении описательных рассказов / Т.А. Ткаченко // Дошкольное воспитание. – 1990. – № 10. – С. 16–21.

1.9. ТОЛЕРАНТНОСТЬ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ И КУЛЬТУРА ТОЛЕРАНТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ЭТНИЧЕСКИМИ ГРУППАМИ

Эминова Мукминат Алиевна

*старший преподаватель кафедры педагогики и психологии
Дагестанского института развития образования,
РФ, г. Махачкала*

Магомедова Патимат Зубаировна

*методист Центра инновационных педагогических технологий
Дагестанского института развития образования
РФ, г. Махачкала
E-mail: magomedova.pz@dagirow.ru*

SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION AND CULTURE OF TOLERANT ATTITUDE BETWEEN ETHNIC GROUPS

Mukminat Eminova

*senior lecturer of Pedagogy and Psychology department
of Dagestan Institute of Education Development,
Russia, Makhachkala*

Patimat Magomedova

*an educator of the innovative educational technologies center
of Dagestan Institute of Education Development,
Russia, Makhachkala*

АННОТАЦИЯ

Духовно-нравственное воспитание гражданина формируется, когда в обществе хранят уважение к родному языку, к самобытной культуре, к памяти своих предков, к каждой странице нашей отечественной истории и зависит от толерантного отношения к другим. Национальное богатство является базой для укрепления

единства и суверенитета страны. Ключевая роль в духовно-нравственной консолидации российского, в том числе и дагестанского общества отводится образованию.

ABSTRACT

Spiritual and moral education of citizens can be formed, when people in society keep respect to native language, to individual culture, to their ancestors' memory, to every page of their domestic history and it depends on the tolerant attitude to each other. National wealth is a base for the strengthening of unity and sovereignty of the country. The main role in spiritual and moral consolidation of Russian and Dagestan society assigned to education.

Ключевые слова: Духовно-нравственное воспитание; толерантность; образовательная парадигма; народы и этнические группы Дагестана.

Keywords: spiritual and moral education; tolerance; educational paradigm; nations and ethnic groups of Dagestan.

В последние годы наблюдается всплеск интолерантного отношения между различными этническими группами, живущими на территории России и Дагестана. Это объясняется тем, что Россия многонациональное государство, а Дагестан является многонациональной республикой. Каждому народу, проживающему на территории России свойственны свои национальные ценности, своя мораль, свои принципы, правила общественной жизни и вероисповедания и на этих различиях чаще всего возникает нетерпимость к другим, что приводит к конфликтным ситуациям. Мы должны понимать, что у нас одна родина Россия, мы все равны и у всех равные права, а также один закон для всех.

Базовые национальные ценности России лежат в основе целостного пространства духовно-нравственного воспитания гражданина, патриота со сформировавшейся позицией верности своей стране и солидарности с её народом. Нарушение единых ценностных ориентиров, духовного единства общества, девальвации ценностей старшего поколения приводит к размытию жизненных принципов молодёжи. Кроме того, последствием вышеперечисленного является оказание негативного влияния отношения людей к обществу, человека к человеку, закону и труду, в конечном итоге к государству, в котором они проживают.

Ещё в 2007–2008 годах в послании Президента РФ Д.А. Медведева Федеральному собранию РФ было подчёркнуто, что

«Духовное единство народа и объединяющие нас моральные ценности – это такой же важный фактор развития, как политическая и экономическая стабильность. Общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров, когда в стране хранят уважение к родному языку, к самобытной культуре и к самобытным культурным ценностям, к памяти своих предков, к каждой странице нашей отечественной истории. Именно, это национальное богатство является базой для укрепления единства и суверенитета страны, служит основой нашей повседневной жизни, фундаментом для экономических и политических отношений» [1].

В 2015 году в послании Народному Собранию РД Глава Республики Дагестана Р.Г. Абдулатипов предложил Министерству образования и науки РД «Активизировать информационно – просветительскую деятельность по формированию толерантности, воспитания уважительного отношения к представителям других народов и религий, гражданско-патриотическому воспитанию обучающихся, а также созданию атмосферы всеобщего осуждения терроризма и экстремизма в молодёжной среде» [2].

В связи с этим образованию отводится ключевая роль в духовно-нравственной консолидации российского, в том числе и дагестанского общества, его сплочении перед лицом внешних и внутренних угроз, которые являются причинами расшатывания межнациональных отношений.

Откликом сегодняшних ситуаций межэтнических конфликтов можно назвать основные причины: это распад СССР, разрушение политических и социально-экономических основ, безработица, периодически повторяющиеся кризисы, военные конфликты и т. д.

Всё это не может не отразиться на образовательном процессе современной молодёжи. Именно для образовательной системы характерно формирование толерантного сознания подрастающего поколения. Исходя из этого, можно сказать, что проблемы социальной нестабильности, защита прав человека и детей в современном обществе становятся наиболее актуальными. Кроме того, воспитание подрастающего поколения на основе гуманистических, общечеловеческих ценностей становится наиболее востребованным в образовательном процессе. Решение этих задач требует создания комплексной разработки системы мер для современного образовательного пространства, формирования толерантности, профилактики терроризма и экстремизма в российском обществе.

Что же такое толерантность? Понятие «толерантность», принятое Генеральной Конференцией ЮНЕСКО в декларации принципов по толерантности (1959 г.) определено как «уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности. Толерантность формировалась на протяжении многих веков, дополнялась знаниями, соответствующими окружающей действительности [3] Это особенно важно понять в условиях многонационального Дагестана с его самостоятельной культурой, адатами и традициями, и не только понять, но и принять как основной принцип совместного проживания. Однако действительность говорит о другом. В перестроечный и послеперестроечный период нетерпимость, интолерантное отношение одной нации к другой превратились в глобальную проблему современного общества. Народы, веками жившие в мире и согласии, стали врагами друг другу, смешанные семьи распались, дети при живых родителях становились сиротами, пополняя ряды беспризорников.

Именно образованию в условиях динамичного темпа развития общества присуще занять особое место в формировании новой личности, открытой к диалогу, толерантному отношению друг к другу. Готовность к диалогу, уважение, признание прав представителей всех национальностей является одной из основных ценностей гражданского общества.

Обострение межнациональных, межрелигиозных конфликтов свидетельствует о том, что необходимо с полной ответственностью относиться сотрудникам образовательных учреждений, к формированию у обучающихся культурной, образовательной парадигмы. Традиции и обычаи дагестанских народов сходны тем, что они олицетворяют ценностные ориентиры, которые являются основой в процессе достижения устойчивого формирования толерантного общества, но эти устои стараются расшатать несознательные элементы.

В условиях образовательных учреждений, с точки зрения педагогики, воспитание толерантности, толерантной личности может рассматриваться как целенаправленное систематическое воздействие на индивидуум, путём собственного примера, используя определённые методы, приёмы и формы, сочетая их с самовоспитанием.

Особенности географического расположения Республики Дагестан, непосредственная близость с территориями, где в недавнем прошлом проходили военные действия межнационального характера, обусловили актуальность, значимость воспитания у обучающихся качеств толерантной личности. Все мы знаем, что формирование

личности начинается с момента ее рождения, и позиция родителей в этом возрасте является основой воспитания толерантности у маленького человека. Национальное самосознание закладывается в семье и, если оно будет правильным, то общество в конечном итоге получит толерантного гражданина. Дошкольный и младший школьный возрасты являются наиболее оптимальными для формирования толерантности, а образовательные учреждения должны практиковать воспитание толерантной личности как последовательную, целенаправленную систему воздействия на личность, на семью. Взрослые путём собственного примера, используя определённые методы и приёмы, сочетая их, смогут воспитать в детях силу воли, привить им принципы самовоспитания, самообразования, самореализации и, в конечном итоге, толерантную личность.

«Подлинная толерантность не является механическим результатом действия каких-либо внутренних или внешних факторов, но является проявлением сознательного, осмысленного и ответственного выбора человека, его собственной позиции и активности по построению определённых отношений» [3].

Аналогичные мысли высказываются и другими учёными, для которых толерантность – это глубоко индивидуальное свойство, форма проявления социальных особенностей, которые зависят от уровня терпимости, демократизации, гибкости общества в целом и от того, насколько в нём толерантность признаётся ценностью.

На территории современного Дагестана проживают такие народы как аварцы, даргинцы, кумыки, лезгины, русские, лакцы, табасаранцы, азербайджанцы, чеченцы, ногайцы, рутульцы, агулы, евреи, цахуры. В составе ряда дагестанских народов есть и этнические группы, которые выделяются самостоятельным языком, некоторыми особенностями культуры (андийцы, бежтинцы, кубачинцы и др.) [4]. Представители почти всех этих народов обучаются в МБОУ № 40 г. Махачкалы (таб. № 1).

В рамках реализации приоритетных проектов развития РД обеспечивается эффективное изучение народов Дагестана, популяризация знания русского и своего национального языка, а также литературы, истории Дагестана, культуры и традиции, как условие приобщения к этнокультуре.

Таблица 1.
**Национальный состав учащихся МБОУ СОШ № 40 г. Махачкалы
 на 2015–2016 учебного года**

класс	аварцы	даргинцы	кумыки	лакпы	лезгины	русские	табасаранцы	азербайджанцы	цахуры	ругульцы	чеченцы	ногайцы	осетины
1	87	23	11	12	8		1	1	1	2			
2	88	17	16	15	9		3	2		2			
3	74	10	22	11	6		4		1				
4	56	13	20	10	7	2	1	3		1	1		1
5	96	8	13	13	6	1	2	1	3	3		1	
6	78	10	17	13	6		5	3	2				
7	76	13	19	12	6	2	3	3		4			
8	56	16	14	12	6				2	1			
9	66	13	15	12	6	1	3		3	2			
10	20	-	-	5	-		1	1	1				
11	19	-	-	21	-				1				
Итого	746	177	147	115	94	6	23	14	14	15	1	1	1

Основная цель воспитательной работы в школе – это воспитание толерантности, культуры общения, терпимости друг к другу. Подростковый и ранний юношеский возраст непростое время не только для родителей, учителей, но и для самого ребёнка. Среди подростков неприятие представителей других национальностей иногда принимает характер прямого противостояния. Чтобы понять его корни, необходимо знать, как формируется характер в более раннем возрасте в семье, когда дети только начинают отождествлять себя с представителями той или иной национальности. В этой связи важна работа по культуре толерантности с родителями. Необходимо объяснять им, что именно младший школьный возраст является важным этапом национальной социализации ребёнка. Родители должны формировать у него нормы поведения в духе обычаев и традиций многонационального Дагестана, где взаимоуважение к своим братьям впитывалось с молоком матери, соблюдение этого позволяло воспитать достойного члена нашего общества. Крайне важно соблюдать преемственность совместной работы по привитию культуры толерантного общения как в содружестве начального, основного общего и среднего общего образования школы, так и с родителями. Для этого во всех звеньях образовательного

учреждения создана позитивная морально-психологическая обстановка, подкреплённая комплексом мер организационно-управленческого и методического характера. Для реализации поставленной цели педагогический коллектив анализирует итоги прошедшего года, выявляет причины возникновения конфликтных ситуаций межнационального характера и наиболее эффективные формы их преодоления.

С учётом результатов проведённых мероприятий, тренингов, анкетирования, классные руководители планируют свою деятельность по профилактике терроризма, привитию толерантности во взаимоотношениях многонационального класса. Вот примерный перечень задач и принципов, изучаемых педагогическим коллективом школы:

- состояние и уровень развития культуры толерантного общения учащихся многонационального класса;
- анализ влияния педагогических усилий на воспитание культуры толерантного общения многонационального коллектива на основе адатов, традиций и обычаев;
- учёт результатов проделанной работы; на основе этого формируют методические рекомендации;
- проведение тренингов толерантного общения, профилактических мероприятий по привитию ненасильственных способов разрешения конфликтов в многонациональном сообществе;
- беседы, встречи, семинары, «круглые столы» с участием преподавателей Дагестанского института развития образования (ДИРО);
- участие в работе научно-практических республиканских конференций.

Комплекс воспитательных методов, проводимых с родителями, заключается в следующем:

- анализ состояния уровня развития и культуры толерантного общения путём анкетирования;
- планирование комплекса бесед, встреч, «круглых столов» по изучению адатов традиций и обычаев народов Дагестана, их сходство и различие;
- мониторинг влияния педагогических усилий на родительский и ученический коллективы;
- тренинги толерантного общения путём создания проблемы и пути выхода из неё.

Педагогический коллектив МБОУ «СОШ № 40» делает всё, чтобы обеспечить каждому ученику, какой бы национальности он не был, атмосферу уважения, видит в каждом достойного собеседника, принимает его точку зрения и обсуждает её при заведомо обозначенном равноправии позиций всех участников разговора.

Всё это позволяет повысить уровень культуры толерантного общения учащихся образовательного учреждения, привить им умения, навыки позитивного взаимодействия представителей различных национальностей, социальных групп на основе общечеловеческих ценностей, присущих всем народам и религиозным конфессиям. Все учащиеся чётко знают, что нация – это государственно-территориальная и политико-правовая общность, существующая на основе общих политических, историко-культурных и духовно-ценностных характеристик и общего сознания. А национальное государство – это государство с общей контролируемой центральной властью, хозяйственно-экономической основой, с общей территорией, с общими историко-культурными ценностями жителей страны: «Я – Россиянин дагестанского происхождения» и «Дагестанец определённой национальности». Если педагог сумеет закрепить в сознании своих подопечных эти два понятия, то он воспитает патриота своей родины с чувством верности своей стране и солидарности с её народом и это в конечном итоге приведёт к искоренению терроризма.

Последовательная и систематическая деятельность педагогического коллектива совместно с родителями дала свои положительные результаты: наблюдается резкое сокращение конфликтов между учащимися, связанных с национальной принадлежностью; среди выпускников школы возросло количество межнациональных браков.

Несмотря на то, что педагогическим коллективом выполняется большая работа по реализации задач воспитания культуры толерантного и межнационального общения, необходимо знать, что на достигнутых результатах нельзя останавливаться, так как каждый день ставит перед коллективом новые задачи, требующие решения.

Список литературы:

1. Журнал «Воспитательная работа в школе»// 2006 г., № 3.
2. Журнал «Воспитательная работа в школе»// 2006 г., № 6.
3. Журнал «Гуманизация образования»//научно-практический международный журнал, 2008 г., № 5.
4. Магомедова М. «Культура и традиции народов Дагестана». Методические рекомендации и разработки уроков для 8–9 классов. Махачкала 2009 г.
5. Рекомендации августовского совещания работников образования Республики Дагестан. 21.08.2014 г.
6. ФГОС-2 ОО «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина РФ в сфере общего образования». 2013 г.

СЕКЦИЯ 2.

ПСИХОЛОГИЯ

2.1. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ ЭКСТРЕМИЗМА И ТЕРРОРИСТИЧЕСКИХ РИСКОВ

Кравченко Вячеслав Юрьевич

*старший преподаватель; кафедра теории и практики управления,
воспитания, физической культуры и безопасности
жизнедеятельности в общеобразовательных организациях;
Воронежский институт развития образования;*

РФ, г. Воронеж

E-mail: to.to.andono@yandex.ru

INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL SOURCES OF EXTREMISM AND TERRORIST RISKS

Vjacheslav Kravchenko

*senior lecturer; theory and practice of management, education,
physical training and safety of vital activity in educational institutions
department; Voronezh Institute of Education Development;*

Russia, Voronezh

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена раскрытию интрапсихических факторов формирования личности террориста. Рассматривается понятийный аппарат, в котором определяется поле исследования, а так же взаимосвязь обстоятельств, которые могут снизить риски развития экстремистских установок.

ABSTRACT

The article is devoted to disclosure of intrapsychic factors of identity formation of terrorist. We consider the conceptual apparatus, which is determined by field studies, as well as the relationship of the factors that can reduce the risk of extremist attitudes.

Ключевые слова: терроризм; экстремизм; субъектность; личность террориста.

Keywords: terrorism; extremism; subjectivity; personality of the terrorist.

Незатухающая террористическая опасность и высокий уровень экстремизма, ставшие глобализированной чертой современного общества, задают необходимость обратиться к анализу не только экономических, геополитических и других внешних, по отношению к конкретному индивиду, причин, обуславливающих устойчивость данных явлений, но и к анализу глубинных источников, питающих подобные формы социального радикализма на индивидуально-психологическом уровне.

В качестве определения, следует заметить, что главными признаками экстремизма являются приверженность крайним взглядам с акцентом на возможности следования деструктивным стратегиям поведения, а также некая деятельность, подталкивающая и самого индивида, и других людей к практической реализации разрушительных форм социальной активности. Под терроризмом, как правило, понимают применение стратегий и тактик (использование политики) террора. Раскрытие термина «террор» предполагает необходимость учета, как минимум, двух аспектов: мотива и типа действия. В плане мотивации, террор представляет собой устрашение; как тип действия он подчеркнута (даже демонстративно) разрушителен и, будучи по сути своей насилем, направлен на причинение явного, часто непоправимого, ущерба. Основной вектор нанесения ущерба может быть обращен как на жизни и здоровье людей, так и на материальные ценности.

Экстремизм (как психологическая установка с широким спектром интрапсихической активности) и терроризм (как социальное действие) представляются взаимосвязанными явлениями, поддерживающими «сетевой» характер группировок экстремистско-террористического толка. «Сетевой» характер группировок создает социально-психологические условия для роста численности подобных формирований под воздействием непосредственного (реального или

виртуального) общения потенциального неопита с членами экстремистских организаций.

С точки зрения возрастных критериев, наибольшему риску попадания в орбиту террористического выбора подвергаются старшие подростки и люди, переживающие сложную фазу более позднего возрастного кризиса (ибо именно в эти периоды личность сталкивается с жесткими декомпенсациями, которые расшатывают интернальность и ослабляют субъектность человека).

Индивидуальное решение о вхождении в террористическую группировку (террористический выбор) является личностным выбором в том смысле, что на него оказывают влияние как социальные, так и интрапсихические обстоятельства. Влияние макросоциальных факторов, конечно, является важной составляющей мотивации поведения, однако, макросоциальные обстоятельства не способны, сами по себе, стать главной причиной, определяющей мотивацию террориста. Социальные обстоятельства должны быть интериоризованы. Точнее, они должны стать основой для ключевого субъективного принятия (освоения), формирующего доминанту террористического выбора. Стать таковыми макросоциальные обстоятельства могут лишь войдя в соприкосновение с определенным типом субъективности.

С другой стороны, вне зависимости от конкретной конфигурации макросоциальной среды, в которой находится индивид, принципиально существует вариант такой субъективной интерпретации социальной картины, когда она представляется фундаментальным обстоятельством, обуславливающим террористический выбор. Следовательно, именно внутренняя картина жизни оказывается тем системообразующим аспектом, который либо запускает террористический выбор, либо не допускает его. Макросоциальная ситуация может менять вероятность индивидуального террористического выбора, но не абсолютизирует ее до 100 % (впрочем, и не снижает эту вероятность до нуля).

Внутренняя картина жизни индивида является результатом глобальной психодинамики и следствием системно-личностного взаимодействия различных эффектов жизненного (начиная с раннего детского) опыта на всех уровнях психики. Таким образом, влияние социальных факторов на террористический выбор индивида отнюдь не исключается. Однако не макросоциальная, а микросоциальная среда становится определяющей; не прямое, а косвенное влияние – главным.

XXI век характеризуется в отечественной литературе активизацией исследовательского интереса, направленного на изучение

личностных особенностей террористов, мотивации террористического выбора, психологических механизмов формирования экстремистских установок (Ениколопов С.Н. [1], Решетников М.М. [3], Марьин М.И. и Касперович Ю.Г. [2], Соснин В.А. [4] и др.).

При всех отличиях в понимании психологических особенностей личности террориста, большинство исследователей сходятся в том, что количество психиатрических патологий у террористов не больше, чем в популяции. Следовательно, не наличие патологии, а варианты психиатрической нормы могут обуславливать глубинную индивидуальную открытость для потенциального формирования экстремистских установок и совершения террористических действий.

Анализ личных историй террористов позволяет выделить некоторые общие черты их детства:

- острый дефицит полноценных эмоциональных связей;
- жесткое воспитание (с акцентом на физическое наказание, устрашение или эксплуатацию чувства вины);
- неизгладимое психотравмирующее обстоятельство и бессознательная фиксация на утрате.

Острый эмоциональный дефицит и жесткое воспитание дезинтегрируют личность. Фундаментальный опыт безусловного принятия со стороны значимого другого не формируется. Отсутствие опыта безусловного принятия блокирует интрапсихические механизмы принятия себя. Жесткое воспитание усиливает эго-идеал, способствует самоотчуждению и запускает проективные механизмы психологических защит. В результате усиленной работы проективных защитных механизмов создается потребность в мощном образе врага. Компенсаторное фантазирование поддерживает иррациональную тональность мировоззрения. Фиксация на детской утрате поддерживает смещение границ времени, делает восприятие реальности мозаичным. Функционирование когнитивной сферы становится чрезвычайно избирательным.

Специфики вышеперечисленных обстоятельств достаточно для того, чтобы признать субъектность (собственную аутентичную способность формировать жизненный путь) носителя подобной личной истории деформированной. Этого может быть достаточно и для развития мировоззренческого радикализма. Однако для открытости потенциальному террористическому выбору этого недостаточно. Крайне важен еще один момент: повторное – уже в новых жизненных условиях – практически одновременное попадание в хотя бы две из трех кризисных ситуаций, аналогичных тем детским. Если «повторное событие» происходит, то возникает резонирующее

переживание, которое обычно непосредственно предшествует личностному сдвигу в сторону принятия террористического выбора.

Таким образом, террористический выбор является личностным, но не является субъектным. В большинстве случаев террористический выбор становится точной невозврата к прежней жизни и к более или менее компромиссным психологическим защитам и компенсациям. Возникает личность террориста.

В исторической перспективе глубинные источники экстремистских тенденций и терроризма невозможно истребить с помощью оружия. В более или менее широкой временной перспективе целесообразны специальные конструктивные социально координированные действия по ликвидации условий, в которых формируется описанный выше личностный потенциал терроризма. В значительной степени это психолого-педагогическая задача (задача и для специалистов в области образования, и для родителей; в первую очередь – для родителей).

Список литературы:

1. Еникопов С.Н. Терроризм и агрессивное поведение // Национальный психологический журнал. – 2006. – № 1. – С. 28–32.
2. Марьин М.И., Касперович Ю.Г. Психологическое обеспечение антитеррористической деятельности. – М.: Изд. Центр «Академия», 2007. – 203 с.
3. Решетников М.М. наброски к психологическому портрету террориста // FNTHROPOLOGY: web-кафедра философской антропологии: сайт. – [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://anthropology.ru/ru/text/reshetnikov-mm/nabroski-k-psiologicheskomu-portretu-terrorista> (дата обращения: 10.12.2015).
4. Соснин В.А. Современный терроризм и проблема мотивации террористов-смертников // Национальный психологический журнал. – 2010. – № 2(4). – С. 52–55.

ИЗУЧЕНИЕ КОПИНГ – ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ И ВЗРОСЛЫХ С ПОМОЩЬЮ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА «МОЙ ДРАКОН»

Цветкова Светлана Леонидовна

*педагог-психолог,
Амгинской СОШ № 2 им. В.В. Рассторгуева
РФ, Республика Саха (Якутия), с. Амга
E-mail: zvetkova-sl72@mail.ru*

STUDYING “COPING-BEHAVIOR” OF TEENAGERS AND ADULTS THROUGH PROJECT METHOD “MY DRAGON”

Svetlana Tsvetkova

*teacher-psychologist
Amginskogo secondary school № 2. V.V. Rastorgueva
Russia, Republic Sakha (Yakutia), Amga*

АННОТАЦИЯ

В данной работе отражается результат апробирования методики «Мой дракон», построенной на основе проектной рисуночной диагностики и сказкотерапии. С помощью анализа рисунков и сказок были выявлены ставшие привычными способы поведенческого реагирования человека, базовых жизненных сценариев. Данное исследование показывает существенные различия в копинг-поведении мужчин и женщин, мальчиков и девочек. Применение новой диагностической методики является методом первоначальной оценки копинг-поведения человека и успешно используется в коррекции поведения в сложных жизненных ситуациях.

ABSTRACT

This research reflects the result of approbation method “My Dragon”, based on drawing project diagnostics and fairy-tale therapy. We made the analysis of drawings and fairy-tales, where you can find out people’s habitual reaction to real life situations. This research shows the main differences between coping-behavior of men and women, boys and girls. Using new diagnostic methods is one of the primary methods of valuing

coping-behavior of people. This method is successfully used for correction of behavior in difficult real life situations.

Ключевые слова: копинг-поведение; проективный тест.

Keywords: coping-behavior; projective technique.

На протяжении всей жизни практически каждый человек сталкивается с ситуациями, которые переживаются как трудные и нарушающие привычный ход жизни. Переживание таких ситуаций зачастую меняет и восприятие окружающего мира, и восприятие своего места в нем [6]. Изучение поведения, направленного на преодоление трудностей, в зарубежной психологии проводится в рамках исследований, посвященных анализу “coping”-механизмов. Coping есть индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями. Под «копингом» подразумеваются постоянно изменяющиеся поведенческие попытки справиться с внешними или/и внутренними требованиями, которые оцениваются как напряжение или превышают ресурсы человека с ними справиться [3].

Копинг-поведение подростков до сих пор остается еще малоизученным. Наблюдается дефицит инструментария диагностики стратегий преодоления кризисных ситуаций [4]. В данной работе отражается результат апробирования методики «Мой дракон», построенной на основе проектной рисуночной методики и сказкотерапии. Выявление уже имеющихся жизненных сценариев и стратегий поведения ребенка предполагает диагностическая сказка. Немало людей причисляет метод сказкотерапии к несерьезному, «детскому» методу. Изначально это мнение возникает благодаря термину «сказка», но вместе с тем, огромное количество разработок этого направления адресовано именно взрослым. Поэтому более близкое знакомство позволяет заблуждающимся изменить своё мнение. С помощью анализа могут быть выявлены ставшие привычными способами реагирования поведенческие стереотипы человека, либо базовый жизненный сценарий. Диагностическая сказка может способствовать выявлению состояния или отношений ребенка, о которых он не хочет говорить вслух [2].

В этой связи целью исследования явилось изучение особенностей поведения подростков и взрослых в проблемной социально-психологической ситуации с помощью проективной методики «Мой дракон».

В проводимом исследовании были поставлены следующие задачи:

1. Определение социальных факторов восприятия проблемных ситуаций.

2. Определение степени самостоятельности разрешения проблемы мальчиков и девочек, женщин и мужчин.

3. Выявление преобладающих стратегий преодоления проблемных ситуаций в старшем подростковом возрасте и у взрослых;

Существуют различные классификации копинг-стратегий. В некоторых теориях копинг-поведения выделяют такие стратегии как разрешение проблем, поиск социальной поддержки или приспособление и избегание [3].

Идея использования метода «Мой дракон» была выбрана достаточно случайно. Людям предлагалось представить себе дракона, как символ жизненной проблемы и сочинить про него сказку. При анализе данных работ были замечены некоторые особенности и закономерности, что стало поводом для дальнейшего изучения данной методики.

Инструкция: *«Все мы читали сказки о смелом воине, убивающем дракона или Змея Горыныча. Помните, как было страшно, когда богатырь отрубал одну голову, а на ее месте тут же выростала другая? И, казалось, этому не будет конца. Дракон (Змей Горыныч) кажется непобедимым, но в результате различных усилий вдруг оказывалось, что дракон обезглавлен, побежден. У каждого из нас есть свой дракон. Он появляется как маленький, почти безобидный дракоша, мы привыкаем к нему, играем, но, если его вовремя не уничтожить, он может вырасти и стать опасным для самого человека и всех его близких»*. После этого предлагается нарисовать своего дракона и придумать сказку, отвечая на следующие вопросы: Откуда взялся ваш дракон? Сколько лет Вашему дракону? Будешь ли ты с ним бороться? Нужны ли тебе помощники? Как будет проходить битва? Чем все закончится?

Будучи проективной, данная методика дает возможность человеку по-своему интерпретировать реальность, проецируя переживания и представления индивида [5]. Так, анализ данной сказки позволил выяснить, насколько тяжело человеком переживаются проблемы, как много их у него, связаны ли они с домом или социальным окружением, степень готовности к решению проблемы, возможные сценарии и стратегии разрешения проблемы. Данные, полученные в ходе исследования, нам показались достаточно интересными.

Прежде всего, анализировался сам рисунок:

1. Его размер, указывающий, насколько тяжело воспринимается ребенком проблемная ситуация, какую площадь листа занимает изображение самого дракона;

2. Количество голов у дракона. Чем больше голов, тем больше проблемных ситуаций в жизни подростка;

3. Поворот головы. Голова, повернутая влево, согласно интерпретации методики «Несуществующее животное», может указывать, что проблемная ситуация проживалась в прошлом. Голова, повернутая вправо – тревожное ожидание проблем в будущем, голова, смотрящая прямо – возможно, подросток переживает проблемный момент в данное время.

4. Характер изображения: детский, несерьезный, агрессивный, пугливый, встревоженный и пр. указывает на характер проживания данной проблемы.

Интерпретация сказки:

1. Анализ ответов на вопрос: *«Откуда взялся ваш дракон?»* показывает, что наиболее типичные ответы можно разделить на несколько групп. Ответы *«Он родился вместе со мной»*, *«из яйца»*, *«мама, папа подарили»*, *«из гнезда»* указывают, что ребенок приобрел какую-то проблему в момент рождения: вина, страхи, установки, ожидания родителей и пр. могут быть причиной многих проблем личностного роста ребенка. Часто дети представляют дракона, появившегося из-за гор, либо он живет в горах. В этом случае следует обратить внимание на отношения с отцом ребенка, так как горы – это символ отца. Ответы *«встретил на улице»*, *«нашел в лесу»*, *«он на меня напал в переулке»* и пр. указывают, что ребенок испытывает проблемы в общении с окружающими людьми, принятии его в обществе, переживает конфликтные ситуации со сверстниками. Ответы *«из другого мира»*, *«из других стран»*, *«взял у друга»* и пр. могут указывать на то, что проблема не своя, а чужая, но ребенок ее воспринимает как свою собственную.

2. Ответ на вопрос: *«Сколько лет твоему дракону? Как давно он у тебя»*, указывает на время, когда произошла психотравмирующая ситуация, конфликт, болезнь, ситуации семейного кризиса и пр. Так практика показывает, что подростки достаточно точно определяют событие, связанное с числом, которое они неосознанно указали как возраст дракона. Бывает, что возраст указывается меньше, чем сам автор сказки, тогда психотравмирующее событие определить достаточно просто. Необходимо лишь вспомнить, что было столько, сколько указано лет, месяцев или дней назад. Бывает, что возраст указывается старше, чем сам автор, тогда есть повод провести

дополнительные исследования в семейно-родовой системе. Возможно, что в данном случае наблюдается перенос чувств от родственников к ребенку. В этом случае необходимо дополнительно обыграть ситуацию, представив того, кто «передал» Дракона (мужчина, женщина, бабушка, дедушка и пр.). Необходимо отметить, что данный этап самый сложный в эмоциональном плане для ребенка, но при успешном его прохождении, при осознании своей проблемы, подростки достаточно быстро и успешно проходят процесс коррекции в дополнительной индивидуальной работе и легко отрабатывают проблему.

3. Вопросы: *«Что ты будешь с ним делать? Хочешь ли избавиться от него? Будешь ли ты с ним бороться?»* показывают готовность к разрешению ситуации, поиску путей избавления от проблемы. Как правило, подростки, особенно девочки, не очень хотят избавляться от дракона, они его жалеют даже тогда, когда дракон начинает мешать и подавлять хозяина. Тогда они его просто прячут, закрывают в клетки, сдают в зоопарк, но существовать он не перестает, даже если он не мешает, тем не менее, требует дополнительного ухода. Лишь малая часть людей сразу решаются прогнать, убить, уничтожить. Замечено, что те, кто борется, избавляется от дракона, в конце работы чувствуют заметное облегчение, те же, кто жалеет, улучшение состояния не отмечают. Бывает, что подростки «приручают» своего дракона, тогда мы говорим о том, что проблему подросток обернул себе на пользу, как защитный механизм, который позволяет уменьшить силу переживаний.

В ходе работы с данной методикой были отмечены характерные особенности:

1. Наблюдаются существенные отличия в результатах по гендерной характеристике (мужчины и женщины, девочки и мальчики), тогда как по возрастной характеристике больших отличий нет.

2. Подростки воспринимают проблемные ситуации как появившиеся в обществе, среди других людей. Женщины в большинстве воспринимают как личную, душевную проблему или внезапно появившуюся неизвестно откуда, а мужчины и мальчики соотносят проблемы с реальной жизненной ситуацией.

3. Как правило, девочки и женщины стараются решать возникшие проблемы самостоятельно, редко прибегая к помощи других, тогда как практически все мальчики и мужчины ищут себе помощников.

4. В разрешении проблемы женщины больше надеются на то, что ситуация разрешится сама по себе: либо угроза уйдет сама, либо

они «подружатся» с проблемой. Мальчики предпочитают не избавляться от проблемы, а спрятать ее подальше. Мужчины же все надеются на разрешение ситуации.

Таким образом, можно утверждать, что женщины в разрешении проблемы надеются только на саму себя и, не справившись с ними, больше стараются приспособиться или избежать этих проблем. Мужчины же изначально надеются на чью-то помощь, ищут ее и поэтому более уверены в решении сложной проблемы. А так как мальчики-подростки не готовы к такому поведению, то вполне объяснимо, что проблему они не решают, а пока «прячут» ее.

Данное исследование может оказать помощь не только педагогам в том, чтобы лучше понять подростков, но и самим подросткам будет повод задуматься над тем, как они привыкли и как необходимо преодолевать возникающие проблемы. Ведь это так важно в период, когда подросток становится взрослым.

Применение новой диагностической методики «Мой дракон» показывает, что она может являться методом первоначальной оценки копинг-поведения человека, так как дополнительное наблюдение показывает наличие тесной связи с реальным поведением подростков и взрослых.

Список литературы:

1. Духновский С.В. Психологическое сопровождение подростков в критических ситуациях. [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://window.edu.ru/window>.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. основы сказкотерапии. Библиотека «NLP-BOOK». [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: www.lib.eliseeva.com.ua.
3. Корсакова Л.И. Копинг-поведение и защитные механизмы системы адаптации личности На протяжении всей жизни практически [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://www.edit.muh.ru>.
4. Немов Р.С. психология: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. 3-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998.
5. Романова Е.С. Графические методы в практической психологии: учеб. пособие для студентов вузов. – М.: аспект Пресс, 2011. – 400 стр.
6. Фролова С.В., Сенина Т.В. Стресс-совладающее поведение подростков в различных социально-психологических ситуациях. Источник: Проблемы социальной психологии личности. [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://psyjournals.ru/articles/d9127.shtml>.

2.2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ФРУСТРАЦИЯ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Матанцева Татьяна Николаевна

канд. психол. наук, доцент кафедры общей и специальной психологии
Вятского государственного гуманитарного университета,
РФ, г. Киров
E-mail: tatiana.matantsewa@yandex.ru

Хмелькова Елена Вячеславовна

старший преподаватель кафедры общей и специальной психологии
Вятского государственного гуманитарного университета,
РФ, г. Киров
E-mail: xmelkova2008@yandex.ru

Петушкова Ольга Александровна

студент Вятского государственного гуманитарного университета,
РФ, г. Киров
E-mail: kaf_psihologii@vshu.ru

FRUSTRATION TEENS WITH MENTAL RETARDATION

Tatiana Matantseva

candidate of psychological Sciences, associate Professor of General
and special psychology of Vyatka state Humanities University,
Russia, Kirov

Elena Chmelikova

senior lecturer, Department of General and special psychology
of Vyatka state Humanities University,
Russia, Kirov

Olga Petushkova

student at Vyatka state University of Humanities,
Russia, Kirov

АННОТАЦИЯ

Статья рассматривает особенности фрустрации как психического состояния подростков с задержкой психического развития. В проявлениях фрустрации ведущую роль играют тревожность, агрессивность, ригидность, а так же не зрелые механизмы психологической защиты, что способствует повышению социальной фрустрированности подростков данной категории и отнесению их к группе риска по социальной дезадаптации с необходимостью мер профилактического характера.

ABSTRACT

The article considers the peculiarities of frustration as the mental state of adolescents with mental retardation. In the manifestations of frustration leading role played by anxiety, aggressiveness, rigidity, and immature psychological defense mechanisms, thereby increasing social frustration of adolescents in this category and relating them to the risk of social maladjustment with the need for prevention.

Ключевые слова: фрустрация; уровень социальной фрустрированности; психические состояния; механизмы психологической защиты; подростковый возраст; задержка психического развития; группа риска; профилактика.

Keywords: frustration; the level of social frustration; mental state; psychological defense mechanisms; adolescence; mental retardation; risk; prevention.

В настоящее время в России формируется единое образовательное пространство, инклюзия является ведущим направлением при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья. Отказ от сложившейся системы специального обучения приводит к эмоционально-психологическому дискомфорту учащихся, который наиболее выражен в подростковом возрасте и, как следствие, к риску социально-психологической дезадаптации. Наиболее многочисленную группу риска составляют школьники с так называемой задержкой психического развития (ЗПР). В этой связи становится актуальным изучение эмоционального фона подростков группы риска, так как он напрямую влияет не только на качество образования, но и на возможности социализации данной категории подростков.

Методическую базу исследования, проведённого в сравнительном аспекте, составили методики Айзенка, Л.И. Вассермана, Плутчика-Келлермана-Конте (Т.Н. Матанцева, Е.В. Хмелькова, 2014).

Исследование психических состояний (методика Айзенка) позволило выявить высокий уровень фрустрации, характерный подросткам с ЗПР. Беспокойство, напряжение, чувство безразличия, апатия, вина, тревога, ярость, враждебность и зависть – вот спектр эмоций, которые испытывают подростки под влиянием фрустрации в образовательном процессе. Практически у половины подростков данной категории наблюдается высокий уровень агрессивности. Агрессивность приводит к деструктивному поведению, к низкому уровню эмпатии в отношениях [1]. Подросткам характерны полярные уровни ригидности. Подростки с высоким уровнем чаще испытывают трудности в ситуации, когда необходимы перемены, с трудом меняют свои планы, не могут подстраиваться под меняющуюся ситуацию. Подростки с низким уровнем ригидности могут совершать необдуманные поступки, так как не справляются с сиюминутными желаниями, но спокойно относятся к новизне, новым впечатлениям и переменам собственных планов.

Результаты статистического анализа уровня психических состояний по критерию U Манна-Уитни показывают, что между группами подростков с нормальным психическим развитием и с задержанным получены достоверные различия на уровне $U=503$ (тревожность), $U=502,5$ (фрустрация), $U=535,5$ (агрессивность), $U=675,5$ (ригидность) при $p \leq 0,01$.

Для изучения социальной фрустрированности подростков с ЗПР была применена адаптированная методика Л.И. Вассермана. Отсутствие социальной фрустрированности – это идеальный уровень фрустрации человека, когда он полностью свободен от противоречий, подготовлен к различным неожиданным ситуациям, имеет высокую фрустрационную толерантность. Результаты подростков нормы показали, что они адекватно реагируют в большинстве ситуаций, у них развиты способности к самоконтролю поведения ($U=471,5$ при $p \leq 0,01$). Подростки с ЗПР имеют повышенный уровень социальной фрустрированности, что характеризует их как не удовлетворенных своими социальными достижениями. В связи с чем, подросткам с ЗПР сложно продуктивно учиться, их терзают внутриличностные и межличностные конфликты (Шешукова Н.Н., 2007), они чаще проявляют вербальную агрессию, эмоциональную холодность, подозрительность и враждебность [3].

Продолжением исследования стало проведение опросника Плутчика-Келлермана-Конте «Индекс жизненного стиля». Результаты проведенной методики показали, что у подростков нормы ярче проявляются такие механизмы психологической защиты как проекция

и рационализация, а у подростков с ЗПР замещение и отрицание. Проблема в том, что при выраженном отрицании не принимаются некоторые фрустрирующие, вызывающие тревогу обстоятельства. Подростки выражают одно из своих ранее вытесненных желаний, мыслей, чувств, продолжая искать от него защиты, полагая, что это его собственные желания, мысли, чувства. Отрицание подразумевает инфантильную подмену принятия окружающих вниманием с их стороны, причем любые негативные аспекты внимания блокируются на стадии восприятия. Таким образом, подростки с задержкой психического развития демонстрируют защитное поведение, пытаясь совладать с фрустрацией. Специфическими особенностями защитного поведения при незрелых психологических защитах являются эгоцентризм, внушаемость, аффективность, легкая переносимость критики. Стремление уйти из ситуации часто выражается в направленном забывании, которое принято называть вытеснением [2]. Подростки с таким механизмом психологической защиты особо чувствительные, помнят только плохое. Это может приводить их к длительному гнетущему настроению, они долго не могут забыть свои переживания. Как правило, неприятные желания, мысли, чувства, связанные с эмоцией страха из сознания переходят в сферу бессознательного. Замещение выражается в частичном, косвенном удовлетворении неприемлемого мотива, как правило, связанного со сдерживанием эмоции гнева, на более сильного, старшего или значимого субъекта, во избежание ответной агрессии или отвержения. В большинстве случаев замещение разрешает эмоциональное напряжение, возникшее под влиянием фрустрирующей ситуации, но не приводит к облегчению или достижению поставленной цели. В этой ситуации подросток может совершать неожиданные, подчас бессмысленные поступки, которые разрешают внутреннее напряжение.

Подросткам с ЗПР характерны и такие механизмы психологической защиты как регрессия, компенсация и проекция. При регрессии подростки возвращаются на более раннюю стадию развития, к более примитивным формам поведения и мышления. У подростков проявляется импульсивность, слабость эмоционально-волевого контроля. Компенсация проявляется как осознанная способность избавляться от переживаний по поводу собственных недостатков путем их исправления или нахождения им замены. Подростки пытаются найти подходящую замену реального или воображаемого недостатка другим качеством, чаще всего с помощью фантазирования или присвоения себе свойств, достоинств, ценностей, поведенческих

характеристик другого человека. Часто это происходит при необходимости избежать конфликта и повысить чувство самодостаточности. Подростки, для которых компенсация является наиболее характерным типом психологической защиты, часто оказываются мечтателями, ищущими идеалы в различных сферах жизнедеятельности. Механизм проекции развивается для сдерживания чувства неприятия себя и окружающих, возникающего вследствие эмоционального отвержения с их стороны. Проекция используется в случае купирования чувства неприятия себя, она связана с вытеснением собственных желаний, влечений. Подростки часто приписывают свою агрессивность или недоброжелательность сверстникам или взрослым.

В меньшей степени у подростков с ЗПР выражена рационализация, при которой подростки оправдывают свои поступки и действия, которые противоречат нормам и вызывают беспокойство. Подростки создают псевдоразумные обоснования своего поведения. В общении механизм рационализации проявляется в первую очередь в преобладании абстрактного мышления над переживанием и непризнанием аффектов и фантазий.

Особенностью обеих групп подростков стал низкий уровень гиперкомпенсации. Подростки с ЗПР практически не применяют данный механизм в борьбе с фрустрацией. Гиперкомпенсация представляет собой более высокую форму развития компенсации как механизма психологической защиты, она направлена на преодоление комплекса неполноценности за счет усиленной работы над собой и развития других положительных качеств. Подростки предотвращают выражение неприятных или неприемлемых мыслей, чувств путем преувеличенного развития противоположных стремлений. Результаты статистического анализа психологических защит по критерию U Манна-Уитни показывают, что между группами участников исследования получены достоверные различия на уровне $U=514,5$ (вытеснение), $U=459,5$ (регрессия), $U=521$ (отрицание), $U=534,5$ (проекция), $U=575,5$ (гиперкомпенсация), $U=496,5$ (рационализация) при $p \leq 0,01$. Таким образом, у подростков с задержкой психического развития наиболее выраженным защитным механизмом является замещение и отрицание, меньше всего используется вытеснение и рационализация, практически не применяется гиперкомпенсация.

Критерий Спирмена позволил установить прямые статистически значимые корреляционные связи между социальной фрустрированностью и уровнем фрустрации, между социальной фрустрированностью и ригидностью. Это говорит о том, что неудовлетворенные потребности подростков с задержкой психического развития служат

предпосылкой социальной фрустрированности, неспособность подстроиться под ситуацию, изменить свои планы влияет на социальную фрустрированность.

Итак, экспериментальное исследование позволило выявить одну из социально-психологических проблем инклюзивного обучения в виде фрустрированности подростков с задержкой психического развития в образовательном процессе. Подростки не удовлетворены социальными достижениями в основных аспектах жизнедеятельности, у них выражено психическое напряжение, обусловленное неудовлетворенностью своим социальным положением. Наиболее выраженными психологическими защитами подростков с ЗПР являются замещение и отрицание, поэтому они могут совершать неожиданные, в ряде случаев неадекватные и бессмысленные поступки, которые снимают внутреннее напряжение.

В силу обозначенных особенностей, они составляют группу риска по социальной дезадаптации и требуют мер вторичной профилактической работы в образовательном учреждении. Задача вторичной профилактики раннее выявление и реабилитация нервно-психических нарушений и работа с «группой риска», а именно данной категорией подростков, имеющей выраженную склонность к формированию отклоняющегося поведения. К сожалению, к настоящему моменту не разработаны методы и технологии вторичной профилактики в стенах образовательного учреждения. К важным составным частям профилактики фрустрации как вторичного нервно-психического нарушения у подростков с ЗПР можно отнести:

1. создание системы раннего выявления подростков с нервно-психическими состояниями;
2. обеспечение доступности комплексного психолого-медико-педагогического обследования;
3. оказание квалифицированной психологической, медицинской, педагогической и социальной помощи.

Психические состояния, закрепляясь, могут переходить в устойчивые черты личности. С целью формирования фрустрационной толерантности у подростков с задержкой психического развития в образовательном процессе необходимо учитывать следующие положения: ЗПР затрагивает всю психическую сферу и, по существу, является системным дефектом. Поэтому процесс формирования фрустрационной толерантности должен выстраиваться с позиций системного подхода. С дошкольного возраста необходимо формировать полноценный базис для становления личностных структур, участвующих в регуляции. Для этого необходимо

обеспечивать специальные психолого-педагогические условия для их формирования в дошкольном и младшем школьном возрасте [2]. Развитие способности к регуляции детей и подростков с ЗПР должно строиться по принципу «замещающего онтогенеза», суть которого в доформировании каждой психической функции участвующей в регуляции с учётом их взаимодействия и взаимовлияния, прежде всего рефлексии и всех видов активности.

Список литературы:

1. Кузьмина В.П. Развитие эмпатии у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья через оптимизацию детско-родительских отношений // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2014. – № 1 (1). – С. 250–255.
2. Матанцева Т.Н. Личностная саморегуляция как фактор саморазвития подростков с задержкой психического развития // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2014. – № 1 (1). – С. 255–265.
3. Шешукова Н.Н. Влияние разных условий обучения на межличностные отношения младших подростков с задержкой психического развития // Специальное образование. – 2007. – № 8. – С. 59–61.

2.3. ПОДГОТОВКА И ПЕРЕПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БАКАЛАВРОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Андрянова Марина Евгеньевна

*старший преподаватель общепедagogической кафедры психологии
образования, магистрант Государственного автономного
образования, магистрант Государственного автономного
образования, магистрант Государственного автономного
образования высшего образования
«Московский городской педагогический университет»,
РФ, г. Москва*

E-mail: marinandriyanova@yandex.ru

FORMATION OF RESEARCH COMPETENCES OF BACHELORS OF PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL EDUCATION ON PEDAGOGICAL PRACTICE

Marina Andriyanova

*senior lecturer at the Department of psychology of education, a master's
degree student of the State educational government-financed institution
of higher professional education of the city of Moscow
“Moscow City Teacher Training University”,
Russia, Moscow*

АННОТАЦИЯ

В статье уточняется понятие «исследовательские компетенции», раскрывается видение автора возможности последовательного приращения исследовательских умений у будущих бакалавров психолого-педагогического образования на практических занятиях по дисциплинам предметного цикла, приводится опыт автора по формированию исследовательских компетенций у студентов в процессе разных видов педагогической практики.

ABSTRACT

The article clarifies the concept of "research competences", it reveals the author's vision of a possibility of a consistent growth of a future bachelor's research abilities within the practical training on the special disciplines, and describes the author's experience of a formation of the research competences of the students in the different kinds of pedagogical practice.

Ключевые слова: исследовательские компетенции; исследовательская деятельность; учебное исследование; педагогическая практика.

Keywords: research competences; a research; an educational research; pedagogical practice.

В настоящее время система образования нуждается в педагоге-исследователе, способного к решению профессиональных задач разной трудности. Профессионализм специалиста обуславливается его способностью к обучению и развитию, восприятию всего нового, а эффективность профессиональной подготовки в вузе связана с развитием профессионального самосознания студента, которое не мыслится без различных компетенций, в том числе и исследовательских.

Исследовательские компетенции – это комплекс знаний, умений и личностных качеств человека, необходимых для выполнения исследовательской деятельности [2]. Они определяют содержание мотивационного, содержательного, организационного, аналитического и личностного компонентов этого интегрированного понятия. В основу комплекса исследовательских компетенций входят исследовательские умения – это специальные, целенаправленные действия, основанные на синтезе систематизированных знаний методологии, теории, технологии проведения исследований и позволяющие эффективно решать профессиональные задачи в условиях современного образовательного процесса [3].

Исследованиями доказано, что сформировать исследовательские компетенции в рамках одной учебной дисциплины, одного вида практики или средствами одной технологии невозможно.

Для становления исследовательских компетенций студент должен иметь представление о научном исследовании и профессиональных знаниях, без которых невозможна целенаправленная и плодотворная научная работа.

Так, на 1-м курсе в рамках учебной дисциплины «Введение в профессиональную деятельность» у будущих бакалавров психолого-педагогического образования начинают формироваться представления

о психолого-педагогическом исследовании; на занятиях по «Экспериментальной психологии с практикумом» осваиваются эмпирические методы. В дальнейшем, в рамках изучения дисциплин «Психодиагностика в образовании» (2 курс), «Методы математической обработки информации» (2 курс), «Основы педагогической квалитметрии» (3 курс), «Методологические основы психолого-педагогического исследования» (3 курс) студенты учатся самостоятельно подбирать необходимую научную литературу для своих исследований, составлять аналитические обзоры, планировать свою научную деятельность, проводить научный эксперимент, интерпретировать полученные данные.

Важно действовать в двух взаимосвязанных направлениях: во-первых, обеспечить переход студентов от учебной деятельности к исследовательской в рамках образовательного процесса посредством проведения различных видов исследований; во-вторых, организовать эффективную научную работу студенческой группы (осуществление исследований малыми группами, творческие объединения студентов, диспуты) [1].

Особую роль в формировании исследовательских компетенций занимает педагогическая практика как модель будущей профессиональной деятельности педагогов, интегрирующая образовательный, научный и профессиональный компоненты высшего образования. Она позволяет спланировать и реализовать индивидуальную образовательную траекторию обучающихся: проведение исследований на педагогической практике позволяет студентам решать конкретные профессиональные задачи, извлекать опыт из собственной деятельности, раскрывать практическое значение изучаемых объектов и явлений, создает условия для самосовершенствования, повышает мотивацию дальнейшего обучения.

Мы предположили, что в процессе различных видов практики у бакалавров возможно формирование следующих исследовательских умений: наблюдать психолого-педагогические явления, собирать и обрабатывать данные наблюдений; внедрять полученные результаты в практическую деятельность; изучать и обобщать опыт работы педагогов; использовать психолого-педагогические концепции обучения в работе с детьми; проводить самоанализ и самоконтроль; ставить и решать конкретные учебно-воспитательные задачи с учетом возрастных и индивидуальных различий детей; владеть умением активизации познавательной деятельности детей, приобщения их к элементарному исследованию; пользоваться вариативными методиками; проводить эксперимент и оценивать его результат;

обобщать материалы, полученные в ходе работы с детьми, с помощью различных исследовательских методик в виде отчета; оценивать уровень развития своих профессиональных способностей и составлять план дальнейшего профессионального совершенствования.

При составлении программ разных видов практики (учебно-исследовательской, психолого-педагогической) мы уменьшили количество репродуктивных заданий, расширяя круг творческих. Различные виды практики предполагали реализацию технологий развивающего, проблемного, разноуровневого обучения, проектных технологий, технологий развития критического мышления. Условно каждая практика была разделена на несколько этапов: организационный, прогностический, ориентировочный, исполнительский, аналитический, итоговый.

На основе рефлексии и по результатам экспертных оценок до начала практики были выявлены низкие показатели исследовательских компетенций у студентов. Наиболее продуктивной, создающей основу для проявления студентами способностей к саморазвитию и творчеству в интегрированной практико-исследовательской деятельности, оказалась учебно-исследовательская практика на 3 курсе после изучения основных психолого-педагогических дисциплин.

Работая со студентами на практике с 1-го курса, групповые руководители учитывали разный уровень подготовленности к ней студентов, осуществляя, таким образом, дифференцированный подход к руководству их исследовательской работой: от постоянного сопровождения, пошагового отслеживания, контроля их деятельности до выборочного контроля и перевода студентов на уровень самостоятельных исследований. Тогда как студенты 3-го курса проявили большую самостоятельность в поисковой деятельности. Освоив алгоритм учебного исследования, они были включены в прикладные исследования образовательных учреждений – баз практик (ГБОУ прогимназия № 1667, ГБОУ начальная школа – детский сад № 1810 г. Москвы).

Отметим, что определенные трудности сопровождали студентов на всех видах практики. При формулировке гипотез и постановке задач исследования, обучающиеся давали лишь общие определения, без ориентации на выделенную проблему и обозначенную цель исследования. При планировании экспериментальной работы под руководством научных руководителей студенты старались придерживаться основных этапов проведения исследования, но не всегда точно и четко определяли задачи каждого этапа. В процессе практики, сопровождаемые

групповыми руководителями, студенты реализовывали свою экспериментальную работу, в которой не в достаточной мере учитывали возрастные и индивидуальные особенности детей, демонстрировали трудности в гибкой смене тактики работы в соответствии с изменяющимися условиями.

С наибольшими проблемами и очевидными затруднениями студенты сталкивались на аналитическом этапе практики, при обработке полученных результатов экспериментальной работы, их интерпретации, построении выводов и обобщения. Студенты были склонны к простому описанию фактов и явлений без анализа. Разработанные нами в учебно-методических рекомендациях по организации практики вопросники помогли им в анализе результатов экспериментов, давали критерии для наблюдений.

Для оценки результативности деятельности каждого студента во время практики, помимо традиционных методов (наблюдения за работой, анализа отчетной документации, беседы с практикантами, педагогами и руководителями образовательных учреждений и пр.), осуществлялась презентация и защита результатов проведенного исследования. Оценивались умение теоретического и методического осмысления студентом собственной психолого-педагогической деятельности, её целей, задач, содержания; ответственное и творческое отношение к работе, инициативность, активность, самостоятельность, исполнительность, доброжелательное отношение к детям.

Студенты демонстрировали активность в исследовательской деятельности, самостоятельно находили информацию, перерабатывали её, подбирали необходимые способы её применения, выделяли проблемы, выдвигали гипотезы, предлагали методы решения проблемы, обобщить полученные результаты и сформулировать выводы. Важным явился опыт исследования реальных профессиональных ситуаций, работы с детьми разного возраста, а также совместная работа в группе.

Таким образом, педагогическая практика выступает средством не только решения исследовательских задач, трансферта теоретических знаний, но и средой, где студент проявляет способность самостоятельно организовывать, планировать и проводить психолого-педагогического исследования. Анализ отчетной документации практикантов, отзывов из образовательных учреждений и отчетов групповых руководителей показал, что наше предположение о возможности формирования исследовательских компетенций на педагогической практике, в целом, подтвердилось.

Список литературы:

1. Вербицкий А.А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография /А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова. – М.: Логос, 2011. – 288 с.
2. Лазарева М.В. Формирование профессиональной компетентности бакалавров в процессе педагогической практики в условиях вуза: Автореф.... канд. пед. наук ... 13.00.08. – М., 2009. – 22 с.
3. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению / А.И. Савенков. – М., 2006. – 480 с.

2.4. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И АКМЕОЛОГИЯ

АРХЕТИПИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КАТЕГОРИЙ ВНУТРЕННЕГО И ВНЕШНЕГО В ГЛУБИННОМ ПОЗНАНИИ ПСИХИКИ

Усатенко Оксана Николаевна

*канд. психол. наук, доцент кафедры психологии
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»
РФ, г. Ялта
E-mail: usatekoxana@mail.ru*

Каткова Александра Сергеевна

*студент 6 курса, направление подготовки «Практическая психология»
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»
РФ, г. Ялта
E-mail: katkova.aleksasha@mail.ru*

ARCHETYPAL ASPECTS OF AN INTERNAL AND EXTERNAL CATEGORIES IN-DEPTH KNOWLEDGE OF THE PSYCHE

Oksana Usatenko

*candidate of Science, assistant professor of psychology
Humanitarian Pedagogical Academy (Branch)
FSAEI of HE "Crimean Federal University V.I. Vernadsky"
Russia, Yalta*

Alexandra Katkova

*6 student courses, training direction «Practical Psychology»
Humanitarian Pedagogical Academy (Branch)
FSAEI of HE "Crimean Federal University V.I. Vernadsky"
Russia, Yalta*

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрена проблема исследования категорий внутреннего и внешнего в психодинамической парадигме через архетип, способствуя объективированию содержания психического в его целостности.

ABSTRACT

The article studies the problem of internal and external categories in the psychodynamic paradigm through the archetype for the objectification of mental content in its entirety.

Ключевые слова: глубинное познание; внутреннее; внешнее; архетип; самовизуализация.

Keywords: deep knowledge; internal; external; archetype; samovizualizatsiya.

Впервые в рамках психодинамической парадигмы ставится проблема изучения категорий внутреннего и внешнего в процессе самопрезентации субъекта. Психодинамическая методология предполагает выражение данных категорий в диагностико-коррекционной процедуре глубинного познания психики при спонтанности и непроизвольности поведения субъекта.

Диагностико-коррекционная практика, реализуемая в диалогическом взаимодействии психолога с респондентом, направлена на познание целостности психического. Для ориентации участников к спонтанно-визуализированной самопрезентации психики с использованием вспомогательных средств, метод глубинного познания (АСПП) предполагает соблюдение: принципа спонтанности и непринужденности поведения, единства идеального и материального. Психодинамическая теория включает ряд методик (психоанализ комплекса тематических рисунков, работа с камнями, игрушками, лепка, песочная терапия и др.), которые позволяют объективировать неосознаваемую сущность психики в процессе диалогического взаимодействия с протагонистом. Познание упорядоченности психического в материализованных презентантах, в процессе глубинной психокоррекции, предусматривает раскрытие форм передачи информационных эквивалентов. Передача глубинно-психологической защиты осуществляется при участии архетипа, соединенного с системой психологических защит. Архетип, как инстинкт, синтезируется с механизмами символизации (намек, сгущение, смещение, локализация, генерализация и др.). Презентация содержания психического осуществляется путем использования феноменов внутреннего

и внешнего. Отображение психического содержания через разрозненность внутреннего и внешнего презентовано в авторских психорисунках субъектов глубинно-психологического познания и в их работе с неавторскими рисунками.

Построение визуализированного самопрезентанта содержит архетипическую обусловленность, что подтверждает на наличие предпосылок объяснения идеальных реальностей вовне в самой природе психического. Архетип сам по себе не несёт конкретной семантической нагрузки, но обладает способностью символического перекодирования латентных смыслов психики в сферу. Таким образом, визуализированная репрезентация психики способна предопределить возможности глубинного познания в плоскость наблюдаемого.

Процесс самопрезентации играет для психики субъекта двойственную роль: с одной стороны, он объективирует самовосприятие (саморефлексию), а с другой – маскирует, сохраняет невидимыми для Я латентные аспекты содержания психики. Таким образом, происходит обнаружение предпосылок реализации принципа дополтельности в самой природе архетипической сущности визуализации психического. Профессиональному психологу крайне важно познать и проникнуть в универсальную сущность законов, которым подчиняется психика, и адекватно этому строить диагностический процесс в единстве с психокоррекцией. Это позволит преодолеть упрощённый взгляд на глубинную коррекцию, для которой неприемлемы тренинговые и тестовые методики.

Смысловая нагрузка наблюдаемого презентанта скрыта для сознания, поэтому требуется последующее его «оживление» в диалогическом взаимодействии психолога с респондентом. «Оживление» является актуализацией внутренних импульсов психики, предопределивших характер визуализаций. Участие архетипа к перекодировке также не предоставляет возможности прямолинейного считывания информации из-за его интегрированности с защитной системой. Таким образом, архетип необходимо познавать и раскрывать психоаналитически. Исходя из этого, архетип, относимый к двум сферам психического, может оказать помощь в расширении самоосознания субъекта путём глубинного наполнения архетипического образа (символа) индивидуально-неповторимой семантикой. При таких условиях визуализированный презентант приобретает посреднические функции между внешним и внутренним миром. Использование визуализированных презентантов требует от психолога знания законов функционирования предметного мира, который индивидуально формируется у каждого с раннего детства.

Архетип интегрирует в себе внутреннее и внешнее, и поэтому легко «дихотомирует», то есть переходит из одной формы в другую. Внешнее предполагает исследования путём диалогического взаимодействия с респондентом, при котором профессиональность постановки вопроса психологом состоит в побуждении импульса энергии. Вопросы психолога должны быть диагностически согласованы с имплицитным порядком психики субъекта. Эксплицирование скрытой, кодированной смысловой нагрузки презентанта не есть одноактной процедурой. Диалог обеспечивает многократный переход внутреннего содержания психики во внешнее и наоборот, способствуя перспективе адекватного познания психического в его целостности.

Учитывая архетипическую сущность психического, мы катализируем её проявление, вводя в психоаналитический процесс такие виды активности субъекта, которые основываются на спонтанной архетипической проекции. Это моделирование из камней, работа с игрушкой, лепка, рассказ сказки о своей жизни и др. Специфика методик АСПП влияет на спектр замещений и проективных идентификаций, внутреннее связывающих архетипическое и внешне репрезентативное содержание психики.



Фото 1. Игрушка «Мышонок в маске»

В качестве примера представим фрагмент стенограммы психокоррекционной работы с протагонистом Б. (студентом-участником группы АСПО).

П.: Вы выбрали мышонка?

Б.: Да, мышонок в маске. Мышонок иногда может снимать свою маску и быть без нее.

П.: Ты надеваешь маску при определенных обстоятельствах? Бывали в прошлом ситуации, когда мышонок был без этой маски? И давно он живет с этой маской?

Б.: Я думаю, что в детстве мышонок был без маски, но почувствовал ее очень рано. Цвета, которые на маске, появились в более взрослом возрасте.

П.: Мышонок был немного другим? В прошлом эта маска одевалась как ответ на агрессивное отношение кого-то из родных?

Б.: Частично от агрессивного, а частично от безразличного отношения.

П.: **1** Маска была бесцветной потому, что не было возможности проявлять эмоции любви к родным? Мышонок скрывал собственное безразличие, которое порождалась внешним отношением к нему?

Б.: **1** С одной стороны, да, но с другой, мышонок не был равнодушным к этому отношению. У него не было возможности проявлять любовь.

П.: Именно мышонок раскрашивает эту маску?

Б.: Изначально маска не была раскрашена, потому что мышонок был маленький и не умел ее раскрасить. Раскрашивалась она уже в процессе обучения.

П.: Сама жизнь определяло цвета, или они зависят от мышонка, они являются подстройкой под социальные требования?

Б.: Сама жизнь ставило на этой маске цветные пятна, а потом уже мышонок принимал кисточку и, исходя из того, что это была за пятно, придавал ей некий образ, вносил детали, чтобы это было красиво и эстетично. А бывает мышонок без маски? Наверное, оно стремится быть без маски, но без маски бывает только один на один.

П.: Тогда мышонок зависит от жизни, от внешних обстоятельств. Так же зависит, как и от родителей? Потому, что ему только приходится что-то дорисовывать, а главным в прорисовке этой маски является социум. Родители сначала подарили маску, а она потом менялась в зависимости от социальных воздействий?

Б.: Да, родители на этой маске ничего не нарисовали, только что-то черное.

П.: **2** Не нарисовали, потому мышонок отчужден от родителей. Может он не удовлетворен, что вообще родился мышонком.

Б.: **2** Уже сейчас может быть отчуждение, но раньше он ждал, он хотел, чтобы этого не было. Что-то нарисовали еще, какие-то штрихи на лбу, что-то, как цветочек, красивое.

П.: **3** Они не рисовали только потому, что не видели маску, а только мышонка?

Б.: **3** Да, поэтому не рисовали. И они не знали, что и как надо рисовать. Они рисовали черно-белые тона, ведь умеют так рисовать.

П.: 3 Эта маска не принимает черно-белое или мышонок не хотел черно-белых тонов?

Б.: 3 В детстве мышонок не хотел черно-белых тонов.

П.: Так это сохранилось и в дальнейшем, оно пытается черно-белые тона в маске нивелировать?

Б.: Не знаю. Может и была еще одна какая-то маска, была она черно-белой, так как был такой период клетки, еще что-то.

П.: То есть это как остаточное явление от влияния родителей?

Б.: Да.

П.: Насколько эти краски окончательно могут остаться на маске?

Б.: Не знаю. Просто она мне нравится такой, а именно мышонок иногда может что-нибудь дорисовать. Сейчас он понял, что нужно самому рисовать.

П.: Не чувствует ли мышонок, что эта маска с ним органически слита?

Б.: Мышонок иногда чувствует маску, сравнивает свою маску с другими масками.

П.: Маска приобретает главную роль, а мышонок – вспомогательную?

Б.: Да, потому что благодаря мышонку в маске появляются живые глаза. Он может смотреть, а сама маска является твердой и неподдающейся.

П.: Тогда маска ему помогает что-то скрывать от окружающих. Он не хотел бы, чтобы что-то с его сути (мышонка) вообще выходило наружу, ведь он представлен только глазами. А глаза – это хоть и зеркало души, но такое зеркало, неоднозначно читается, поэтому он скрыт здесь.

Б.: Да. Он скрывает слабость и ранимость. Мышонку кажется, что другие маски, и, возможно, то, что за ними скрывается, менее ранимы, чем он.

П.: Мышонку хотелось бы проверить на прочность другие маски? Если менее, то у мышонка свобода действия, он может быть более колючим, острым в поведении, так как не опасается, что он их ранит.

Б.: В последнее время он опасается. Он увидел еще некоторых мышей с масками, раньше ему казалось, что он «наименьший из всех мышей». А сейчас он увидел, что есть фундаментальные маски, за которыми более ранимы мыши.

П.: 4 Тогда противоречие: он - «меньше всех мышей», но надевает маску, которая это маскировала, и чем он меньше, тем, наверное, маска приобретает другой цветности. Такое ощущение, что я «самый маленький из всех мышей», неполноценный, чем другие,

более уязвим. То есть я более хороший, я нежный, я душевнее, я более раним?

Б.: **4** Немного более ранимый, чувствительный.

П.: **5** Чувствительных, нежный. Но мышонок думал, что он наиболее раним. Он не учитывает уязвимость других людей. Мышонок получил такой опыт, который ему продемонстрировал уязвимость других людей?

Б.: **5** Да, он увидел, что другие люди тоже уязвимы.

П.: **5** Нет ли заинтересованности мышонка, чтобы общество подчеркивало такую тонкость? Тогда подобного мышонку вообще нет, и в этом оригинальность. В этом ваша «сила», так как мышонок оригинальный, он не повторяющийся, он превосходит других в тонкостях восприятия.

Б.: **6** Я думаю, что сейчас этот мышонок слился с маской. Окружающие отмечают, что он оригинальный и это органично.

П.: **6** Маска и мышонок – это уже одно целое?

Б.: **6** Да.

П.: Можно думать, что мышонок перестал быть таким уязвимым, каким был раньше?

Б.: Да.

П.: Как он воспринимает мир? Маска и так ему мешает воспринимать, а он еще внутренне сам мышонок, который нечувствителен к окружающему миру? Тогда появилась черствость и толстая кожа?

Б.: Нет, просто оно раньше больше чувствовал, а сейчас больше думает. То, что он чувствует, больше понимает и больше об этом думает.

П.: И в чем заключаются его мысли?

Б.: Оно думает о том, как улучшить свою жизнь, как решить проблемы. Оно думает о том, чтобы не обидеть других людей. Думает о том, чтобы самому быть защищенным и лучше знать, принимать себя самого.

П.: **6** В этом есть что-то диаметрально противоположное. Ранее оно проверяло на прочность эти маски, или уязвимые, а сейчас, наоборот, беспокоится, как бы не обидеть другого. В чем еще проявляется такая противоположность?

Б.: **6** Может, он ждал от родителей любви, теперь не ждет. Ранее молча терпел все, что родители делали. Сейчас об этом может сказать. С другой стороны, может заявить о своих потребностях и о своем удовольствии.

П.: Значит, мышонок особенно никак не изменился, просто раньше он это скрывал под маской, замораживало, а сейчас позволяет этой энергии мортидо просто пульсировать и выражаться? Значит, он получил свободу без того, чтобы внутренне как-то измениться?

Б.: Я не знаю, не могу согласиться с тем, что мышонок стал агрессивным.

П.: Ну, раньше молчал, теперь может говорить родителям. Ранее он ждал любви, а теперь ее не ждет. Мы не услышали, что раньше он ждал любви от родителей, а сейчас он может выражать любовь к родителям, что раньше он испытывал на прочность других людей, а сейчас понимает, что лучше дарить им тепло, добро, и тогда их цветность будет соответствующей.

Б.: Да, спасибо

Анализ фрагмента стенограммы психоаналитической работы с протагонистом Б. с использованием двух игрушек

Протагонист выбрала две игрушки – мышонка и маску. Мышонок под маской символизирует закрытость, нежелание проявлять собственные эмоции. Протагонист отмечает, что маска появилась в детстве, она является порождением родительского отношения – равнодушия, агрессии, неприятия (к-т 1). Такие деструктивные переживания обусловили возникновение тенденции к психологической импотенции, проявляющаяся в блокировании либидного чувств, ощущении себя неполноценным (подобно мышонку). Протагонист отмечает, что родители на маске определили черно-белые цвета, которые принесли страдания (к-т 2-3), что в дальнейшем обусловило нежелание видеть негатив. Такой тезис протагониста акцентирует на отчуждении родителей, проявлении агрессии к ним (к-т 6), что свидетельствует о блокировании либидного чувств и активизации мортидных чувств.

Анализ работы с игрушкой позволяет утверждать, что негатив который был присущ отношениям Б. с родителями, приобретает объектность и оказывается в дезадаптивных формах поведения. Протагонист утверждает, что более чувствительной, уязвимой, оригинальнее, непревзойденной других (к-т 5), поэтому более заслуживает внимания и расположение окружающих. Психоаналитическая работа позволяет указать на феномен потери тождества протагониста с собой. Протагонист считает, что мышонок является нераздельным с маской, она является его существом (к-т 4–6), маска выступает как статическое образование, не позволяет чувствовать окружающий мир и быть собой. Маска скрывает чувственность, неполноценность мышонка и позволяет испытывать других

на психологическую силу путем агрессии, упреков и т. д. Протагонист отмечает, что такое поведение позволило ей видеть, что другие люди имеют такие же маски, как и у нее, но за ними скрывается меньший мышонок чем у нее, указывая тем самым на психологический эгоизм и тенденцию к психологической импотенции. Протагонист пытается самотерапевтироваться за счет чувства неполноценности, унижения других людей. Анализ стенограммы позволяет утверждать, что глубинно-психологические истоки дезадаптации связаны с травмирующими переживаниями детства, в частности эдипова периода.

Представленный выше фрагмент стенограммы работы с игрушкой свидетельствует о причастности категорий внутреннее и внешнее в аспекте выявления противоречий и построения диагностических гипотез. Визуализация содержания психики создаёт только предпосылки для её познания в плоскости наблюдаемого. Презентанты не способны открыто раскрывать латентные смыслы, для этого требуется их «оживление», что обуславливает прохождение категорий внешнее и внутреннее. Собственно, это научно обосновывает адекватность и объективность познания психического в его целостности. Сам по себе презентант выводит «на поверхность» лишь имплицитно заданную возможность познания индивидуальности психического. Раскрытие смысловой нагрузки презентантов зависит от профессионализма психолога в осуществлении диалогического взаимодействия с респондентом путём постановки вопросов. Важна диагностическая соотнесённость вопросов психолога с внутренним порядком психики анализанда.

Выводы. В глубинно-психологическом ракурсе к внутреннему может быть отнесена сфера бессознательного, а именно когнитивно-упорядоченные внеопытные образования, которые сохраняют энергетический императив вытеснений. К внешнему могут быть отнесены сознательные аспекты психики, поведение человека. Архетип относится сферам сознательного и бессознательного, развивает самоосознание субъекта путём глубинного наполнения архетипического символа индивидуально-неповторимой семантикой. Благодаря такому визуализированный самопрезентант набирает посреднические функции между внешним и внутренним миром. При единстве внешнего и внутреннего, как психических категорий, значимость приобретает проблема конкретизаций содержания данных понятий, их разделение в целостной психике и раскрытие роли такой дихотомии в глубинно-психологическом познании.

Список литературы:

1. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт / В.П. Зинченко. – М.: Языки славянских культур, 2010. – 592 с.
2. Лейбин В.М. Словарь-справочник по психоанализу / В.М. Лейбин – СПб.: Питер, 2001. – 688 с.
3. Хоружий С.С. Дискурсы внутреннего и внешнего в практиках себя / С.С. Хоружий // Московский психотерапевтический журнал – 2003. – № 3. – С. 5–25.
4. Юнг К.Г. Сознание и бессознательное: [сборник] / Юнг К.Г.; [пер. с англ.]. – СПб.: Университетская книга, 1997. – 544 с.
5. Юнг К.Г. Символическая жизнь / Юнг К.Г.; [пер. с англ.]. – М.: Кочито-Центр, 2003. – 326 с.
6. Яценко Т.С. Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога / Т.С. Яценко, А.В. Глузман. – Днепропетровск: Инновация, 2015. – 394 с.
7. Яценко Т.С. Метафоричність глибинного пізнання психічного майбутнім практичним психологом / Т.С. Яценко, Л.В. Драгола // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / [за ред. С.М. Максименка]. – К.: ДП “Інформаційно-аналітичне агентство”, – 2011. – Т. X. – Вип. 18. – С. 592–599.

2.5. ПСИХОЛОГИЯ СЕМЬИ

НЕГОТОВНОСТЬ МОЛОДЕЖИ К СОЗДАНИЮ СЕМЬИ

Калинина Татьяна Валентиновна

канд. пед. наук, доцент, Нижегородский государственный
университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)
РФ, г. Арзамас

Панишева Ксения Алексеевна

студент Нижегородский государственный университет
им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)
РФ, г. Арзамас
E-mail: miss.ksupan@yandex.ru

TOWARDS TEACHING PRACTICE OF STUDENTS

Tatiana Kalinina

candidate of pedagogical sciences associate professor
at Nizhny Novgorod state University N.I. Lobachevsky (Arzamas branch)
Russia, Arzamas

Kseniya Panisheva

student
at Nizhny Novgorod state University N.I. Lobachevsky (Arzamas branch)
Russia, Arzamas

АННОТАЦИЯ

В статье проанализирована роль семьи в жизни человека, представлены направления подготовки юношей и девушек к браку.

ABSTRACT

The article analyzes the role of the family in human life, represented by areas of training young people for marriage.

Ключевые слова: молодежь; создание семьи; готовность к браку.

Keywords: the youth; family; readiness for marriage.

Подготовка юношей и девушек к семейной жизни, которая осуществляется в старших классах, является последним формирующим этапом будущих мужей и жен. Чтобы юноши и девушки смогли построить полноценную семью, им необходимо заранее, еще до создания семьи повышать ответственность перед брачной и семейной жизнью - понимать, что именно они хотят получить от создания семьи, развивать психологическую готовность к браку, к семье, иметь какие-либо знания по уходу за ребенком, также они должны быть готовы к проблемам взаимоотношений между супругами, владеть информацией о том, как можно разрешить конфликты между собой. Матери должны учить своих дочерей, будущих жен технологиям ведения домашнего быта и бюджета семьи. Отцы, в свою очередь, должны готовить своих сыновей к осознанию ответственности за свои поступки и действия, мужчина должен оставаться мужчиной в любых ситуациях [2, с. 10].

Как бы банально это не звучало, но на этой почве возникает немало конфликтов, не разрешение которых, может привести к негативным последствиям. В связи с этим проблема неготовности молодежи к созданию семьи приобрела особую актуальность.

Безусловно, все вышеперечисленные задачи должны быть разрешены до создания семьи. Решение этих задач преследуют важную цель – воспитание готовности молодежи к созданию семьи, семейной жизни в целом и воспитанию детей.

Семья – это общественное явление, она подчиняется законам общественной жизни. Как сказал К. Маркс «никто не принуждается к заключению брака, но всякий должен быть принужден подчиняться законам брака, раз он вступил в брак...». Дело в том, что готовность человека к браку и создания семьи проявляется в деятельном понимании им значимости своих действий для общества, принятие обязательств друг перед другом, способности принимать ответственность за свои действия, а в будущем и за семью и детей, принятие неизбежных проблем и конфликтов, будь они бытовыми или социальными. Самым важным шагом к созданию семьи является понимание ограничения личной свободы и т. п. К сожалению, именно с ограничением личной свободы современным юношам и девушкам тяжело смириться. Сталкиваясь с какими-либо запретами, они понимают, что еще не нагулялись, им не хочется зависеть друг от друга, им необходимы личная свобода и личное пространство [7, с. 15].

Наиболее важными направлениями подготовки юношей и девушек к браку являются:

1. Осознание социальной сущности семьи и вытекающих из этого последствий для личной жизни;
2. Воспитание необходимых для жизни в браке качеств;
3. Реальное адекватное формирование брачно- семейных представлений [1, с. 28];

Создавая семью, юноши и девушки должны знать и понимать, что семья – это конкретно-историческая система взаимоотношений между супругами, родителями и детьми, т. е. малой группой, члены которой связаны брачными или родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью. Но не стоит забывать, что общественные отношения, да и общество в целом меняются, поэтому необходимо приспособляться к окружающим условиям.

Молодежь ошибается, считая, что главной и основной функцией семьи является репродуктивная. Это далеко не так. В семье главными функциями являются – репродуктивная и воспитательная, т. е. физическая и духовное воспитание. Также следует отметить, что полноценно и естественно эти функции реализуются только в семье [6, с. 35].

Немаловажным фактором создания хорошей семьи является осознанное самоограничение. Бесчисленный выбор дорог, открывающихся перед вступающими во взрослую жизнь сформировать непонимание того, что заложенный в каждом человеке потенциал не может быть реализован в чем-то одном и конкретном, и выбор какого-то одного человека в спутники жизни, одновременно означает отказ от других, зачастую очень привлекательных людей, так как нельзя объять «необъятное». Из этого всего следует, что к выбору спутника жизни нужно относиться ответственно и с пониманием, обдумывая все возможные последствия [10, с. 126].

Также для осознания ответственности за семью, юноши и девушки должны усвоить закон общественной жизни – смысл которого заключается в необходимости выполнять внутрисемейные функции. Ведь существование и развитие общества определяется тем, насколько полно и точно исполняются социальные роли, входящими в это общество людьми.

Понимание человеком прав и обязанностей приходит в основном в процессе исполнения социальных ролей. Выполняя социальные роли, люди строят модели поведения, в зависимости от того, что от них ждет общество, и какие требования оно предъявляют. Выполняя

социальную роль, человек вносит свой вклад в общество, реализует внутренний потенциал, становится личностью [9, с. 87].

Таким образом, молодежи стоит разъяснять то, что семья это не только микрочайка общества, но и социальный институт, требующий выполнения социальных ролей.

Из всего вышеперечисленного следует отметить два момента. Первый из них это то, что для полноценного существования семьи необходимы непротиворечивость прав и обязанностей супругов, а также четкая определенность, учет ожиданий других членов семьи. Второй момент, немаловажный момент, состоит в том, что человек, выполняя ту или иную социальную роль не должен ассимилироваться, терять свою уникальность. Человек однозначно должен научиться оставаться самим собой, независимо от выполняемой социальной роли. А если рассудить, то, как раз в семье человеку предоставляется такая возможность, место, где он может раскрепоститься, рассказать о наблевшем, сбросить весь накопившийся эмоциональный груз [8, с. 108].

Следующим направлением подготовки к семейной жизни является воспитание и самовоспитание качеств, которые будут однозначно необходимы для жизни в браке. Данное направление предполагает четкое определение этих качеств и их формирование у юношей и девушек. Советский психолог Дубровина И.В. выдвинула положение, в котором говорится о необходимости повышения нравственного воспитания у юношей и девушек, так как без этого невозможно подготовить человека к семейной, учебной, трудовой и досуговой деятельности. То есть важным моментом в воспитании человека является формирование чувства любви к окружающим людям [5, с. 25].

Макаренко А.С. говорил о том, что если ребенка в процессе воспитания не учат любить и сочувствовать ближним, любить Родину, школу, учителей, то ребенок станет эгоистом, не способным полюбить даже выбранного спутника (спутницу) для создания семьи.

Другим немаловажным условием создания счастливой семьи, по мнению психолога Чудновского В.Э., является незаменяемое качество – направленность на другого человека, способность понимать, уважать, считаться с мнением, интересами, привычками другого человека [13, с. 35].

Конечно же, качеств личности, необходимых для создания счастливой семьи, намного больше. К ним также относятся готовность принять на себя ответственность, обязанности по отношению к супругу (супруге), будущим детям, уважение к членам семьи,

способность общаться, взаимодействовать, придерживаясь принципа «все равны в человеческом общении», умение смиряться с привычками, ценностями другого человека. Все эти качества требуют наличие нравственной культуры личности, которая формируется в процессе воспитания.

Советский социолог Сысенко В.А. в свою очередь вводит понятие «способности к браку». К таким способностям Сысенко отнес: способность делать добро, заботиться о другом человеке, сочувствовать, сострадать, сопереживать партнеру, вместе с ним делить и печали, и радости, поражения и победы, умение быть терпимым, великодушным, понимающим, уважающим все недостатки и достоинства партнера [12, с. 23].

По мнению Сысенко, все вышеперечисленные способности свидетельствуют о том, что человек может корректировать свое поведение в изменяющихся условиях, при этом проявляя эмоциональную устойчивость поведения [12, с. 25].

Следующим направлением является формирование адекватных брачно-семейных представлений юношей и девушек. В последнее время происходит противопоставление и разделение понятий любви и брака. Юноши и девушки переоценивают значение любви в добрачный период и недооценивают в браке, семье. Из этого следует, что молодежь воспринимает семью как препятствие чувствам, считают, что семью нужно заводить только из-за необходимости, а не из чувства понимания смысла создания семьи. Поэтому необходимо сформировать у молодежи понимание ценности брака и семьи [4, с. 26].

Как писал Гуфеланд – «брак необходим человеку для того, чтобы нравственно совершенствоваться. Семья сближает людей, жена и дети привязывают супруга к остальному человечеству и общему благу такими узами, которых ничто не сможет разорвать. Чувство супружеской нежности согревает сердце любого человека и изгоняет равнодушие, которое так часто встречаются в сердцах холостяков. Поэтому нужно создавать у молодежи правильное понимание соотношения любви и брака. Ведь союз, построенный на любви долговечен.

По данным эстонских социологов показали, что и юноши, и девушки могут с точностью описать эталон и идеал партнера, зачастую весьма подобный собственному характеру, при этом усиливая положительные качества. Наиболее часто встречались такие черты характера как, интеллигентность, откровенность, сердечность, уважение. Девушки особо отметили силу, целеустремленность

будущих мужей, а юноши высоко оценили скромность и женственность будущих супругов. Кроме этого, выяснилось, что молодые люди, начинающие семейную жизнь, плохо знают друг друга, зачастую слишком часто преувеличивая качества и черты характера «другой половины» [3, с. 55].

В последнее время юноши и девушки создают в воображении уж слишком нереалистический образ будущего партнерам, тем самым усложняя их поиски. В большинстве случаев, найти желаемого спутника (спутницу) жизни почти нереально. Здесь как раз происходит конфликт несовпадения ожиданий с реальностью.

Итак, развитие брачно-семейных представлений юношей и девушек включает в себя: формирование правильных воззрений о соотношении любви и брака, воспитание реалистичности и цельности в восприятии себя и окружающих, а также преодоление потребительских тенденций в отношении семьи и партнера [11, с. 125].

Список литературы:

1. Андреева Т.В. Психология семьи. – СПб.: Речь, 2007. – 384 с.
2. Бэндлер Р., Гриндер Дж., Сатир В. Семейная терапия. – М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 1999. – 160 с.
3. Варга А.Я. Системная семейная терапия. Краткий лекционный курс. – СПб.: Речь, 2001.
4. Бэндлер Р., Гриндер Дж., Сатир В. Семейная терапия. – М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 1999. – 160 с.
5. Дубровина И.В., Данилова Е.Е., Прихожан А.М. Психология. 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2003 – 464 с.
6. Зарубин М.М. Практические советы психолога / М.М. Зарубин. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 224 с.
7. Ковалев Сергей Викторович. Психология современной семьи. – М.: Класс, 1985.
8. Маданес Клу. Стратегическая семейная терапия. – М.: Класс, 1999.
9. Скиннер Р., Клииз Дж. Семья и как в ней уцелеть. – М.: Класс, 1995.
10. Сатир В. Как строить себя и свою семью: Пер. с англ.: улучш. изд – М.: Педагогика-Пресс, 1992. – 192 с.
11. Сатир В. Вы и ваша семья. – М.: Апрель-ПРЕСС, 2000. – 320 с.
12. Сысенко В.А. Молодежь вступает в брак. М.: Мысль, 1986.
13. Чудновский В.Э. Психологические факторы становления у супругов ценностно-смыслового отношения к семейной жизни.

2.6. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

МЕТОДИКА ОЦЕНКИ СПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ К АНАЛИЗУ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ ОРГАНИЗАЦИИ

Марарица Лариса Валерьевна

канд. психол. наук, ст. преп-ль,

Санкт-Петербургский государственный университет,

РФ, г. Санкт-Петербург

E-mail: larisamararitsa@mail.ru

PERSONAL ABILITY OF ORGANIZATIONAL SOCIAL NETWORK ANALYSIS ASSESSMENT

Larisa Mararitsa

can. of psych. Sc., senior lecturer, Saint-Petersburg State University,

Russia, Saint-Petersburg

*Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта
Президента Российской Федерации (проект МК-3198.2014.6).*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена описанию модели 3-х измерений когнитивного компонента нетворкинга. На основе модели предложен опросник оценки способности личности к анализу социальной сети организации. Приводится текст методики, результаты анализа ее пунктов и структуры, проверяется валидность и надежность. Данные, полученные на выборке 143 работников компаний (исполнителей и руководителей), позволяют сделать вывод о соответствии структуры опросника модели и отсутствии связи с социальной желательностью. Обнаружена связь с нетворкинг-поведением, статусом сотрудника в компании и его социальным опытом.

ABSTRACT

Article describes the model of 3-dimensions of networking cognitive component. The method of assessment of the personal ability of organizational social network analysis is presented and tested on the basis

of the model. Full text, results of items and structure analysis, method validity and reliability is given. Data collected on the sample of 143 employees (managers and subordinates) proves the hypothesis of model structure and shows no correlation with social desirability. Correlation with networking-behavior, personal status in the organization and social experience was detected.

Ключевые слова: анализ социальной сети организации; сетевой интеллект; нетворкинг; методика Дж. Ферриса и коллег; социальный интеллект; точность восприятия и рефлексии социальных отношений; успешность и эффективность руководителей.

Keywords: organizational social network analysis; personal network intelligence; networking; Ferris et al inventory; social intelligence; perception and reflection of interpersonal relationships in the network; manager success and effectiveness.

Современная организация представляет собой гибкий организм, арену политических действий, где идет перераспределение ресурсов и борьба за них [8], ее характеризует динамика, изменение статусов и положения сотрудников, границы организаций размываются и облегчается переход из одной компании в другую внутри социальной сети партнеров, клиентов, поставщиков и конкурентов. Во многом это происходит благодаря интернет-технологиям, снижающим затраты на контакт и повышающим его доступность.

В эру быстрых контактов тот, кто сможет оптимальным образом организовать свою сеть, правильно выверить дистанцию в отношениях, заручиться поддержкой ключевых персон и вступить в коалицию с сильными игроками, добьется успеха. В рамках организационной психологии такое успешное социальное поведение изучается в исследованиях нетворкинг-поведения. Нетворкинг традиционно рассматривается как компетенция менеджера, как его правильное или неправильное с точки зрения достижения личных и бизнес-целей социальное поведение [10]. Иногда в определениях звучит когнитивный компонент – умение анализировать социальную сеть с точки зрения доступных ресурсов, но он не измеряется существующими инструментами [1]. Эта ситуация закономерна из-за того, что модели оценки служат сугубо прикладным целям управления персоналом, стараясь охватить именно поведенческий уровень.

Безусловно, есть модели и методики, объединяющие понимание социальной ситуации и поведение, такие как модель 4-х измерений политических навыков Дж. Ферриса и его коллег [6]. Но в них

когнитивная составляющая рассматривается как пронизательность в межличностных отношениях (чаще всего типа тет-а-тет), адекватное понимание социальных ситуаций (как социальная компетентность). Это распространенное представление и методики, на нем основанные, плохо соотносятся с когнитивным измерением нетворкинга как сетевого явления [3]. В каком-то смысле, классическое определение социального интеллекта как дальновидности в построении отношений с другими людьми забыто [4], хотя именно оно ближе всего к тому, что мы называем способностью к анализу социальной сети или сетевым интеллектом. Эта способность – недостающее звено, связывающее социальный интеллект и нетворкинг-поведение.

Одна из областей, объединяющих исследования нетворкинг-поведения и социального интеллекта, – это работы по поиску способа оценки точности восприятия социальной сети, предполагающие сложные процедуры наложения ментальных карт агентов этой сети, сотрудников организации для оценки их способности рефлексировать эти отношения [5]. С одной стороны, результаты подобных исследований позволяют нам утверждать, что соответствующие репрезентации в той или иной степени существуют в сознании личности и группы, что дает нам предпосылки для их исследования. Но, с другой стороны, методические разработки столь трудоемки и требовательны с точки зрения доверия между исследователем и респондентом, что могут использоваться только в научных целях.

Также стоит указать на ряд работ в области управления впечатлением, в которых содержатся яркие примеры того, как человек способен моделировать ситуацию межличностного взаимодействия, учитывая её «сетевой эффект». Например, влиятельный сотрудник может просто пообедать с новичком в общей столовой, чтобы сообщить всем остальным о его высоком неформальном статусе. И сделать он это может сознательно, как показывают исследования [5]. Одним из широко обсуждаемых конструктов является «искренняя самопрезентация», суть которой состоит в располагающей целенаправленной презентации себя, увеличивающей персональную влияние и доверие. Но и здесь исследуется, в первую очередь, поведенческий компонент [6], хотя очевидно, что планирование этого поведения не может осуществляться без корректного представления о структуре социальной сети организации.

Актуальность представленного исследования заключается в попытке разработать простой и доступный инструмент для оценки способности личности анализировать социальную сеть в контексте организации. Под способностью личности к анализу социальной сети

организации мы понимаем умение точно и полно представлять себе отношения агентов социальной сети, рефлексировать и управлять их видением этих отношений. Эта способность развивается за счет наличия социального интереса – мотивации собирать социальную информацию и применять ее для анализа отношений и поиска доступа к ресурсам сохранения и улучшения своего положения. В данном нами определении содержатся три главных компонента этой способности:

1. Социальный интерес – мотивационная основа для разворачивания интеллектуальной деятельности по репрезентации отношений, ресурсов и рефлексивных видений социальной сети.

2. Умение точно и полно представлять отношения в социальной сети.

3. Рефлексия, понимание того, как видят эти отношения другие, и способность влиять на это видение, управлять им.

Предложенный подход к изучению способности личности к анализу социальной сети основывается на авторской модели сетевого интеллекта личности. В рамках нашего исследования мы поставили следующие задачи:

- проанализировать структуру и содержание пилотажного варианта опросника на способность личности к анализу социальной сети организации;
- проверить связь опросника с социальной желательностью;
- оценить экологическую валидность предлагаемого инструмента, изучив его связь со шкалой нетворкинга Дж. Ферриса и его коллег, показателями организационного и социального опыта личности.

Выборка исследования

В исследовании приняли участие 143 человека, жителя Санкт-Петербурга и Москвы в возрасте от 20 до 62 лет, средний возраст 30,72, стандартное отклонение 9,29 (27 % мужчины и 73 % женщины). Выборка состояла из работников двух категорий: исполнители (46 %) и руководители разного уровня (48 % руководят исполнителями, и 6 % другими руководителями), респонденты имеют опыт работы в 2,66 компаниях, стандартное отклонение 1,66. Стаж в руководящей должности составил: 39 % без опыта руководства, не более года – у 23 %, еще у 22 % – от года до пяти лет, не более 10 лет – у 11 %, и оставшиеся 5 % руководят более 10 лет.

Методы и процедура

Исследование проводилось осенью 2015 года. Респонденты приглашались к участию в интернет-опросе через социальные сети и отделы персонала двух крупных российских компаний. Исследование проводилось при помощи ресурса для конструирования

опросов и сбора данных www.surveygizmo.com. Этот ресурс позволяет контролировать время заполнения форм и рандомизированно предъявлять задания. Рандомизация использовалась нами для исключения эффектов последовательности предъявления вопросов, ей подвергались все утверждения методик. Респондентам предлагалась 7-ми балльная шкала согласия Лайкерта: от 1 (совершенно не согласен) до 7 (полностью согласен), – единый способ ответа для всех методик. Проводился контроль качества заполнения методики в виде вопроса об отношении к исследованию (можно было выразить отношения в терминах интереса к пройденному исследованию), также учитывались комментарии, оставленные участниками в специально отведенном для этого поле. Обработка результатов проводилась при помощи IBMSPSS 22.0.

Пилотажный текст опросника способности к анализу социальной сети организации

В соответствии с предполагаемыми в рамках теоретической модели измерениями когнитивного аспекта нетворкинга экспертами был составлен ряд утверждений методом дедуктивного построения шкалы [7]. Полный перечень, состоящий из 30 утверждений, включен в приложение к статье.

Шкала нетворкинга Дж. Ферриса и др.

Шкала способности к нетворкингу (*networking ability scale*) – это одна из шкал опросника политических навыков Дж. Ферриса и др. (*Political Skill Inventory, PSI*), которая может использоваться самостоятельно [6]. Эта шкала оценивает умение формировать сеть рабочих контактов, присоединяться к другим людям, входить в коалиции, формируя социальный капитал. В исследовании использовалась 5-ти пунктовая русскоязычная версия шкалы. Коэффициент надежности шкалы альфа Кронбаха составляет 0,87 [1].

Анкета социального опыта и опыта руководства

Для того, чтобы посмотреть, как наша методика связана с социальным опытом респондента, мы попросили их указать наличие/отсутствие различных событий в жизни, таких как работа в частной и государственной компании, смена места жительства, проживание в другой стране, изучение социальной психологии, опыт руководства и предпринимательства, организации крупных мероприятий, было учтено всего 16 разнообразных аспектов, на основе которых и подсчитывался индекс социального опыта. Безусловно, этот индекс не может рассматриваться как интервальная шкала и может оспариваться с точки зрения полноты и состава (его стоит рассматривать как эвристический приём), однако нашей задачей было

попробовать определить диапазон социальных ситуаций и знаний, которые респондент мог получить в течение жизни. Кроме того, респонденты указывали стаж в руководящей должности и статус в компании (исполнитель, руководитель низшего звена и т. д.).

Шкала социальной желательности

В исследовании использовалась одна из сокращенных версий теста социальной желательности (мотивации одобрения) Д. Марлоу и Д. Крауна [2; 9]. Шкала состояла из 9 пунктов, коэффициент надежности шкалы альфа Кронбаха составляет 0,76.

Результаты

Анализ пунктов опросника

Для проверки пилотажной версии опросника мы, во-первых, рассмотрели корреляции пунктов с результирующей оценкой по опроснику в целом. Оказалось, что пункт 21 коррелирует с общей оценкой на уровне ниже, чем 0,40, а значит, он не входит в исследуемый конструктор и должен быть исключен из анализа (нумерация пунктов соответствует указанной в приложении). Во-вторых, проверим связь пунктов со шкалой социальной желательности, рассматривая все значимые на уровне корреляции $p < 0,05$. Оказалось, что два пункта (26 и 30) коррелируют с социальной желательностью положительно и два (20 и 25) – отрицательно, мы приняли решение исключить все четыре указанных пункта. В-третьих, оказалось, что 8 пунктов имеют сильные корреляции с другими пунктами методики, их связь с результирующей объясняется межпунктовой корреляцией (при подсчете частных корреляций связь этих пунктов со шкалой становится ниже, чем 0,4). Так связь 2 пункта со шкалой объяснялась его связью с 3 и 8-м; 1 пункта – с 4-м; 5-го – с 9-м; 13-го пункта – с 18-м; 16 пункта – с 24-м; 22-го – с 23-м; 23-го пункта с 24 и 26; а 27-го – с 24-м. Это значит, что из методики стоит исключить пункты 1, 2, 5, 13, 16, 22, 23, 27.

В-четвертых, на оставшихся 17 пунктах был проведен факторный анализ методом главных компонент с косоугольным вращением прямой облимин для того, чтобы выделить пункты, имеющие высокие нагрузки по нескольким факторам и затрудняющие простую интерпретацию. По результатам анализа 3, 4, 15 и 19 пункты имели равные нагрузки по двум или трем факторам, мы их также исключили из анализа.

Корреляции оставшихся 13 пунктов с результирующей варьируются от 0,501 до 0,701, коэффициент корреляции опросника со шкалой социальной желательности составляет $r = 0,149$ (не значим),

внутренняя согласованность шкалы из 13 пунктов составляет 0,871 (альфа Кронбаха).

Анализ внутренней структуры опросника

Проведем факторный анализ методом максимум правдоподобия для получения показателя соответствия модели данным с косоугольным вращением (прямой облимин), поскольку модель предполагает связанность шкал, составляющих опросник. Показатели применимости факторного анализа к переменным и выборке исследования: детерминант матрицы корреляций 0,011; мера адекватности выборки КМО 0,895; критерий сферичности Бартлетта значим на уровне $p < 0,001$. По критерию Кайзера выделилось три фактора с собственным значением выше единицы. Важно отметить, что факторные решения оставались устойчивыми при различных методах извлечения факторов. Показатели качества модели, критерий согласия с данными (goodness-of-fit test) составили: Хи-квадрат 45,658, ст. св. 42, $p = 0,323$; объясненная совокупная дисперсия после извлечения 45,030; процент значимых безыбыточных остатков между наблюдаемыми и воспроизведенными корреляциями 20 %. Критерий согласия факторной модели с наблюдаемыми данными указывает, что модель соответствует данным, показатель безыбыточных остатков в то же время говорит о том, что не все взаимосвязи переменных объяснены 3-х факторной моделью. Выделенные факторы связаны с друг другом ($r > 0,40$), это подтверждает наше предположение о необходимости косоугольного вращения и согласуется с моделью (см. таблица 1). В целом, решение можно считать удовлетворительным и соответствующим критерию простоты структуры (см. таблица 2).

Таблица 1.

Корреляция факторов

Факторы	1	2	3
1	1,000	-0,655	0,435
2	-0,655	1,000	-0,431
3	0,435	-0,431	1,000

Альтернативная модель 2-х факторного решения имеет крайне низкие показатели качества и может быть отвергнута без рассмотрения (Хи-квадрат 72,793, ст. св. 53, $p = 0,037$). С увеличением количества заданных факторов качество модели заметно улучшается только при 5-ти факторном решении: Хи-квадрат 15,391, ст. св. 23, $p = 0,880$; объясненная совокупная дисперсия после извлечения 55,502; процент

значимых безыбыточных остатков между наблюдаемыми и воспроизведенными корреляциями 6 % (которое приводится нами в таблице 3).

Таблица 2.

Факторные нагрузки пунктов опросника способности к анализу социальной сети организации для 3-х факторного решения (указаны нагрузки выше 0,35) (n=143)

№	Утверждения	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
1	Я знаю, чьи рекомендации мне пригодятся, чтобы заручиться поддержкой важных людей	0,733		
2	Я знаю всех важных людей в организации, а также тех, кому они доверяют	0,648		
3	Я вижу, из каких коалиций состоит коллектив	0,587		
4	Я знаю, с кем поговорить, чтобы испортить или улучшить репутацию другого человека в коллективе	0,497		
5	Я знаю, кому и что нужно сказать, чтобы завтра всё стало известно всем в компании	0,487		
6	Ко мне стоит обратиться за советом о том, как себя вести		0,692	
7	Я очень точен/точна в определении отношений разных людей друг к другу		0,615	
8	Я знаю, что мои коллеги или партнеры думают друг о друге		0,592	
9	Я способен/способна представить, как видят отношения в организации мои коллеги		0,510	
10	Я знаю, кто кого поддержит в конфликтной ситуации		0,402	
11	Я читаю книги и статьи, посвященные успешному построению личных и деловых отношений с другими людьми			0,563

12	Я расспрашиваю других людей о том, как они видят и строят отношения со своим личным и деловым окружением			0,514
13	Я стремлюсь узнать как можно больше людей на своей работе			0,452
Коэффициент надежности альфа Кронбаха		0,780	0,796	0,684

Как мы видим из таблицы 3, три основных фактора, которые описаны в таблице 2, выделяются и здесь. Исключим из модели пункты, отделившиеся в отдельные переменные (1 и 2 в таблице 3), и те, что оказались неустойчивы и связаны с тем или иным фактором (3-й в таблице 3). На оставшихся 10 пунктах хорошее качество модели характерно для 3-х факторного решения (Хи-квадрат 9,973, ст. св. 18, $p=0,933$; объясненная совокупная дисперсия после извлечения 46,738; процент значимых безыбыточных остатков между наблюдаемыми и воспроизведенными корреляциями 2 %). По составу факторов, оно повторяет решение, представленное в таблице 3.

Итак, факторный анализ показывает, что мы смогли воспроизвести три измерения, заложенные в теоретической модели способности к анализу социальной сети организации. Укажем, какие пункты устойчиво входили в целевые факторы при различных решениях (см. таблица 2 и 3):

- первый фактор может быть проинтерпретирован как знание сетевой структуры организации (пункты 2, 4 и 5);
- второй фактор – это рефлексивное понимание того, как видят структуру организации другие, и умение оперировать этими представлениями для управления впечатлением (пункты 6-10);
- третий фактор – это фактор социального интереса, персональной мотивации к познанию межличностных отношений (11 и 12).

Как мы видим из таблиц 2 и 3, согласованность (надежность) шкал «знание сетевой структуры» и «рефлексивное понимания видения других», соответствует принятому в психологии уровню, третья шкала – шкала «социального интереса» к нему приближается. Возможно, стоит дополнить 2 и 3 шкалы для повышения уровня надёжности методики (альфа Кронбаха для шкалы из 10 пунктов составил 0,838). Окончательное решение об изъятии/добавлении пунктов в опросник можно будет принять только после проведения серии исследований, которая позволит оценить устойчивость факторных решений. Далее мы рассмотрим связи с интересующими

нас показателями, используя пилотажную версию опросника. Это необходимо для оценки перспективности дальнейшей его разработки.

Таблица 3.

Факторные нагрузки пунктов опросника способности к анализу социальной сети организации для 5-ти факторного решения (указаны нагрузки выше 0,35) (n=143)

№	Утверждения	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
1	Я знаю, чьи рекомендации мне пригодятся, чтобы заручиться поддержкой важных людей	1,006				
2	Я знаю всех важных людей в организации, а также тех, кому они доверяют				0,843	
3	Я вижу, из каких коалиций состоит коллектив					
4	Я знаю, с кем поговорить, чтобы испортить или улучшить репутацию другого человека в коллективе				0,382	
5	Я знаю, кому и что нужно сказать, чтобы завтра всё стало известно всем в компании.				0,561	
6	Ко мне стоит обратиться за советом о том, как себя вести			0,677		

7	Я очень точен/точна в определении отношений разных людей друг к другу			0,622		
8	Я знаю, что мои коллеги или партнеры думают друг о друге			0,545		
9	Я способен/способна представить, как видят отношения в организации мои коллеги			0,596		
10	Я знаю, кто кого поддержит в конфликтной ситуации			0,567		
11	Я читаю книги и статьи, посвященные успешному построению личных и деловых отношений с другими людьми					0,619
12	Я расспрашиваю других людей о том, как они видят и строят отношения со своим личным и деловым окружением					0,376
13	Я стремлюсь узнать как можно больше людей на своей работе		-0,932			
Коэффициент надежности альфа Кронбаха		–	–	0,796	0,716	0,603

Проверка экологической валидности опросника

Для того, чтобы проверить валидность опросника, мы оценим его связь со шкалой нетворкинга Дж. Ферриса: коэффициент корреляции Спирмена составил 0,612, $p < 0,001$, это значит, что наш опросник и шкала нетворкинга измеряют действительно близкие конструкты, возможно, стороны одного явления.

Как мы видим из таблицы 4, обе методики связаны с социальным опытом респондента и объективными показателями, такими как его статус в компании и стаж руководства.

Таблица 4.

**Связь оценки по опроснику способности к анализу социальной сети организации со шкалой нетворкинга Дж. Ферриса и др., социальным опытом респондента, его статусом на работе и стажем в руководящей позиции
(коэффициент корреляции Спирмена, $n=137$)**

	Способность к анализу социальной сети организации	Способность к нетворкингу (шкала Дж. Ферриса и др.)
Способность к анализу социальной сети организации	$r = 1,000$	$r = 0,612$ $p < 0,001$
Социальный опыт	$r = 0,265$ $p = 0,002$	$r = 0,229$ $p = 0,007$
Статус в компании	$r = 0,217$ $p = 0,011$	$r = 0,157$ $p = 0,068$
Стаж руководства	$r = 0,241$ $p = 0,005$	$r = 0,171$ $p = 0,046$

Различий по полу и возрасту в оценке способности не выявлено.

Обсуждение

В рамках представленного исследования нам удалось найти первое эмпирическое подтверждение содержания и структуры способности личности к анализу социальной сети организации, которая основывается на авторской модели сетевого интеллекта личности. Во-первых, структура опросника совпала с ожидаемой, в ней выделены три устойчивых измерения: точность восприятия социальной сети организации, рефлексивное видение и управление тем, как воспринимают отношения в сети другие сотрудники, и социальный интерес. Во-вторых, надежность опросника и двух из трех его шкал оказалась соответствующей принятым в психологии нормам. В-третьих, опросник оказался свободным от социальной желательности, что позволяет использовать его, не включая подобную

шкалу в его текст. И, наконец, получены первые подтверждения экологической и прогностической валидности методики. Полученные результаты стоит рассматривать как пилотажные, поскольку для их подтверждения необходимо провести серию исследований, доказывающих воспроизводимость полученных эффектов.

Приложение.

Пункты пилотажного текста опросника на способность анализировать отношения в социальной сети организации (когнитивный компонент нетворкинга)

1. Я знаю, кто с кем обедает в нашей компании.
2. Я могу с уверенностью предположить, поможет ли мне тот или иной человек, даже если мы напрямую не общаемся.
3. Я могу оценить влияние человека вне зависимости от того, какую должность он занимает.
4. Я отлично представляю себе отношения большинства людей даже в крупной компании.
5. Я быстро понимаю, кто кому симпатизирует на работе.
6. Я знаю, кому и что нужно сказать, чтобы завтра всё стало известно всем в компании.
7. Я знаю всех важных людей в организации, а также тех, кому они доверяют.
8. Я очень точен/точна в определении отношений разных людей друг к другу.
9. Я вижу, из каких коалиций состоит коллектив.
10. Я знаю, кто кого поддержит в конфликтной ситуации.
11. Я знаю, что мои коллеги или партнеры думают друг о друге.
12. Я способен/способна представить, как видят отношения в организации мои коллеги.
13. Я знаю, как заставить деловое окружение поверить, что мой коллега заслуживает доверия.
14. Я знаю, с кем поговорить, чтобы испортить или улучшить репутацию другого человека в коллективе.
15. Бывает так, что я специально скрываю или не афиширую свою дружбу или знакомство в компании.
16. Я стараюсь прилюдно общаться с теми, кто нравится другим или является влиятельным человеком.
17. Я знаю, чьи рекомендации мне пригодятся, чтобы заручиться поддержкой важных людей.
18. Ко мне стоит обратиться за советом о том, как себя вести.

19. Я знаю, кто, с точки зрения начальства, заслуживает повышения.

20. Я могу спровоцировать другого человека и придать его действия огласке таким образом, чтобы отношение к нему других людей изменилось в нужную сторону.

21. Я с интересом слушаю истории и слухи про других людей.

22. Я слежу за изменениями в жизни людей, которые меня окружают.

23. Я любопытен/любопытна до отношений между людьми.

24. Я стремлюсь узнать как можно больше людей на своей работе.

25. Я использую разные источники, чтобы собрать информацию о своих знакомых.

26. Я люблю обсуждать особенности человеческих отношений.

27. Мне всегда интересно познакомиться с новыми людьми.

28. Я расспрашиваю других людей о том, как они видят и строят отношения со своим личным и деловым окружением.

29. Я читаю книги и статьи, посвященные успешному построению личных и деловых отношений с другими людьми.

30. Мне интересно было бы заниматься подбором рабочих команд, коллективов.

Список литературы:

1. Марарица Л.В. Нетворкинг: определение феномена и методы измерения // Петербургский психологический журнал. 2014. № 9. [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://ojs.spbu.ru/index.php/psy/article/view/69/43> (дата обращения 10.11.2015).
2. Методика диагностики самооценки мотивации одобрения (Шкала лжи) Д. Марлоу и Д. Крауна // Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Ред. и сост. Райгородский Д.Я. Самара, 2001. – С. 635–636.
3. Михайлова (Алешина) Е.С. Методика исследования социального интеллекта: Руководство по использованию. СПб: ГП "ИМАТОН", 1996. – 34 с.
4. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 11–29.
5. Balkundi P., Kilduff M. The ties that lead: A social network approach to leadership // The Leadership Quarterly, – 2006. – V. 17(4). – P. 419–439.
6. Ferris G.R., Treadway D.C., Kolodinsky R.W., Hochwarter W.A., Kacmar C.J., Douglas C., Frink D.D. Development and Validation of the Political Skill Inventory // Journal of Management, – 2005. – V. 31(1). – P. 126–152.
7. Hinkin T.R. A review of scale development practices in the study of organizations // Journal of Management. 1995. 21. – P. 967–988.

8. Mintzberg H. The organization as a political arena // Journal of Management Studies. 1985. 22. – P. 133–154.
9. Ray J.J. The Reliability of short Social Desirability Scales // The Journal of Social Psychology. – 1984. – V. 123. – P. 133–134.
10. Wolff H.G., Moser K. Effects of Networking on Career Success: A Longitudinal Study // Journal of Applied Psychology. – 2009. – V. 94(1). – P. 196–206.

ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОЕ СТРЕССОВОЕ РАССТРОЙСТВО: НОВЫЕ ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ

Тимошенко Павел Сергеевич

*аспирант кафедры психологии, Гомельский Государственный
Университет имени Франциска Скорины,
Республика Беларусь, г. Гомель
E-mail: paveltimoshenko90@gmail.com*

POSTTRAUMATIC STRESS DISORDER: NEW CHALLENGES TO THE PRESENT

Pavel Timoshenko

*graduate student, Department of Psychology,
Gomel Fr. Skaryna State University
Republic of Belarus, Gomel*

АННОТАЦИЯ

Цель написания данной статьи – произвести краткий обзор актуальных проблем в изучении посттравматического стрессового расстройства. В статье рассмотрены факторы, которые способны обострить психотравму, осложнить течение посттравматического стрессового расстройства. Поставлен вопрос о необходимости дополнительного изучения в этом контексте таких групп риска, как беженцы и мигранты, а также о необходимости изучения влияния средств интернет-медиа на протекание посттравматического стрессового расстройства.

ABSTRACT

The purpose of the article is to make a brief review of the actual problems of the posttraumatic stress disorder (PTSD) investigation. The factors, that might aggravate psychotrauma and worsen the course of PTSD, have been viewed in the article. The question about the necessity of additional research such risk groups as refugees and migrants and the necessity of studying the social media influence on the PTSD course is posed.

Ключевые слова: посттравматическое стрессовое расстройство; психотравма; миграция; беженцы.

Keywords: posttraumatic stress disorder; psychotrauma; migration; refugees.

В настоящее время отмечается значительное количество стрессовых ситуаций, связанных с локальными войнами, терроризмом, природными и техногенными катастрофами, которые приводят к травматизации психики у населения, вовлеченного в эти процессы помимо собственного желания, а также участников военных действий.

Несмотря на то, что количество исследований посттравматического стрессового расстройства, а также влияния острого или постоянного воздействия психотравмирующих ситуаций на человека заметно возрастает, на протяжении последних десятилетий (Волошин В.М. 2008, Каплан М. 1994, Чабан О.С 2014, Тарабина М.В. 2009, и др.) многие аспекты этой темы пока недостаточно раскрыты.

Так, например, частота посттравматического стрессового расстройства, по данным разных авторов, отличается в зависимости от используемых методов исследования, выбора и применения диагностических критериев, характеристик обследуемого контингента [8]. По данным американских авторов, распространенность посттравматического стрессового расстройства среди населения составляет 8–9 % [7]. Российские же исследователи указывают, что его частота в популяции колеблется в пределах от 1 до 12 % [1]. А с ростом частоты катастроф и травматических ситуаций может варьироваться в пределах 48–80 % [4].

С точки зрения террористической угрозы наблюдается заметное расширение зоны влияния страха на массы населения. Проблема в том, что в связи с информатизацией современного общества в арсенале террористов появились новые мощные средства воздействия на психику через социальные сети и через демонстрацию видеоматериалов убийств и террористических актов в сети интернет.

Результаты этого в сочетании с воздействием психотравмирующей ситуации воздействия на личность и ее взаимодействия в социуме должны иметь свое отражение в степени выраженности и протекании посттравматического стрессового расстройства, что в настоящее время недостаточно изучено. Запугивание населения картинами массовых убийств, катастроф, терактов в нашем понимании должно утяжелять клиническую картину, а возможно, и качественно изменять её.

Так, исследования американских психологов показали, что для развития посттравматического стрессового расстройства достаточно быть свидетелем истязаний и пыток. Это является самой распространенной психотравмирующей ситуацией среди гражданских лиц, причем как для мужчин (36 %), так и для женщин (15 %) [6].

Война и террор и раньше снимали запреты на убийства и насилие, однако, в настоящее время новым является демонстрация этого, что окончательно снимает для террористов моральные запреты, принятые в обществе, усиливает чувство безнаказанности и в большей степени, чем ранее деформирует личность. И это требует, возможно, новых подходов в оказании психологической помощи людям, страдающим посттравматическим стрессовым расстройством.

Трагические события, охватывающие большие массы населения, резко увеличивают уровень распространенности посттравматического стрессового расстройства. Исходя из того, что как минимум одно травматическое событие за свою жизнь пережили 61 % мужчин и 49 % женщин, а многие – два и более (от 25 % до 48 %), некоторые авторы прогнозируют дальнейший рост психических расстройств в ответ на психические травмы [4].

В последнее время понятие посттравматического стрессового расстройства и причины его возникновения подвергаются более тщательному анализу. Так, список психотравмирующих ситуаций, способных вызвать симптоматику посттравматического стрессового расстройства, не ограничивается военными действиями, природными или техногенными катастрофами, удержанием в плену и концентрационных лагерях. Согласно данным P.P. Schnurg и M.J. Friedman [9], в группу риска по появлению посттравматического стрессового расстройства входят свидетели травматических событий. Также к группе риска относятся и члены семей жертв насилия и катастроф. Также очень большую роль в повышении риска развития посттравматического стрессового расстройства играют болезнь и смерть матери, выкидыш или болезнь и смерть мужа или жены [6].

Также у человека с посттравматическим стрессовым расстройством нередко возникает необходимость покинуть территорию

постоянного проживания и стать мигрантом, что само по себе травмирует психику, утяжеляет протекание посттравматического стрессового расстройства и недостаточно изучено. Проблема не только в том, что он покидает привычные условия жизнедеятельности, но и в том, что на новом месте жительства ему приходится создавать структуру своей жизнедеятельности заново, в новых и не всегда благоприятных условиях.

В связи с событиями на Украине в 2014–2015 гг., на территории Республики Беларусь оказалось множество беженцев. За 2014 год с территории Украины на территорию нашей страны переместились 5882 человека, в сравнении с 2013 годом (1674 человека), рост потока мигрантов увеличился в 3,5 раза [2]. А уже за период январь–июнь 2015 года число мигрантов составило около 10000 человек [3]. На территорию же Российской Федерации, согласно официальным данным Федеральной службы государственной статистики, за период 2014–2015 гг. с территории Украины переместилось 405574 человека [5]. К сожалению, до сих пор невозможно сказать, сколько из них пережили тяжелые психотравмирующие ситуации.

Возможно, на фоне миграции посттравматическое стрессовое расстройство может изменяться по степени выраженности, но это недостаточно изучено. Кроме этого, сама миграция может являться фактором риска развития посттравматического стрессового расстройства, что также недостаточно изучено.

Новые вызовы современности диктуют необходимость пересмотра не только понимания протекания посттравматического стрессового расстройства, но и подходов к оказанию помощи при нем.

Список литературы:

1. Александровский Ю.А. Чрезвычайные ситуации и психогенные расстройства / Ю.А. Александровский // Современная психиатрия. – 1998. – № 1. – С. 58.
2. Демографический ежегодник Республики Беларусь / Национальный статистический комитет Республики Беларусь; редколл.: И.В. Медведева [и др.]. – Минск, 2015. – 447 с.
3. Национальный статистический комитет Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <http://goo.gl/cr3yXm> – (Дата обращения: 26.09.2015).
4. Погосов А.В. Посттравматическое стрессовое расстройство (Обзор литературы) / А.В. Погосов, Л.В. Смирнова // Соц. и клин. психиатрия. – 2002. – № 3 (25). – С. 42–50.
5. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://goo.gl/s1eyNx> (дата обращения 10.12.2015).

6. Davidson J.R. Post-traumatic stress disorder: an epidemiological study. / J.R. Davidson, D.C. Hughes D.G. Blazer // *Psychological Medicine*, – 1991 – V 21. – P. 713–721.
7. Freedman S.A. Predictors of chronic post-traumatic stress disorder. A prospective study / S.A. Freedman, D. Brandes, T. Peri // *Br.J. Psychiatry*. – 1999. – V. 174. – P. 353–359.
8. Mghir R. Depression and posttraumatic stress disorder among a community sample of adolescent and young Afghan refugees / R. Mghir, W. Freed, // *The Journal of Nervous and Mental Disease*. – 1995. – V. 183, – № 1. – P. 24–30.
9. Schnurr P.P. Research on posttraumatic stress disorder: Epidemiology, pathophysiology, and assessment/ P.P. Schnurr, M.J. Friedman, N.C. Bernardy // *Journal of Clinical Psychology* – 2002 – V. 58. – P. 877–889.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПОДРОСТКАМИ РОЛИ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА «КОЛЛЕГИ»

Якунин Анатолий Павлович

соискатель,

Российский государственный педагогический университет,

РФ, г. Санкт-Петербург

E-mail: a.yakunin-a.p.psi@yandex.ru

THE SOCIAL-PSYCHOLOGICAL INTERPRETATION BY TEENAGERS OF THE ROLE “COLLEAGUES” OF ADULT

Anatoly Yakunin

competitor of Herzen State Pedagogical University of Russia,

Russia, Saint-Petersburg

АННОТАЦИЯ

В данной статье изучаются результаты социально-психологической интерпретации подростками роли взрослого человека «коллеги» на основе социального представления как метода исследования. Исследуется обусловленность группового осмысления подростками роли взрослого «коллеги» возрастными и половыми особенностями их личности.

ABSTRACT

in this article to study the results of the social-psychological interpretation by teenagers of the role «boos» of adult on the base of social representation as a method of investigation. To investigate the determiner of the groups interpretation by teenagers of the role of adult «colleagues» by ages and sexual peculiarity their personality.

Ключевые слова: социально-психологическая интерпретация; социальное представление; стереотипирование; стереотипы; подростки.

Keywords: social-psychological interpretation; social representations; stereotyping; stereotypes; teenagers.

Задача определения дифференциальности мнений в «ядре» социального представления подростков 12–15 лет, исследуемая нами в предыдущих работах [4–7], является основной и для изучения группового уровня социально-психологической интерпретации подростками роли взрослого «коллеги».

Проблема дифференциальности мнений членов группы, отображаемых содержанием «ядра» их социального представления об объекте или субъекте, обращена к одному из главных свойств данной структуры представления, а именно свойству «согласованности мнений» [8–9]. Постановка вопроса о согласованности или несогласованности мнений в «ядре» есть сущностная проблема теории социального представления. Принимая во внимание, что другое свойство «ядра», а именно стабильность, подвергается сомнению рядом зарубежных исследователей [8–9], то изучение особенностей дифференциальности мнений в «ядре» становится просто необходимым. Учитывая, что в предыдущих работах [5–7] нами было доказано обусловливание данной дифференциальности субъектными качествами личности членов группы, т. е. подростков, дальнейшее исследование этой проблемы очевидно.

Итак, *цель исследования:* определение дифференциальности смыслового содержания «ядра» социального представления подростков о роли взрослого «коллеги». *Задачи исследования:* 1) исследование дифференциальности мнений в содержании «ядра» социального представления подростков о роли взрослого «коллеги»; 2) определение обусловленности содержания «ядра» социального представления подростков о роли «коллеги» их возрастными и половыми субъектными качествами личности. *Объект исследования:* речевые высказывания подростков о роли взрослого «коллеги». *Предмет исследования:* социальное представление подростков

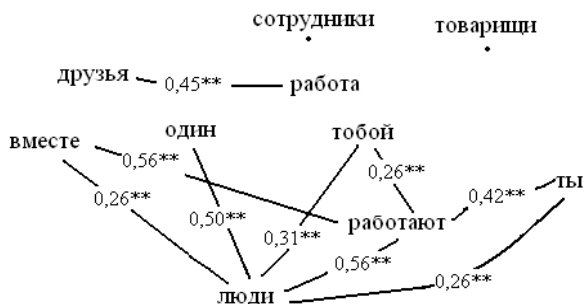
12–15 лет о роли взрослого «коллеги». *Гипотеза исследования:* групповое осмысление подростками 12–15 лет роли «коллеги» детерминировано возрастными и половыми особенностями их личности.

Выборка респондентов состояла из 272 человек: 1) подростки 12 лет – 70 человек; 2) подростки 13 лет – 62 человека; 3) подростки 14 лет – 74 человека и 4) подростки 15 лет – 66 человек. Опрос проводился в средней общеобразовательной школе № 456 Колпинского района Санкт-Петербурга.

Методами исследования выступили: опрос, контент-анализ, социальное представление и метод поперечных срезов. Методикой определения «ядра» социального представления стала методика Фишера [1], а методикой исследования дифференциальности мнений в содержании данного ядра – методика парной корреляции Пирсона [1].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

На рисунке представлено содержание «ядра» социального представления подростков 12–15 лет о роли взрослого человека «коллеги».



Условные обозначения: уровни корреляции по Пирсону:
** - уровень значимости $p < 0,001$.

Рисунок 1. Корреляционный граф смыслового содержания «ядра» социального представления подростков о роли взрослого «коллеги» (272 чел.)

Корреляционный анализ связей в «ядре» представления подростками о роли взрослого «коллеги» ($p < 0,01$ %) показал следующие мнения о роли: «Коллеги – это люди, с которыми ты работаешь вместе и которые работают с тобой» и «Коллеги –

это друзья по работе». Слова-понятия «сотрудники» и «товарищи» составили независимые мнения о роли «коллеги». Выявленные мнения характеризуют отношения дружбы, сотрудничества и товарищества.

Анализ возрастной субъектной обусловленности содержания «ядра» представления подростков о роли «коллеги» не выявил её наличия.

Полученные результаты анализа обусловленности дифференциальности мнений в «ядре» представления указывают, что в данном феномене несогласованности мнений детерминацию реализуют другие субъектные качества личности подростков. Содержательно «ядро» представления отображает отношения дружбы, товарищества и сотрудничества, что говорит об обусловленности содержания «ядра» субъектными учебно-коллективными качествами личности наших подростков. Их можно назвать учебно-коллективными, поскольку выявленное содержание «ядра» представления воспроизводит основные сущностные специфические проявления производственных отношений, которые детерминируются сложившимися и складывающимися внутриколлективными производственными взаимодействиями [2–3]. В нашем случае подростки воспроизвели, как участники учебной деятельности, сложившиеся свои внутриклассные схемы взаимодействия, при которых для одних их низ отношения дружбы и товарищества являются главными, а для других таковыми выступают отношения сотрудничества.

Понятие «учебно-коллективные субъектные качества личности» характеризуют установки подростка на совместную деятельность, которые являются частным видом установочного ориентирования человека на совместную деятельность, о чём пишет А.Л. Журавлев [2]. Поэтому, интерпретируя исполнение роли «коллеги», подростки отображают своё сложившееся отношение к существующему положению взаимодействия внутри своих учебных классов.

Разделение общей выборки по четырем возрастным подгруппам показало, что содержание «ядер» представлений каждой из данных подгрупп обусловлено половыми качествами личности только у подростков 13 и 14 лет.

Понятия «люди» ($F = 2,6$; $p > 0,01$ %) и «работают» ($F = 2,23$; $p > 0,05$ %) было стереотипировано девочками-подростками 13 лет, а не их сверстниками-мальчиками, а понятие «друзья» ($F = 2,54$; $p > 0,01$ %) приписано мальчиками, а не девочками. У подростков 14 лет понятия «люди» ($F = 2,76$; $p > 0,01$ %), «одна» ($F = 1,99$; $p > 0,05$ %) и «работают» ($F = 1,82$; $p > 0,05$ %) были приписаны

девочками-подростками. Зато понятие «сотрудники» ($F = 1,99$; $p > 0,05 \%$) было стереотипировано мальчиками-подростками.

У подростков 12 и 15 лет отмечается равномерное распределение стереотипирования понятий в «ядре» их социально представления между мальчиками и девочками. Однако наличие в их «ядрах» несогласованности мнений указывает, что она была обусловлена также их учебно-коллективными субъектными особенностями личности. Из подростков 12 лет одна часть высказала мнение, что коллеги – это друзья по работе, а другая стереотипировала понятие «работа». Аналогичное разделение наблюдается у подростков 15 лет, т. е. часть приписала отношения дружбы (коллеги – это друзья по работе), а другая – отношения сотрудничества (коллеги – это люди, которые работают).

Таким образом, обобщенным выводом нашего исследования становится, с одной стороны, доказательство наличия дифференциальности мнений в «ядре» социального представления подростков о роли «коллеги» как результата их группового уровня социально-психологической интерпретации исполнения данной роли. С другой, не выявлена возрастная обусловленность данной дифференциации мнений. Обусловленность половыми субъектными качествами личности наблюдается только у подростков 13 и 14 лет. Основными детерминантами несогласованности мнений в «ядре» представления выступают учебно-коллективные субъектные качества личности, как частный вид субъектной ориентировочной деятельности человека в трудовых коллективах [2]. Данная обусловленность выражается в стереотипировании одной частью подростков отношений дружбы и товарищества, отображающих превалирование личных отношений над деловыми [3], и приписывание другими подростками отношений сотрудничества, выражающих доминирование деловых взаимодействий над личными в реализации производственных задач [3].

Список литературы:

1. Еремеев Б.А. Психометрика мнений о людях. – СПб.: РГПУ им А.И. Герцена, 2005. – 126 с.
2. Журавлев А.Л. Психология совместных действий. – М.: «Института психологии РАН», 2005. – 640 с.
3. Обзов Н.Н. Психология межличностных отношений. – Киев: «Лыбидь», 1990. – 192 с.
4. Якунин А.П. Смысловые связи в «ядре» социальных представлений подростков 12–15 лет о ролях взрослого// Известия РГПУ им. А.И. Герцена. Серия Общественные и гуманитарные науки. – 2014. – № 166. – С. 162–179.

5. Якунин А.П. Социально-психологическая интерпретация подростками роли «руководитель» // Научный альманах. – № 8(10). – С. 1576–1579.
6. Якунин А.П. Социально-психологическая интерпретация подростками роли взрослого человека «подчинённый»// Научный альманах. – № 8(10). – С. 1580–1583.
7. Якунин А.П. Социально-психологическая интерпретация подростками роли взрослого человека «хозяин» // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии/ Сб. ст. по материалам 54 международной научно-практической конференции. – Новосибирск: СибАК. – 2015. – № 7 (53). – С. 75–80.
8. Chokier N., Moliner P. La «zone muette» des representations sociales, pression normative et/ ou comparaison sociale? // Bulletin de psychologie. – 2006. – № 483. – Pp. 281–286.
9. Gaffie B. Confrontations des representations sociales et construction de la realite // Journal international sur les representations sociales. – 2005. – vol. 2. № 1. – Pp. 6–19.

2.7. ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

МОТИВАЦИЯ ПРЕСТУПНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СОВЕРШЕНИИ УМЫШЛЕННЫХ ПРЕСТУПЛЕНИЙ

Чернышева Елена Викторовна

канд. психол. наук, доцент кафедры психологии служебной
деятельности и педагогики Уральского юридического института
МВД России,
РФ, г. Екатеринбург
E-mail: evchern2010@gmail.com

Тюменцева Анастасия Александровна

курсант 404 группы
Уральского юридического института МВД России
РФ, г. Екатеринбург
E-mail: tyumentseva9321@gmail.com

THE MOTIVATION OF CRIMINAL BEHAVIOR IN COMMITTING INTENTIONAL CRIMES

Elena Chernysheva

Ph.D. Psychology, Associate Professor,
Department of psychology and pedagogics
of the Ural juridical Institute of the Ministry of internal Affairs of Russia
Russia, Ekaterinburg

Anastasia Tyumentseva

cadets 404 group of the juridical Institute
of the Ministry of internal Affairs of Russia
Russia, Ekaterinburg

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются проблемы мотивационной сферы личности. Анализируется роль мотивации как механизма преступного поведения. Рассматривается проблема мотивов совершения

преступления с точки зрения действия механизмов психологической защиты личности. Освещается проблема мотивации совершения преступлений несовершеннолетними.

ABSTRACT

the article deals with the problems of the motivational sphere of personality. Examines the role of motivation as a mechanism of criminal behavior. Considers the problem of motives of Commission of crime from the point of view of mechanisms of psychological protection of the personality. Highlights the problem of motivation of the crime.

Ключевые слова: криминальное поведение; мотивация преступного поведения; мотивы совершения преступления; психология подростковой преступности.

Keywords: criminal behavior; motivation; criminal behavior; motives of Commission of crime; psychology of juvenile delinquency.

На протяжении уже долгого времени ученые исследуют природу мотивации человека. Но и в современное время сложно объективно оценить роль мотивации в преступной деятельности.

Мотивация имеет множество значений. Выделим два основных. Во-первых, ученые рассматривают мотивацию как мотивационную систему одного или нескольких человек. Во-вторых, как процесс мотивации индивида, группы, имея в виду, формирование, закрепление и действие тех или иных мотивов. Есть представления о некоторых методах мотивации. Первый возник в глубокой древности и просуществовал на протяжении всей истории развития человека – это метод «кну́та и пряника». За выполнение поставленной задачи человек получает вознаграждение: в древности – еду, в настоящее время – заработную плату или премию. За невыполнение работы – телесные наказания, выговор, лишение премии, увольнение. В настоящее же время этот метод не является эффективным, так как он не предполагает саморазвития человека, повышение классификации, а так же моральное и социальное развитие достигло такого уровня, когда человек не будет терпеть морального и материального ущемления своих потребностей. Необходимо помнить о том, что между применением стимулов и конечным результатом деятельности человека нет однозначной связи, так как здесь вмешивается много случайных факторов, таких как способности, настроение, понимание ситуации, влияние третьих лиц.

В основе поведения всегда лежит мотивация. В психологии мотив – это то, что побуждает поведение, либо поддерживает

и направляет его. Это определение относится к обыденному, так как мотив аналогичен причинам, объясняющим, почему человек поступил так, а не иначе. Мотив дает человеку массу переживаний, положительных, связанных с ожиданием какого-либо события, и отрицательных, связанных с неудачами и жизненными трудностями.

Для эффективного управления мотивацией человека ее необходимо исследовать и оценивать. Это весьма сложный процесс, параметрами которого являются как оценки индивида, так и конкретные результаты, связанные с поведением. Положительные результаты зависят не только от знаний и навыков человека, но и от наличия у него соответствующей мотивации, то есть желания совершать какие-либо действия.

Мотив определяет не только поведение в деятельности, его активность, а так же множество других аспектов поведения. Рассмотрим подробнее преступную мотивацию и мотивы совершения умышленных преступлений.

В криминологической науке преступное поведение рассматривается как процесс, развертывающийся в пространстве и времени и включающий внешне объективированные действия, образующие состав преступления и предшествующие им психологические явления и процессы, детерминирующие их совершение [3].

Одним из наиболее важных аспектов преступного поведения является его механизм, который показывает связь между внешними факторами и объективной деятельностью и внутренних, психических процессах и состояниях. Механизм преступного поведения, как отмечает О.Л. Дубовик, представляет собой переработку личностью воздействия внешней среды на основе социальной и генетической информации. Мотивация является одной из основных звеньев в этом механизме, познание которого позволит открыть возможность для противодействия преступлению и профилактики конкретных видов преступлений.

Данная проблема всегда вызывала повышенный интерес криминологов. Ей посвятили свои труды Ю.М. Антонян, А.Н. Варьгин, А.И. Долгов, О.Л. Дубовик, В.В. Лунеев, В.Н. Кудрявцев, А.М. Яковлев, В.А. Якушин и др. Из самого процесса преступного поведения нельзя исключить субъективный фактор. Как справедливо отмечает В.В. Лунеев, мотивационная сфера – центр внутренней структуры личности.

По утверждению А.И. Долгова, социальная среда, воздействуя на лиц с различными характеристиками потребностей, интересов, на практике дает разный результат. В качестве подтверждения она приводит пример разных типов реакции на нападение,

ограничение интересов и прав и, соответственно, разные типы личности, например, такие, которые активно преобразуют обстоятельства, не устраивающие их в силу крайнего эгоизма, беспредельного стремления к личному обогащению, власти, известности, проявлению своего «Я» без всяких ограничений.

Прежде чем вести речь о мотивации конкретных преступлений, сначала дадим определение самому понятию – мотивация преступного поведения. Итак, мотивация преступного поведения – это внутренний процесс возникновения, формирования и осуществления преступного поведения [5]. В основе этого процесса лежат мотивы, значение которых и помогает раскрыть истинную тайну преступления.

По мнению В.Н. Кудрявцева насилие – черта не мотива, а средств его реализации; эгоистической эта мотивация тоже является не всегда: в преступлениях против личности и общественного порядка велика доля неправильных действий потерпевших, порождающих ответные общественно опасные действия другого лица [8].

Мотивация преступного поведения носит исторически развивающийся характер. Так, в 1985 г. авторы одного из изданий по вопросам советской криминологии подчеркивали, что многим преступлениям предшествует мотивация, связанная с деформированными, в том числе извращенными потребностями личности, преобладанием корыстных или агрессивных стремлений, эгоистических интересов, что служит началом развития криминальных событий [9].

Особый интерес вызывает мотивация преступлений, которые были совершены несовершеннолетними. Такие преступления отличаются повешенной агрессивностью и жестокостью. Агрессия и жестокость зачастую проявляются в совершении убийств. Например, в 2005 г. в Российской Федерации несовершеннолетними было совершено 1200 убийств. В последние годы в этом вопросе наметились позитивные тенденции, количество совершенных убийств существенно снизилось. Так, в 2011 г. несовершеннолетними было совершено 241 убийство. Однако общие показатели преступности несовершеннолетних продолжают оставаться тревожными: в 2014 г. в России несовершеннолетними и при их участии было совершено, по данным МВД РФ, 59549 преступлений, из них 13786 – тяжкие и особо тяжкие [10].

Встает вопрос: какими же мотивами руководствуются несовершеннолетние при совершении преступления? По данным З.М. Григорян, мотивами убийств, совершаемых несовершеннолетними, являются: мотивы самоутверждения – 26,7 %; стремление скрыть другое преступление – 22,3 %; корыстные мотивы – 16,7 %;

конформистские мотивы – 11,9 %; хулиганские мотивы – 8,3 %; мотивы национальной ненависти или вражды – 3,4 %; личные неприязненные отношения – 8,3 % (из них: месть и ревность – 6,2 %, стремление причинить жертве особые страдания, поиздеваться над ней – 2,1 %); иные мотивы – 2,4 % [2].

Интересен тот факт, что один и тот же мотив по-разному проявляется в преступлениях у взрослых и несовершеннолетних преступников. Так корысть у взрослого заключается в накопление материальных благ «про запас», подростки же стремятся завладеть предметом, который вызывает у них повышенный интерес – мобильный телефон, плеер, одежда.

По данным О.Ю. Красовской несовершеннолетние, родители которых злоупотребляли своей властью, чаще совершают корыстные и насильственные преступления. 73 % краж и 98 % грабежей и разбоев, совершенных несовершеннолетними, приходится на долю детей – жертв злоупотреблений родительской властью [3].

В криминологической литературе существует мнение о том, что предпосылками для совершения преступления несовершеннолетним является деформация их ценностных ориентаций. Так в предпреступный период большинство из них либо не работают, либо уклоняются от учебы, а так же ведут разгульный образ жизни.

Рассмотрим еще один пример довольно жестокого умышленного преступления – это убийство матери новорожденного ребенка ст. 106 Уголовного кодекса РФ, исследователи говорят как о преимущественно молодежном преступлении. По сведениям Л.И. Мурзиной, это преступление совершается в возрасте от 18 до 24 лет, чаще всего женщинами, не имеющими жизненного опыта, что сказывается на их поведении при разрешении конфликтной ситуации. К объективным обстоятельствам детоубийства автор относит: трудное материальное положение в семье, отсутствие существенной материальной помощи одиноким матерям со стороны государства, безработица, боязнь попасть под сокращение на работе при оформлении декретного отпуска, затруднения в получении работы из-за наличия детей в возрасте до 3-х лет [9].

В процессе формирования мотива убийства матерью новорожденного ребенка особую роль играет психотравмирующая ситуация. По проведенному Л.И. Мурзиной анализу уголовных дел, психотравмирующая ситуация чаще всего создается отцом ребенка, который, вопреки своим обязанностям и возможностям, отказывает в предоставлении жилья, оказании материальной помощи, признании отцовства [1].

В завершение анализа мотивов некоторых умышленных преступлений хотелось бы отметить, что пока мы сосредоточили свое внимание на тех видах преступлений, которые представляют собой повышенную опасность среди молодежи.

Рассмотрим мотивацию преступного поведения подробнее. Юристы считают, что преступления совершаются из мести, корысти, ревности, хулиганства. Какие же стоят мотивы в основе преступлений? Как мы уже рассматривали ранее, в мотивах отражаются потребности индивида, которые необходимо удовлетворить. Одни направляют свою активность в создание художественных образов, тем самым удовлетворяя свою потребность, другие же приходят к более жестоким методам для удовлетворения потребности. Поведение человека стимулируется несколькими мотивами, которые находят друг с другом в сложных иерархических отношениях. Среди них есть ведущие, которые и стимулируют поведение человека. Например, во многих случаях хищения в основе лежит не только корыстные цели, но и мотивы самоутверждения своей личности. Необходимо так же отметить, что ведущие мотивы носят, как правило, неосознаваемый характер. Поэтому в большинстве случаев преступники не могут объяснить мотивы своего преступного поведения.

Анализируя результаты последних исследований можно выделить группы мотивов преступной деятельности: статусные мотивы или мотивы самоутверждения, защитные, игровые, мотивы самоопределения.

Мотив самоутверждения – одна из важнейших потребностей поведения человека. Она проявляется в попытке человека утвердить себя на социальном и социально-психологических уровнях. Утверждение на социальном уровне обычно связано с завоеванием личности социального статуса, престижа, авторитета, власти над другими членами общества. Утверждение на социально – психологическом уровне связано с завоеванием власти, стремлением личности добиться признания значимого окружения – семьи, друзей, коллег. Достигается это путем совершения неправомерных поступков, что, по мнению человека, приводит к преодолению каких – либо изъянов, слабостей, и в то же время демонстрирует сильные стороны личности. Самоутверждаясь, человек делает себя более независимым, раздвигает психологические рамки свои и окружающих. Это дает возможность показать себя в новом свете в глазах важной для него группы.

Самоутверждения – является самым распространенным мотивом при совершении насилия. Изнасилование не только удовлетворяет

сексуальную потребность, но и прежде всего утверждение своей личности. Особый интерес вызывают преступления, в которых преступник внезапно нападает на незнакомую женщину и пытается силой преодолеть ее сопротивление. Такое поведение схоже с поведением охотника, который выжидает свою «жертву», а затем нападает на нее. Как правило, в быту такие «охотники» весьма общительны и дружелюбны, являются примерными семьянинами любящими мужьями и отцами, но по отношению к другим женщинам испытывают резко отрицательные эмоции. Такие «охотники» зависимы не только от матери или жены, а от женщин вообще, так как подсознательно отношения между ними строятся на материнско-детской основе. В качестве мотива изнасилования выступает стремление уничтожить психологическое доминирование женщин, однако добиться окончательного освобождения от психической зависимости от женщин путем однократной попытки насилия не удастся, поэтому преступник совершает серию убийств.

В основе наиболее опасных преступных проявлений – серийных сексуальных убийств лежат следующие мотивы:

1. Сексуальные преступления против женщин, сопровождаемые проявлениями жестокости, обуславливаются как сексуальными потребностями преступников, так и необходимостью избавиться от психологической зависимости от женщины как абстрактного образа, обладающего большой силой.

2. Социальное или биологическое отвержение (действительное или мнимое) женщиной порождает у лица страх потерять свой социальный и биологический статус, место в жизни. Насилюя и убивая потерпевшую, т. е. полностью господствуя над ней, преступник в собственных глазах предстает сильной личностью. Здесь проявляется мотив самоутверждения.

3. Нападения на подростков и, особенно, на детей нередко детерминируются бессознательными мотивами, когда имеют место снятие и вымещение тяжелых психотравмирующих переживаний детства, связанных с эмоциональным неприятием и унижением со стороны родителей. В таких случаях ребенок или подросток, ставший жертвой, также выступает в качестве образа тяжелого детства: преступник, уничтожая этот образ, пытается освободиться от постоянных мучительных переживаний. В данном случае проявляется мотив вымещения.

4. Сексуальные нападения на детей и подростков, сопряженные с их убийством, могут порождаться неспособностью преступника устанавливать нормальные половые контакты со взрослыми

женщинами либо тем, что такие контакты не дают желаемого удовлетворения в силу различных половозрастных дефектов.

5. Получение сексуального удовлетворения и даже оргазма при виде мучений и агонии жертвы. Это – садистская мотивация.

Часто ведущим мотивом ряда серийных убийств, в том числе и сексуальных, является некрофилия – неодолимое влечение к смерти, уничтожению всего живого [4].

Исследования показывают, что значительное число убийств при защитной мотивации имеет неосознаваемый характер.

Рассматривая мотивы замещения, следует сказать о том, что суть действий состоит в том, что если первоначальная цель является не достижимой, то лицо пытается заменить ее другой – доступной целью. Благодаря замещению, происходит «разрядка» нервно – психологического напряжения в состоянии фрустрации.

Замещение – это смещение в объекте нападения, которое может происходить разными путями. Во-первых, путем «растекания» поведения, когда насильственное поведение направлено не только на объект фрустрации, но и против их родственников, близкого круга общения. Во-вторых, путем эмоционального переноса. Например, подросток, который ненавидит своего отца, портит его вещи. В-третьих, агрессия при замещении направлена на неодушевленные предметы или на посторонних лиц, подвернувшихся «под руку». Это респондентная агрессия, которая является наиболее опасной, так как ее объектом могут выступать беззащитные люди.

Еще один тип мотивации в совершении умышленных преступлений – мотив самоопределения. Он, как правило, характеризуется отрицанием вины, отсутствием раскаяния за содеянное. Искреннее осуждение своих действий практически не встречается, но вслед за признанием обычно следуют рассуждения, направленные на то, чтобы свести вину к минимуму. Снятие с себя ответственности за совершенное преступление происходит за счет механизмов самозащиты, которые нейтрализуют барьеры нравственно-правового контроля.

Итак, мотивация преступного поведения – это внутренний процесс возникновения, формирования и осуществления преступных действий, который, в зависимости от пола и возраста проявляется по-разному: например, несовершеннолетние преступники характеризуются более агрессивным поведением при совершении преступлений. Наиболее опасные преступники – серийные убийцы, у которых за счет убийств и сцен насилия происходит самоутверждение личности. Их мотивация может иметь неосознаваемый характер.

Проблематика мотивации преступного поведения имеет междисциплинарный характер. Благодаря ее дальнейшему изучению, возможна и помощь оперативным работникам в раскрытии преступлений, и разработка профилактических мер для снижения количества совершаемых преступлений.

Список литературы:

1. Антонян Ю.М., Гульдман В.В. Криминальная мотивация, М.: «Наука», 1986. – (Серия: Право и социология). – 302 с.
2. Варьгин А.Н., Григорян З.М. Особенности мотивации убийств, совершаемых несовершеннолетними // Вестник Саратовской государственной юридической академии. – 2012. – № 2 (84). – С. 196–202.
3. Волков Б.С. Мотивы преступлений (уголовно-правовое и социально-психологическое исследование). – Казань: Издательство Казанского университета, 1982. – 152 с.
4. Григорян З.М. Убийства, совершаемые несовершеннолетними: мотивация и предупреждение. – Саратов, 2012. – 26 с.
5. Камнева Е.В., Анненкова Н.В. Психологические аспекты феномена коррупции // Гуманитарные науки. – 2013. – № 4(12). – С. 67–71.
6. Карпец И.И., Кудрявцев В.Н. Курс советской криминологии: Предмет. Методология. Преступность и ее причины. – М.: Юридическая литература, 2013. – 416 с.
7. Красовская О.Ю. Предпреступное и преступное поведение несовершеннолетних – жертв злоупотреблений родительской властью (криминологические и уголовно-правовые проблемы). – Саратов, 2007. – 26 с.
8. Лунеев В.В. Преступное поведение: мотивация, прогнозирование, профилактика: учебное пособие. – М.: Издательство Военного университета, 1980. – 137 с.
9. Мурзина Л.И. Убийство матерью новорожденного ребенка: уголовно-правовые и криминологические проблемы. – Саратов, 2009. – 21 с.
10. Состояние преступности в России за январь-декабрь 2014 года. [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: https://mvd.ru/upload/site1/document_file/pxOrdPt4BF.pdf.
11. Чанкова Е.В. Исследование мотивации личности // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 18. – С. 32–34.
12. Чернышева Е.В. Психологические аспекты криминального поведения женщин / Е.В. Чернышева // Вестник СурГПУ. – 2013. – № 3 (24).

Научное издание

ЛИЧНОСТЬ, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО: ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Сборник статей по материалам
LIX международной научно-практической конференции

№ 12 (57)
Декабрь 2015 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 20.12.15. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 12,25. Тираж 550 экз.

Издательство АНС «СибАК»
630049, г. Новосибирск, Красный проспект, 165, офис 4.
E-mail: mail@sibac.info

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного
оригинал-макета в типографии «Allprint»
630004, г. Новосибирск, Вокзальная магистраль, 3