

**Международная Научно-Исследовательская Федерация
«Общественная наука»**

Научные тенденции: Педагогика и психология

Сборник научных трудов

**по материалам
IX международной научной конференции**

4 августа 2017 г.

LJOURNAL.RU

Санкт-Петербург 2017

УДК 001.1
ББК 60

Н34

«Научные тенденции: Педагогика и психология» Сборник научных трудов, по материалам международной научно-практической конференции 4 августа 2017 г. Изд. ЦНК МНИФ «Общественная наука», 2017. - 48с.

SPLN 001-000001-0170-PP
DOI 10.18411/spc-04-08-2017
IDSP 000001:spc-04-08-2017

В сборнике научных трудов собраны материалы из различных областей научных знаний. В данном издании приведены все материалы, которые были присланы на IX международную научно-практическую конференцию **«Научные тенденции: Педагогика и психология»**

Сборник предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов.

Все материалы, размещенные в сборнике, опубликованы в авторском варианте. Редакция не вносила коррективы в научные статьи. Ответственность за информацию, размещенную в материалах на всеобщее обозрение, несут их авторы.

Информация об опубликованных статьях будет передана в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) и наукометрическую базу SPINDEX

Электронная версия сборника доступна на сайте ЦНК МНИФ «Общественная наука». Сайт центра: conf.sciencepublic.ru

УДК 001.1
ББК 60

SPLN 001-000001-0170-PP

<http://conf.sciencepublic.ru>

Содержание

РАЗДЕЛ I. ПЕДАГОГИКА	5
Антипов А.М., Курганова Е.В. Физическая культура молодёжи в нацистской Германии.....	5
Кузнецова И.В. Специфика обучения профессионально ориентированному английскому языку в морском вузе	7
Кузьмичева Т.Ю. Организация учебно-исследовательской деятельности учащихся средствами урока физики или астрономии.....	11
Ломаткина М.В., Дерунов М.М., Тараскин Д.А. Особенности прохождения педагогической практики магистрантами: взгляд практиканта.....	13
Образцов П.И. От методики обучения к технологии: общее, частное, конкретное.....	15
Павлис Н.Н., Чепрасова Н.И. Работа с художественным текстом - один из приемов формирования познавательной деятельности учащихся, развития их нравственно-этических качеств и подготовки к государственной итоговой аттестации.....	17
Меньшенина А.И., Пантюхова Е. А. Воркаут: актуальность, проблемы и перспективы развития.....	20
Пищик О.Г. К вопросу о формировании этнокультурной компетенции у подрастающего поколения	21
Филиппова Е.Н., Шамаева А.А. Специфика психологической подготовки юных футболистов	25
РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЯ	28
Александрова Т.И., Ковалева Н.Ю. Теоретические аспекты проблемы межличностных отношений в подростковой группе.....	28
Александрова Т.И., Хмелюк Я.Н. Субъективное переживание эмоционального благополучия личности <u>подростков</u> , склонных к проявлению агрессии	30

Боброва А. С., Иванова В. С., Комарова Е. Н., Корягина К. А., Лукьянова А. А., Сатышева З. А., Смирнова Н. А., Соловьев С. И., Чулуунбат Б. Разработка методики на определение склонности личности к виктимному поведению подростков, склонных к проявлению агрессии ... 33

Горнякова М.В. Психологическая работа с образовательным запросом как условие повышения качества образования..... 36

Гущина Л.Е., Гущина Н.Х. Особенности адаптации детей раннего возраста к дошкольному образовательному учреждению 40

Тарасова Л.Е. Актуализация потенциала развития дошкольников с задержкой психического развития 42

РАЗДЕЛ I. ПЕДАГОГИКА

Антипов А.М., Курганова Е.В.

Физическая культура молодёжи в нацистской Германии

Кемеровский государственный университет

(Россия, Кемерово)

doi 10.18411/spc-04-08-2017-01

idsp 000001:spc-04-08-2017-01

Несмотря на тоталитарный и преступный характер нацистского государства, его молодёжная политика представляет уникальный феномен, так как благодаря ей удалось привлечь значительную часть молодёжи к здоровому образу жизни и спорту. Данные меры были характерны для многих авторитарных и тоталитарных государств 20-ых – 40-ых гг. XX в., так как их руководство заботилось о здоровье нации и молодёжи в частности исключительно из практических соображений – физически здоровый человек способен быть как хорошим рабочим, так и хорошим солдатом. Для фашистских государств того времени забота о здоровье народа была продиктована и желанием того, чтобы граждане имели здоровое потомство. Продвигаемая в этих государствах ницшеанская идея сверхчеловека часто приобретала и физиологическое толкование – так возник культ человеческого тела, наиболее получивший развитие именно в нацистской Германии.

Ввиду того, что в современной России, несмотря на эффективную молодёжную политику, среди молодёжи широко распространён нездоровый образ жизни, опыт нацистской Германии, сумевшей побороть его и привить молодёжи стремление заниматься спортом, достоин рассмотрения.

Ещё до прихода к власти, в 1924 г., в своей книге «Моя борьба» будущий нацистский лидер Адольф Гитлер писал о целях в отношении физической культуры молодёжи: «Немецкий мальчик должен быть таким же сильным и твёрдым словно сталь Круппа, прочным словно кожа, быстрым словно гончая»[1, 24]. В своих речах он также заявлял: «Моя система образования сурова. Моя молодёжь должна быть сильной и красивой. Они будут полностью обучены всем физическим упражнениям. Я намерен иметь атлетическую молодежь - это первая и главная вещь. Таким образом я уничтожу тысячи лет человеческого одомашнивания. Тогда передо мной будет чистый и благородный природный материал. С этим я могу создать новый порядок»[2, 6].

С приходом нацистов к власти в 1933 г. все спортивные организации оказались под контролем государства и объединились в Нацистскую лигу Рейха для физической культуры, а Ганс фон Шаммер был назначен её главой и рейхспортфюрером Германии. Физическая культура в школах была не так важна для нацистов, так как значительные успехи в её плане достигались в организации нацистской молодёжи (Гитлерюгенде), Союзе немецких девушек и элитных нацистских школах. Существенным стимулом для физического развития было то, что юноши, добившиеся выдающихся успехов в физическом развитии и занятиях спортом в элитных спортивных школах, могли рассчитывать на последующую успешную карьеру в СС.

Тем не менее, именно физкультура стала самым важным предметом в немецких школах[1, 25] и контролировалась отдельным департаментом в министерстве образования. В 1934 г. уроки физкультуры в немецких школах стали проводиться три раза в неделю: в классах с 5-го по 7-ой третий урок в неделю был посвящён плаванию, с 8-го по 10-ый – футболу, с 11-го по 12-ый – боксу. Командные игры, вроде футбола, были введены для развития навыков работы в команде и лидерских качеств. Активно

поддерживался элемент соревновательности [2, 71]. В 1937 г. уроки физкультуры стали проводиться 5 раз в неделю, а ученики, не сдавшие введённые фитнес-тесты, не допускались для дальнейшего обучения. Физическая подготовка сочеталась с военной. Что касается девочек, то их обучали гимнастике, атлетике и хоккею на траве. Всех учителей моложе 50 лет обязали пройти дополнительные курсы физических тренировок [3, 376]. Несмотря на возможную жёсткость нововведений, школьники были рады тратить время на физкультуру, а не на иные уроки [4].

Физическое развитие было одной из целей Гитлерюгенда и Союза немецких девушек. Детей нередко забирали из школ на целый день для участия в их спортивных мероприятиях. Также молодёжь из Гитлерюгенда привлекли для организации XI летних Олимпийских игр, которые прошли в столице Германии в 1936 г. Очевидно, что проведение Олимпийских игр сыграло большую роль в популяризации спорта среди немецкой молодёжи.

С началом Второй мировой войны физическая культура молодёжи, спортивные мероприятия всё больше стали использоваться в целях пропаганды – так, чтобы показать единство европейской молодёжи, в 1942 г. в итальянском городе Милане был организован молодёжный чемпионат по атлетике. Однако в целом физическая культура среди молодёжи стала приходить в упадок: учителей физкультуры забирали в армию, залы использовались для размещения людей, которые остальные без жилья в ходе военных действий. В Гитлерюгенде сосредоточились на использовании подростков для нужд промышленности и сельского хозяйства. Спортсменов всё чаще отправляли на фронт, где, однако, даже устраивались различные соревнования и футбольные матчи. Но к концу войны стало совсем не до спорта – молодёжь массово направляли в Фольксштурм для участия в боевых действиях.

Однако в довоенный период успех привлечения молодёжи к спорту был очевиден. Свыше 662 тыс. молодых немцев занимались в секциях артистической гимнастики, свыше 480 тыс. – футболом, свыше 418 тыс. – стрельбой, свыше 268 тыс. – лёгкой атлетикой, около 200 тыс. – пешеходным туризмом [5]. Ввиду такой эффективности немецкой политики популяризации спорта среди молодёжи, в современной России некоторые её элементы могут быть применены. Так, вполне разумным было бы введение плавания в школах, а введение футбола в школах стимулировало бы привлечение талантливой молодёжи в профессиональный футбол. Схожие с немецкой программой физкультуры элементы уже предлагают ввести некоторые региональные чиновники [6], что говорит о возможности её частичной реализации без идеологической составляющей в России хотя бы на экспериментальном уровне.

1. Naul Roland, Hardman Ken. Sport and Physical Education in Germany. London/New York: Routledge, 2002. - 256 p.
2. Blackburn, Gilmer W. Education in the Third Reich: Race and History in Nazi Textbooks. State University of New York Press: Albany, 1985. - 315 p.
3. Richard Grunberger, A Social History of the Third Reich. Harmondsworth (Mddx.) etc.: Penguin books, 1971. - 427 p.
4. Spartacus Educational. Marianne Gärtner [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://spartacus-educational.com/Marianne_Gartner.htm, свободный (дата обращения: 13.05.2017).
5. Nationalsozialistischer Reichsbund für Leibesübungen [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://de.wikipedia.org/wiki/Nationalsozialistischer_Reichsbund_f%C3%BCr_Leibes%C3%BCbungen, свободный (дата обращения: 13.05.2017).
6. РИА Новости. Министр спорта Кубани предложила ввести в школах уроки борьбы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ria.ru/society/20160815/1474390767.html>, свободный (дата обращения: 13.05.2017).

Кузнецова И.В.

Специфика обучения профессионально ориентированному английскому языку в морском вузеГУМРФ им. адм. С.О.Макарова
(Россия, Санкт-Петербург)

doi 10.18411/spc-04-08-2017-02

idsp 000001:spc-04-08-2017-02

Аннотация

В статье рассматривается двухступенчатое обучение языку в морском вузе с акцентом на первый, общепрофессиональный этап, который должен заложить прочный фундамент лексических знаний, умений и навыков и подготовить курсантов к изучению узкопрофессионального языка.

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение, цели обучения, общепрофессиональный курс, компетентностный подход.

Abstract

The article discusses the two-stage language training at the Maritime University with a focus on the first, general professional stage, which should lay a solid foundation of lexical knowledge and skills and prepare cadets for learning the professional language.

Key words: profession-oriented training, aims of teaching, general professional course, competence-based approach.

В соответствии с нормативными документами, регламентирующими параметры учебного процесса, основной целью дисциплины «Английский язык» в морском вузе является формирование у курсантов иноязычной коммуникативной компетенции для эффективного общения в условиях интернационального экипажа, которое будет обусловлено профессиональной деятельностью специалиста в пределах его функциональных обязанностей. Другими словами, обозначается конечная цель обучения, состоящая в практическом овладении курсантами языком как средством общения в профессиональной сфере.

В методике обучения иностранным языкам вопрос целеполагания является основным, так как выбор целей влияет на определение «содержания, методов и организационных форм обучения» [5, с. 106].

Приступая к анализу организации учебного процесса, отметим, что рабочая программа по английскому языку не делит курс на ступени, а дает характеристику дисциплины «Английский язык» всего периода обучения в морском вузе:

- *межпредметность* (содержанием речи на иностранном языке являются сведения из профессиональных областей знания);
- *многоуровневость* (с одной стороны, необходимо овладение различными языковыми средствами, соотносимыми с аспектами языка: лексическим, грамматическим, фонетическим, с другой - умениями в четырех видах речевой деятельности: аудирование, чтение, говорение, письмо);
- *полифункциональность* (английский язык выступает как цель обучения и как средство приобретения сведений в профессиональных областях знания).

Однако, овладение иностранным языком может быть успешным лишь в том случае, если и процесс усвоения, и сам учебный материал распределены на преемственные стадии в рамках полного курса обучения [2, с. 35]. Поэтому, дисциплину необходимо представить в виде двух ступеней, первой –

общепрофессиональный этап и второй – этап специализации, так как цели и содержание каждого этапа различны.

Поскольку в морском вузе дисциплина «Английский язык» является одним из профильных предметов и изучается в течение пяти лет, необходимо особое внимание уделить именно первому этапу обучения (1 и 2 курсы), когда важно заложить прочный фундамент знаний, умений и навыков в общепрофессиональном языке для обеспечения дальнейшего успешного овладения языком профессионального общения уже на этапе специализации (3-5 курсы).

Первый, общепрофессиональный этап обучения, как часть целого, будет обладать дополнительными особенностями, такими как:

- *преемственность* (является ступенью между школьным курсом английского языка и языком профессионального общения на старших курсах вуза);
- *общепрофессиональная направленность* (обучение языку подготовки к профессиональному общению, введение в морскую тематику);
- *направленность на познавательную деятельность* обучаемых;
- *комплексность целевой установки* (равноправие всех целей обучения: практической, общеобразовательной, воспитательной и развивающей).

Требования к входным компетенциям, необходимым для изучения данной дисциплины, определяются в соответствии со стандартом среднего (полного) общего образования. Но приходится констатировать, что значительное количество абитуриентов приходит в вуз после окончания средней школы с неудовлетворительными знаниями по английскому языку, с отсутствием навыков говорения, а порой и чтения, хотя с 2004 года в соответствии с новыми ГОС для выпускников полной средней школы зафиксирован обязательный уровень владения иностранным языком В1. Различный стартовый уровень курсантов представляет определенную проблему, и не всем удается за два года освоить программу, особенно, если базовые знания были практически нулевыми. Кроме того, не все обучаемые одинаково мотивированы и не сразу определяют свои образовательные потребности для будущей самореализации в выбранной профессии.

Морской вуз готовит судоводителей, судомехаников, электриков, радиоинженеров, гидрографов. Так как на 1 и 2 курсах все студенты осваивают общепрофессиональные дисциплины, представляется, что на занятиях по английскому языку целесообразно освоить курс общепрофессионального языка, вводящего в морскую тематику, являющуюся общим основанием для всех специальностей данной сферы деятельности и, таким образом, не нарушить принцип преемственности в обучении.

К сожалению, на младших курсах закрепился такой «целевой» стереотип: за первые 2 года надо освоить грамматику, и это явится своеобразной «визитной» карточкой курсанта при переходе на 3 курс. Но такая промежуточная «цель» не соответствует компетентностному подходу в образовании, провозглашаемому на современном этапе.

Дисциплина «Английский язык» относится к базовой части цикла гуманитарных, социальных и экономических наук и является инструментом в познании других дисциплин профессионального цикла, а также в проектной и научно-исследовательской работе. В процессе активной, учебно-познавательной деятельности по овладению иностранным языком должно происходить гуманитарное развитие курсантов. Детальное же изучение грамматики и выучивание нескольких текстов никак не способствует становлению разносторонне развитой личности. Задача обучения языку состоит, в том числе и в том, чтобы сформировать: способность к познанию и самопознанию; ценностные ориентиры личности; способность и потребность личности к общению; способность и готовность к активной творческой

деятельности; эмоциональное отношение к миру. Таким образом, представляется бесспорным, что именно через предмет происходит формирование личности с высоким уровнем культуры, что подразумевает развитие ее когнитивного, аксиологического, коммуникативного, рефлексивно - деятельностного и эстетического компонентов [3, с. 35-37].

Мы убеждаемся в справедливости мнения Солововой Е.Н. о том, что неверно сформулированная или неверно понятая цель ведет к перекосам в обучении [4, с. 4]. Когда на третьем курсе на профильных кафедрах начинается курс узкоспециального английского языка, курсанты оказываются в трудном положении, имея недостаточную подготовку по языку в обще-профессиональном аспекте, включающем усвоение широкой лексической базы, сформированные компетенции первого этапа и элементы творческого развития обучаемых. То есть, проблема зачем, чему и как учить курсантов на занятиях по английскому языку на первом этапе, когда еще не освоены дисциплины профессионального цикла на родном языке, требует решения.

Мы предполагаем, что достижение цели формирования коммуникативной компетенции как запланированного результата обучения в вузе может быть осуществлено, если обучение профессионально ориентированному языку будет организовано в логике преемственности и интеграции. То есть, курсанты сначала должны овладеть общепрофессиональным курсом английского языка на основе междисциплинарного предметного материала, после чего они будут готовы к освоению узкоспециального языка. Чтобы реализовать указанную цель, необходимо разработать научно-методическое обеспечение программы и обновить формы проведения занятий.

Мы разделяем точку зрения исследователей о нецелесообразности ранней специализации в обучении языку (Скалкин 1982, Соловова 2010). На младших курсах не следует обращаться к оригинальной литературе по будущей специальности, так как студенты не читают соответствующую литературу по специальности даже на русском языке. Кроме того, из преподаваемых на общетехническом этапе дисциплин, таких как, математика, физика, теоретические основы электротехники, инженерная графика, теоретическая механика и др., также не вычленяется предметное содержание для включения в курс английского языка. Тем не менее, начальный курс английского языка должен быть профессионально ориентированным, то есть ориентированным на конкретную профессиональную область.

В нашем случае необходимо выстроить такой курс, который бы отражал предметное содержание обучения, определяемое нами для первого этапа языкового образования в вузе в соответствии с целевыми установками обще-профессиональной подготовки курсантов и достижения ими высокого уровня общекультурной образованности. Представляется, что это можно осуществить, используя обще-профессиональные и научно-популярные тексты и видеофильмы, обучающие содержательным основам различных сфер профессиональной деятельности человека, так или иначе связанных с морем.

Необходимо отметить, что при ведущем положении практической цели обучения в неязыковом вузе общеобразовательная, воспитательная и развивающая цели могут быть в наибольшей степени реализованы именно на первой двухгодичной обще-профессиональной ступени, когда в обучении языку еще не преобладают такие «рутинные» виды работы с материалом на иностранном языке, как: изучение и запоминание должностных инструкций, перевод технического текста, заучивание специальной терминологии, составление отчетной документации, фиксирование параметров технических процессов, документирование алгоритма рабочих действий и др.

Образования не может быть без воспитания: обучаемого воспитывают личность преподавателя, взаимоотношения всех субъектов образовательного процесса, уклад

жизни образовательного учреждения, содержание учебных дисциплин, формы организации учебной деятельности [1, с. 65].

То есть, обучение обще-профессиональному языку должно обеспечить достижение следующих целей:

- повышение образовательного уровня курсантов через освоение на английском языке базовых общенаучных и обще-профессиональных знаний, связанных с морской тематикой;
- развитие коммуникативных умений и навыков, формируемых у курсантов при наличии достаточного объема учебных заданий на аудиторных занятиях, а также благодаря организации внеаудиторной работы, требующей от учащихся реального использования языка (олимпиада по английскому языку, тематические вечера на английском языке, конференция, подготовка сообщений о текущих событиях в мире);
- воспитание личности обучаемого путем приобщения к общемировой культуре через ознакомление с примерами лучших достижений ученых, исследователей, первооткрывателей в разных областях науки, техники, практической деятельности; формирование навыков взаимопонимания, сотрудничества и взаимовыручки в процессе совместной (групповой) работы курсантов по сбору материала и подготовке отчетных презентаций в каждом семестре по тематике учебного модуля.

Необходимо отметить определенные трудности, с которыми приходится сталкиваться преподавателю в начале работы с учебной группой:

- отсутствие умений самостоятельной работы при изучении языка;
- слабая или отсутствующая мотивация к овладению иностранным языком;
- отсутствие необходимых условий для самостоятельной работы (специфические условия проживания и быта (казарменное положение курсантов) отрицательно влияют на качество подготовки к занятиям).

Тем не менее, на первом этапе вузовского образования в учебном процессе обучаемые должны осознать важнейшие функции иностранного языка: быть средством международного общения; быть средством познания; являться обязательным компонентом профессиональной подготовки специалиста; быть средством приобщения к мировой культуре и расширения своей картины мира.

Образовательный процесс должен привить курсантам стремление к расширению кругозора, саморазвитию, преодолению трудностей и достижению целей. В результате обучения, курсанты должны: овладеть обще-профессиональной лексикой, характерной для морской технической сферы; систематизировать грамматические знания; сформировать лексическую компетенцию как часть коммуникативной компетенции первого этапа; приобщиться к новой идеологии высшего профессионального образования – поликультурности.

1. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2015. – 336 с.
2. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам – 4 изд., испр. – М., 1988.
3. Павлова Л.В. Гуманитарно развивающее обучение иностранным языкам в высшей школе. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. – 320 с.
4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс. – М.: АСТ: Астрель: Полиграфиздат, 2010. – 238 с.
5. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. – 4-е изд. – М.: Филоматис: Издательство «Омега – Л», 2010. – 480 с.

Кузьмичева Т.Ю.

Организация учебно-исследовательской деятельности учащихся средствами урока физики или астрономии

МАОУ лицей
(Россия, Бор)

doi 10.18411/spc-04-08-2017-03

idspr 000001:spc-04-08-2017-03

Заглянем на урок физики.

Известная мудрость гласит: «Нас завораживает огонь, журчащая вода и ...звездное небо!» Посмотрим на звездное небо и ... увидим звезды совсем по-другому.

Мы знаем, что если поставить на пути луча от светящегося объекта простую стеклянную призму, то можно получить спектр: результат разложение белого луча на цвета (демонстрация спектра на экране). Это явление дисперсии света изучил еще 500 лет тому назад великий Исаак Ньютон.

Спектр дал науке огромную информацию о строении тел. А именно, из каких химических элементов состоят все вещества на Земле и в космосе. И сейчас по спектрам излучения и поглощения (не вдаваясь в их происхождение), мы **и узнаем, из каких элементов состоят, например, звезды!**

1. Погружаемся в профессию астрофизиков. Мы – сотрудники лаборатории спектрального анализа астрономической обсерватории.

Приготовим *Маршрутную карту № 1*. Выполним задание №1!

(В маршрутной карте дается задание: провести спектральный анализ Солнца по приведенному спектру и выявить в нем наличие железа)

Вывод: да, спектральные линии железа обнаружены. Значит, на Солнце присутствуют атомы (точнее ионы) железа (причем, в достаточном количестве!)

2. Приготовим *Маршрутную карту № 2*. Выполним задание №2!

Перед нами – спектры 1-Солнца, 4- звезды Сириус, 5- звезды Бетельгейзе. А между ними – эталоны спектров излучения 2- водорода и 3- гелия!

Составьте научный отчет о данных звездах!

Вывод: В Солнце и Сириусе присутствует много водорода (молодые звезды), в в Бетельгейзе кроме водорода присутствует достаточно гелия! (старая звезда).

Физика работает и в криминалистике!

Известно в науке следующее. Наполеон последние годы провел в изгнании на острове Святой Елены. Там он тихо скончался. Через годы после открытия метода спектрального анализа криминалисты выяснили по спектру срезанных волос: Наполеон был отравлен малыми постепенными дозами мышьяка.

Теперь мы погружаемся в профессию криминалистов!

3. Приготовим *Маршрутную карту № 3*. Выполним задание №3: определить наличие яда в тканях стенок желудка погибшего.

Вывод: сравнивая эталон со спектром образца материала потерпевшего дается заключение о том, что в тканях стенок желудка присутствует мышьяк.

4. Приготовим *Маршрутную карту № 4*. Выполним задание №4: определить наличие следов крови на образцах одежды подозреваемого в убийстве.

Спектр 1- эталон спектра крови человека (содержит гемоглобин). Спектр 2: кровь на одежде подозреваемого в убийстве.

Вывод: на образцах одежды подозреваемого присутствует кровь.

Мы погрузились в профессии астрофизиков и криминалистов. Какие знания мы использовали?

- Нами были использованы сведения о спектральном анализе.

Общий вывод: проводя небольшие исследования, мы стали частично **компетентны** в данных областях применения спектрального анализа, получив интересный и полезный материал.

ФГОСы II поколения диктуют нам, что должно быть:

- формирование у обучающихся системных представлений и опыта применения методов, технологий и форм организации проектной и **учебно-исследовательской деятельности** для достижения практико-ориентированных результатов образования;
- формирование навыков разработки, реализации и общественной презентации обучающимися результатов исследования, индивидуального проекта, направленного на решение научной, личностно и (или) **социально значимой проблемы**».

Исследования в школе легко включаются в классно-урочную систему. Развитие поисковой активности на уроках, нестандартные задачи, проблемные вопросы, наблюдение экспериментов, парадоксы и т. д. - все это создает условия для нахождения тем исследования, выбора методов исследования.

Исследовательский урок часто проявляется даже незапланировано (через интересные задачи, опыты). Но если учитель создал систему исследовательских уроков, то она обязательно даст свои плоды в развитии учебно - исследовательской деятельности учащихся в образовательном учреждении. Над такой системой исследовательских уроков и работает автор статьи.

Приведем пример уроков и тем в названной системе:

- **"Наблюдение за кипением воды" в 8,10 классах** в теме "Тепловые явления" позволяет выбрать несколько направлений исследований для ребят:
 - условия кипения;
 - различия в процессе кипения для разных жидкостей и растворов;
 - связь кипения жидкостей и внешнего давления и т.д.
- **"Методы определения ускорения свободного падения" (9,10 классы);**
- **"Поведение тела в "мертвой петле", перегрузки (9,10 классы);**
- **"Спектральный анализ в криминалистике, астрофизике и т.д." (11 класс).**

Направленный поиск исследовательских тем на уроке физики и на материале астрономической компоненты обязательно дают свои результаты. Так, в текущем учебном году автор подготовила с ребятами 17 учебно-исследовательских работ (8-10 класс) средствами исследовательских уроков. Конечно, уровень работ - разный. Но есть над чем работать. Важно, что опора на программу базовых курсов физики позволяет реализовать исследовательский подход на всех ступенях.

В заданиях ЕГЭ стали появляться и практико-ориентированные задачи. Что пересекается с учебно-исследовательскими установками. Это говорит о важности таких заданий.

Индивидуальные исследования углубляют знания базового компонента школьной программы, но могут выходить и за рамки школьного курса. И, конечно, очень ценны и результативны исследования, проводимые совместно с вузами или исследовательскими институтами под руководством квалифицированных научных сотрудников (о чем мечтают все учителя).

Ломаткина М.В., Дерунов М.М., Тараскин Д.А.
Особенности прохождения педагогической практики магистрантами:
взгляд практиканта

*МГУ им. Н.П. Огарева
(Россия, Саранск)*

doi 10.18411/spc-04-08-2017-04

idsp 000001:spc-04-08-2017-04

Аннотация

Педагогическая практика является важным компонентом системы профессиональной подготовки специалистов, связующим звеном между обучением в вузе и самостоятельной педагогической деятельностью, позволяющим студентам приобрести исходный опыт применения полученных знаний и практических умений в качестве преподавателя в сфере общетехнических дисциплин.

Ключевые слова: магистрант, педагогика, обучение, воспитание, учебная работа.

Воспитание занимает уникальное место в развитии человека – целенаправленное воспитание личности.

Образование это процесс и результатусвоения человеком опыта поколений в виде системы знаний, умений, навыков, отношений, полученных в результате обучения и самообразования. Обучение – процесс непосредственной передачи и приема опыта поколений во взаимодействии педагога и обучаемого.

Основными задачами научно – педагогической практики являются:

- изучение нормативной, законодательной, педагогической литературы в области высшего образования;
- закрепление теоретических знаний, умений и навыков, полученных в процессе изучения дисциплин направления и специальных дисциплин;
- ознакомление с принципами организации воспитательного и учебного процессов в вузе, основами проектирования дисциплин, особенностями преподавания дисциплин различных циклов;
- овладение методикой подготовки и проведения различных форм учебной и воспитательной работы;
- овладение элементами педагогической исследовательской деятельности как основы инновационной деятельности[3,с.170].

В соответствие с задачами практики будут: знакомство студентов с принципами организации учебного процесса в вузе, особенностями преподавания дисциплин различных циклов, основами проектирования дисциплин, овладение видами вузовской педагогической деятельности на уровне, соответствующем квалификации «магистр». Руководство педагогической практикой осуществляют: – общий руководитель практики (руководитель программы обучения магистранта); – руководитель от кафедры прохождения педагогической практики; – непосредственный руководитель практиканта (преподаватель прикрепленной дисциплины)[1,с. 172].

Целью практики являетсяподготовить магистранта к педагогической деятельности в учреждениях высшего образования на основе формирования профессиональной компетентности: способность проектировать содержание и технологию преподавания, управлять учебным процессом. Педагогика – это система воспитания, образования, обучения, социализации и творческого саморазвития человека. Объект педагогики – человек.

Во время прохождения практики магистранты осуществляют различные виды работ, в частности, практикант обязан, согласно утвержденному плану прохождения практики, выполнить следующие виды работ: ознакомительную, учебную и учебно-методическую работу; научную и воспитательную работу[2,с.52].

Учебная и учебно-методическая работа включает: изучение системы расчета и распределения учебной нагрузки на кафедре; изучение особенностей проведения всех видов учебных занятий, проводимых на разных курсах и группах; изучение методики преподавания в вузе т. д.; проведение лекционных, практических, семинарных и лабораторных занятий; изучение методики и техники проведения других видов учебных занятий; знакомство с индивидуальными планами преподавателей и отчетностью по выполнению учебно-педагогической нагрузки[4,с.115]. Научная работа состоит из: изучения форм организации научно-исследовательской работы на кафедре; знакомства с пятилетними и годовыми планами выполнения научно-исследовательской работы преподавателями кафедры; подготовки доклада (статьи) по результатам проведения научной работы в период практики. Воспитательная работа включает: ознакомление с планированием и организацией воспитательной работы на кафедрах и факультетах вуза; изучение системы работы и обязанностей кураторов групп и курсов; овладение умением подготовки и проведения основных воспитательных мероприятий[2,с.54].

Практиканты должны посещать занятия ведущих профессоров и до- центов кафедры не только по своей специализации, но и по другим предметам, читаемым преподавателями кафедры. Каждый практикант совместно с общим руководителем и непосредственным руководителем составляет индивидуальный план прохождения практики, в котором определяется объем и содержание учебных, внеаудиторных и факультативных занятий по специальности, мероприятий по ведению научно-исследовательской работы и формам воспитательной работы. В период практики каждый практикант должен провести самостоятельно практические, лабораторные или семинарские занятия по дисциплинам, определенным заведующим кафедрой и руководителями практики. Каждый практикант должен вести дневник в соответствии с программой педагогической практики. По итогам научно-исследовательской работы практикант составляет отчет и представляет на кафедру или научную конференцию сообщение в виде доклада (статьи)[2,с.56].

Во время прохождения научно-педагогической практики проводилась воспитательная работа, а именно анкетирование у студентов 2 курса направления подготовки «Агроинженерия».

При помощи этого метода мы с наименьшими затратами получили высокий уровень массовости исследования. Особенностью этого метода можно назвать его анонимность (личность респондента не фиксируется, фиксируются лишь его ответы). Анкетирование проводится в основном в случаях, когда необходимо выяснить мнения людей по каким-то вопросам и охватить большое число людей за короткий срок.

Замеченными недостатками в процессе прохождения практики у многих студентов возникают трудности при выполнении анализа педагогической деятельности. Студентам сложно дифференцировать компоненты педагогического процесса, определять наличие закономерностей методики преподавания, анализировать причины проявления тех или иных недостатков педагогических действий.

Кроме этого, студенты самостоятельно плохо осмысливают перспективы своей дальнейшей деятельности, поэтому требуется более организованное руководство научно-исследовательской деятельностью ответственными за этот вид деятельности подразделениями вуза.

Несмотря на все трудности, возникающие у студентов в процессе педагогической практики, особая ее ценность - в том, что в этот период молодые люди

пробуют свои возможности в области педагогики и осмысливают правильность своего профессионального выбора.

1. Наумкин Н.И. Методическая система формирования у студентов технических вузов способностей к инновационной инженерной деятельности: моногр. / Н. И. Наумкин; под ред. П. С. Сенина, Л. В. Масленниковой, Д. Я. Тамарчака; Моск. пед. гос. ун-т. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2008. – 172 с.
2. Наумкин Н. И. Формирование у студентов технических вузов способности к инновационной инженерной деятельности при обучении общетехническим дисциплинам. Педагогическое образование и наука. - 2008. № 6. - С. 52-56.
3. Грошева Е.П. Особенности проектирования и проведения педагогической практики магистрантов / Грошева Е.П., Наумкин Н.И., Кондратьева Г.А. // Международный журнал экспериментального образования. - № 11 (часть 2). – 2015. – С. 170.
4. Наумкин Н.И. Методология научного творчества / Н.И. Наумкин, В.Ф. Купряшкин, Е.П. Грошева, Г.А. Кондратьева // Реферативный журнал «Научное обозрение». – 2016, №5 – с. 115.

Образцов П.И.

От методики обучения к технологии: общее, частное, конкретное

*Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
(Россия, Орел)*

doi 10.18411/spc-04-08-2017-05

idsp 000001:spc-04-08-2017-05

В целом ряде научных источников авторами делается попытка соотнести понятие «методика обучения» с понятием «технология обучения». Причем в большинстве случаев авторы пытаются противопоставить их друг другу. Попытаемся ответить на вопросы: «В чем различие между методикой и технологией обучения, не идет ли подмена одного понятия другим?».

Во-первых, основным отличием методики от технологии является то, что первая позволяет ответить на вопрос: «Каким путем можно достичь требуемых результатов в обучении?», а вторая на вопрос: «Как сделать это гарантированно?». Во-вторых, технология обучения носит ярко выраженный персонифицированный характер. Если понятие «методика» выражает процедуру использования комплекса методов и приемов обучения, как правило, безотносительно к деятелю, их осуществляющему, то технология обучения предполагает присовокупление к ней личности преподавателя во всех ее многообразных проявлениях. Отсюда очевидно, что любая дидактическая задача эффективно может быть решена с помощью технологии, спроектированной и реализуемой квалифицированным педагогом-профессионалом. Таким образом, технология обучения неразрывно связана с педагогическим мастерством конкретного преподавателя, ее разработавшего. Совершенное владение технологией и есть педагогическое мастерство. В среде педагогов прочно утвердилось мнение, что педагогическое мастерство сугубо индивидуально, поэтому его нельзя передать из рук в руки. Однако если рассматривать технологию обучения не как педагогический процесс, а как его проект, своеобразный инструментарий для организации и осуществления педагогической деятельности, то со всей очевидностью можно утверждать, что эта технология может реализовываться не только ее автором, но и его последователями. При этом, конечно, ее структура и содержание будут и уточняться и корректироваться с учетом личных и профессиональных качеств педагогов ее реализующих, их опыта. Однако основные ее структурные компоненты должны оставаться неизменными, поскольку все они связаны системно в соответствии с конкретными целями и задачами, для которых проектировались. Если же изменения, внесенные в технологию другим преподавателем, повлекут за собой существенные изменения в ее структурных компонентах и отразятся на гарантированности

достижения конечных результатах, то тогда в праве вести речь уже о принципиально другой авторской технологии обучения.

Исходя из сказанного, делается вывод, что противопоставлять понятия технология и методика обучения не совсем корректно. С нашей точки зрения, технология обучения это не что иное, как более высокая стадия развития методики, предполагающая, наряду с ее персонификацией, детальную разработку основных составляющих – целеобразование, прогнозирование, выбор оптимальных форм, методов и средств обучения, организацию взаимодействия участников учебного процесса, оценку, контроль и коррекцию знаний, навыков, умений обучающихся с целью гарантированного достижения дидактических целей. Таким образом, технологию обучения следует рассматривать в качестве очередного витка в развитии дидактического процесса.

Какие же критерии деятельности преподавателя на технологическом уровне следует выделить. Это, прежде всего:

- наличие четко и диагностично заданной цели, т. е. корректно измеряемого представления понятий, операций, деятельности обучающихся как ожидаемого результата обучения, способов диагностики достижения этой цели;
- представление изучаемого содержания в виде системы познавательных и практических задач, ориентировочной основы и способов их решения;
- наличие достаточно жесткой последовательности, логики, определенных этапов усвоения темы (материала, набора профессиональных функций и т. п.);
- указание способов взаимодействия участников учебного процесса на каждом этапе (преподавателя и обучающихся, обучающихся между собой);
- использование преподавателем наиболее оптимальных, с точки зрения результативности учебного процесса, средств обучения;
- мотивационное обеспечение деятельности преподавателя и обучающихся, основанное на реализации их личностных функций в этом процессе (свободный выбор, креативность, состязательность, жизненный и профессиональный смысл);
- указание границ правилосообразной (алгоритмической) и творческой деятельности преподавателя, допустимого отступления от единообразных правил.

Таким образом, в основе разработки технологий обучения лежит проектирование высокоэффективной учебной деятельности обучающихся и управленческой деятельности преподавателей.

Одним из ключевых элементов любой технологии обучения является обратная связь, осуществляемая между конечным результатом учебной деятельности и каждым промежуточным этапом соответствующей технологии. Она выступает в качестве связующей артерии, которая пронизывает весь учебный процесс и позволяет его оперативно и своевременно уточнять и корректировать.

Обобщая сказанное, определим в чем же заключается сущность технологии обучения: во-первых, в предварительном проектировании учебного процесса с последующей возможностью воспроизведения этого проекта в педагогической практике, во-вторых, в специально организованном целеобразовании, предусматривающем возможность объективного контроля качества достижения поставленных дидактических целей; в-третьих, в структурной и содержательной целостности технологии обучения, то есть в недопустимости внесения изменений в один из ее компонентов не затрагивая другие, в-четвертых, в выборе оптимальных методов, форм и средств, диктуемых вполне определенными и закономерными связями

всех элементов технологии обучения; в-пятых, в наличии оперативной обратной связи, позволяющей своевременно и оперативно корректировать процесс обучения.

Следовательно – технология обучения представляет собой целостную дидактическую систему, позволяющую наиболее эффективно с гарантированным качеством решать педагогические задачи.

1. Виленский М.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие / Под ред. В.А. Слостенина. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 192 с.
2. Виленский М.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие. Издание третье / Под ред. В.А. Слостенина. – Орел: ГОУ ВПО «ОГУ», 2008. – 270 с.
3. Образцов П.И. Дидактические основы проектирования и конструирования профессионально-ориентированных технологий в вузе. // Педагогическое образование и наука. 2005. – № 3. – С. 70-74.
4. Образцов П.И. Основы профессиональной дидактики. Учебное пособие. – Орел: ООО «Горизонт», 2013. – 330 с.
5. Образцов П.И. Основы профессиональной дидактики: учебное пособие. М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2015. – 288 с.
6. Образцов П.И., Козачок А.И. Формирование компетентности у военных специалистов в вузе средствами профессионально-ориентированной технологии обучения: Академия ФСО России. – Орел, 2005. – 173 с.: ил. – Библиогр.: 191 назв. – Деп. в ВИНТИ 15.06.05. № 846–В2005.

Павлис Н.Н., Чепрасова Н.И.

Работа с художественным текстом - один из приемов формирования познавательной деятельности учащихся, развития их нравственно-этических качеств и подготовки к государственной итоговой аттестации

*МБОУ «Лицей №3» им. Главного маршала дальней авиации А.Е. Голованова
(Россия, Дзержинский)*

doi 10.18411/spc-04-08-2017-06

idsp 000001:spc-04-08-2017-06

Сея разумное, не забывать о добром и вечном.

В современной образовательной системе создаются и используются тематические модули, направленные на формирование морально-нравственных компетентностей и качеств личности обучающихся. Темы каждого модуля интегрированы в содержание урока, тесно связаны с деятельностью учащихся и со спецификой изучаемой дисциплины. Системная работа по данной модели направлена на достижение предметных, метапредметных и личностных результатов, а также позволяет оптимизировать и повысить эффективность образовательно-воспитательного процесса и подготовки к государственной итоговой аттестации.

В последнее время всё чаще стали говорить о важности не только обучения, но и воспитания. Если проводить регулярную урочную, внеурочную и внеклассную деятельность по духовному оздоровлению, то труд не будет напрасным. Во-первых, такие ученики отличаются добротой, отзывчивостью и милосердием. Во-вторых, они с удовольствием изучают русский язык, читают классическую литературу. В-третьих, это успешная сдача учащимися ОГЭ и ЕГЭ.

Одним из основных приёмов формирования самостоятельной познавательной деятельности учащихся является работа с художественным текстом, при этом не так уж важно читать много, гораздо важнее – качественно обрабатывать в своем сознании прочитанное.

Чтение и понимание текста одновременно является и средством, и целью в современном образовании.

Но как добиться наивысшей продуктивности самостоятельного чтения на уроке, как сделать так, чтобы за минимум отведённого времени добиться наиболее

эффективного результата? Бесспорно, необходимо дать ребенку почувствовать свою умелость, значимость, право на авторство.

Для него станет нормой мотив: «Если я могу это, значит смогу и другое». И если мы хотим видеть детей всесторонне развитыми, творчески способными личностями, то вступая в контакт с ними, должны уметь понять их мотивы и потребности и умело направлять их.

Уже с первых дней обучения в школе, основываясь на искреннем доверии детей к автору, можно начать работу с текстом. Этому способствуют следующие виды заданий:

- ✓ подбери синонимы, определения к словам;
- ✓ объясни смысл выражения;
- ✓ выбери строки из произведения и нарисуй к ним иллюстрацию;
- ✓ напиши сочинение-миниатюру по литературным или жизненным впечатлениям;
- ✓ придумай продолжение произведения;
- ✓ составь план, сделай вывод и т.д.

Разнообразные задания развивающего и творческого характера позволяют учащимся «погружаться» в текст и, вчитываясь в него, познавать особенности художественного слова, обогащать лексику и речь, развивать креативное мышление.

Иллюстрирование	Рассказывание	Драматургия.
Графические	Рассказ от одного лица	Чтение по ролям
Словесные	Творческое продолжение, дополнение одной из частей	Чтение по ролям с устным описанием героев
Музыкальные	Рассказ с изменением лица, с изменением сюжета	Инсценировка

Для оптимизации работы с текстами, совершенствования общеучебных умений, углубления понимания прочитанного и установления взаимодействия на уроке можно применять разнообразные приемы.

<i>Познавательные УУД</i>	<i>Приемы</i>
<i>Логические</i>	Кластер Верные - неверные утверждения Синквейн Интеллект-карты
<i>Общеучебные</i>	Инсерт Чтение с остановками Оценка текста Пересказ текста
<i>Постановка и решение проблемы</i>	Знали – Хотим узнать – Узнали Придумай вопрос Толстые и тонкие вопросы

Особое внимание хочется обратить на работу с художественным текстом по методике критического мышления «Чтение с остановками». Кажется, что ничего особенного, а как меняются дети! Спорят, фантазируют, размышляют вслух. Учатся работать в парах и группах, мыслить гибко, оригинально, учатся сотрудничеству, т.е. развивают коммуникативные способности и коммуникативные компетентности. Этот приём развивает умение выражать свои мысли, отвечать на проблемные вопросы, находить авторскую позицию, подтверждая ее примерами из текста. Результатом такой работы является успешное написание сочинения-рассуждения в формате ОГЭ (С3) и ЕГЭ. А высоких баллов на экзамене ученик может достичь, если навык написания сочинения будет формироваться на протяжении нескольких лет, поэтому работу над эссе целесообразно начинать в 5 -7 классах.

Конечно, на уроках русского языка большое место должна занимать работа с текстом, воздействующим на нравственно-этические качества личности школьника, особенно текстов публицистического стиля. Именно через текст ученик усваивает знания и ценности, духовную культуру своего народа, уточняет нравственные и эстетические позиции. Определяя проблему каждого текста, аргументируя своё мнение по данной проблеме, ученик готовится к ОГЭ и ЕГЭ. Для этого полезно составить банк текстов по следующим темам:

- ✓ добрый человек, как им стать?
- ✓ экология души;
- ✓ моя семья;
- ✓ в мире природы;
- ✓ что такое красота, человечность, честь, доброта...

Работа с текстом произвольно приучает школьников запоминать образцовые тексты, а затем использовать для написания сочинений. Прекрасным помощником в формировании нравственности служит книга Дмитрия Сергеевича Лихачева «Письма о добром». Тексты писем – хорошее подспорье при выборе материала для изложений при подготовке к ОГЭ по русскому языку в 9 классе и сочинений в 11 классе, проведении уроков русского языка в 5 и 7 классах при изучении таких тем, как «Язык и речь. Типы речи». На основе такого текстового материала учитель может создать учебную ситуацию: написать сочинение-миниатюру «Зачем я изучаю русский язык», побуждая учащихся к анализу жизненных явлений, к сравнению, сопоставлению и противопоставлению. Ведь именно сформированность познавательных и коммуникативных действий - залог высокого балла за государственный экзамен.

Компетенции, которые проверяются на ОГЭ и ЕГЭ по русскому языку и литературе:

- читательская (знание и понимание литературных текстов);
- литературоведческая (умение анализировать текст и смысловые фрагменты - эпизод, портрет, пейзаж);
- коммуникативная (умение понимать авторский замысел; умение вырабатывать свою позицию);
- умение выражать свою точку зрения в устной или письменной речи;
- культуроведческая .

Таким образом, сформированность данных компетенций обуславливает гармоничное развитие личности в современном обществе.

К сказанному будут уместны слова великого русского писателя Л.Н.Толстого: «...В каждом человеке живут 2 человека: один слепой, телесный, а другой зрячий, духовный ...Духовную часть человека называют совестью. Эта духовная часть человека, совесть, действует так же, как стрелка компаса. Стрелка двигается с места только тогда, когда тот, кто ее несет, сходит с того пути, который она показывает... То же и с совестью: она молчит, пока человек делает то, что должно. Но стоит человеку сойти с настоящего пути, совесть показывает человеку, куда и насколько он сбился. Совесть - это закон добра в душе человека».

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А., Карабанова О.А., Салмина Н.Г. Молчанов С.В. Как проектировать универсальные учебные действия: от действия к мысли - М., 2010.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии М. Народное образование. 1998. Интернет – ресурсы
3. http://vio.uchim.info/Vio_47/cd_site/articles/art_2_2.htm - некоторые приемы развития критического мышления в начальной школе
4. <http://www.kmspb.narod.ru/posobie/klaster.htm> - прием "Кластер"
5. <http://pedsovet.su/load/145-1-0-11147> - использование проектной деятельности на уроках литературного чтения
6. <http://www.openclass.ru/dig-resource/91020> - виды работы с текстом на уроках литературного чтения
7. http://www.school2100.ru/school2100/nashi_tehnologii/reading.php - технологии продуктивного чтения
8. <http://www.ufa-edu.ru/uchitel2011/inpb/kinzyabaeva.doc> - работа с текстом.

Меньшенина А.И., Пантюхова Е. А.

Воркаут: актуальность, проблемы и перспективы развития

*Омский Государственный Педагогический Университет
(Россия, Омск)*

doi 10.18411/spc-04-08-2017-07

idsp 000001:spc-04-08-2017-07

Аннотация

В статье рассматривается направление физкультурно-массового движения Street Workout, история его возникновения, актуальность, проблемы и перспективы развития в г. Омске. Представлены результаты исследования, анализ полученных данных, выводы.

Одним из составляющих здорового образа жизни является систематическое, соответствующее полу, возрасту, состоянию здоровья выполнение физических нагрузок. Они представляют собой сочетание разнообразных двигательных действий, выполняемых в повседневной жизни, в организованных и самостоятельных занятиях физическими упражнениями и спортом, объединенных термином «двигательная активность» [1].

Резкое ограничение двигательной активности в последние десятилетия создают реальную угрозу развитию здоровой нации. Поэтому сегодня крайне важно находить альтернативу пассивному досугу.

Street Workout (с англ. «уличная тренировка») – разновидность физкультурных занятий, при которой все упражнения выполняются преимущественно на уличных конструкциях, таких как турник, брусья, горизонтальные и вертикальные лестницы, вкопанные колеса, лавки и т.п., или без них, используя вес собственного тела [2].

Сама идея таких креативных тренировок зародилась в США. Однако именно, как социальное общественное движение (с регулярными бесплатными открытыми тренировками для всех желающих, показательными выступлениями в учебных заведениях, активной работой с молодежью и т.п.), оно впервые возникло в 2009 году в России [3]. Родоначальницей движения стала инициативная группа энтузиастов из молодых омичей, которая популяризирует уличные тренировки среди молодежи в городах России.

Безусловно, не следует забывать, что многие ребята занимались физическими упражнениями на турниках, брусьях и других конструкциях и советское время. Именно в СССР зародилась традиция оснащать спортивными площадками (с турниками, лестницами и другими конструкциями) дворы многоквартирных домов. Эта практика сохранилась и поныне. Требования к площадкам регулируются законодательными нормами, хотя сама их постройка не является обязательной. В наше время спортивная площадка – один из немногих оставшихся инструментов приобщения молодежи к занятиям спортом и активному образу жизни, так как остатки системы советского культпросвета давно разрушены [2].

Так, в г. Омске насчитывается не более 15 площадок, специализированных для занятий уличной атлетикой, на миллионный город. Мы решили узнать у молодёжи Омска, как они оценивают ситуацию вокруг движения воркаут в нашем городе. С этой целью нами была разработана специальная анкета, в опросе приняли участие 150 человек в возрасте от 16 до 29 лет. В первую очередь нужно отметить, что среди опрошиваемых не нашлось ни одного человека с негативным отношением к воркауту. Но 26% респондентов не слышали о нём до нашего опроса, из чего можно сделать вывод о том, что рассматриваемое нами движение нуждается в большей популяризации. Подавляющее большинство – 63% – относится к воркауту

положительно и 11% опрошиваемых придерживаются нейтральной позиции. Только 2% респондентов не хотят начать занятия воркаутом.

По нашему мнению, занятия воркаутом могут оказаться решением проблемы низкой двигательной активности для большинства респондентов. 73% участников опроса оценивают ситуацию в сфере спортивного досуга детей и молодёжи в своих округах в позитивном ключе. Спортивную площадку рядом с домом хоть иногда посещают 56% опрошенных, но о регулярных посещениях можно говорить только для 17%. При этом 81% респондентов отметили, что стали бы чаще посещать спортивные площадки, если бы они находились в большей доступности. Среди других наиболее частых причин, мешающих начать занятия физической культурой в уличных условиях (участникам предлагалось выбрать 2 варианта из списка или же вписать свои) участники опроса назвали дефицит времени (53%), собственную инертность (39%), отсутствие знакомого единомышленника (36%), погодные условия (36%).

По результатам нашего опроса можно констатировать, что молодёжь г. Омска в отношении движения воркаут настроена позитивно и в большинстве своем готова приступить к занятиям физической культурой в уличных условиях. Но существуют и факторы, сдерживающие её в этом стремлении, в основном, это недостаточное количество спортивных площадок и дефицит времени. Также удалось выяснить, что существует процент людей, никогда не слышавших о таком способе приобщения к здоровому образу жизни, как воркаут, что, естественно, так же является сдерживающим фактором для его развития в г. Омске.

1. Физическая культура студента: Учебник/ Под ред. В.И. Ильинича. М.: Гардарики, 2000. — 448 с.
2. Что такое Street Workout, его история и виды: [Электронный ресурс]. М., 2013-2016. URL: <http://zdorovko.info/workout/>. (Дата обращения: 22.05.2017).
3. WorkOut: фитнес городских улиц: [Электронный ресурс]. М., 2010-2017. URL: <https://www.workout.su>. (Дата обращения: 18.05.2017).

Пищик О.Г.

К вопросу о формировании этнокультурной компетенции у подрастающего поколения

*Гродненский областной институт развития образования
(Республика Беларусь, Гродно)*

doi 10.18411/spc-04-08-2017-08

idsp 000001:spc-04-08-2017-08

Подростку необходимо осознание собственной значимости, признание его если не исключительности, то по меньшей мере, ценности, уважительное отношение, максимальное принятие. Однако представителям различных этнических общностей порой бывает сложно выстроить конструктивное межличностное взаимодействие. Огромное влияние на эмоциональное отношение школьника к сверстнику иной национальной принадлежности оказывает отношение взрослых, как правило, членов семьи. Если, например, в семье сильны предубеждения по отношению к представителям других национальностей, то и у ребенка могут быть отрицательные проявления по отношению к "иным" детям, проявляется "избирательность" при выборе круга общения. Дети изначально присваивают отношение взрослых на уровне чувств и эмоций, а не умозаключений и рассуждений. В современном полиэтничном мире происходит постоянное столкновение разнообразных систем ценностей, взглядов, культурных предпочтений, что приводит к трудностям в адаптации в определенной среде, изменению отношения к этнической идентичности личности.

Это свидетельствует о существовании проблемы воспитания у ребенка национальных и межнациональных гуманных чувств, приспособления его к требованиям многонационального общества.

Создание предпосылок для усвоения норм общежития, формирования сочувствия, миролюбия, сопереживания, эмпатии, совестливости, содействия, гуманного, доброжелательного, положительного отношения к окружающим, формирование этнокультурной компетентности - важная и актуальная задача не только семьи, но учреждения образования в современном мире.

На это обращается внимание в Докладе Международной комиссии по образованию для XXI века, представленном ЮНЕСКО: "Наши современники испытывают чувство головокружения, разрываясь между процессом глобализации ... и поисками своих корней, опоры в прошлом, принадлежности к тому или иному сообществу Таким образом, все ведет нас к тому, чтобы пересмотреть этические и культурные аспекты образования и обеспечить каждому возможность понять другого во всем его своеобразии и понять мир в его хаотичном движении к некоему единству. Но для этого следует начать с того, чтобы научиться понимать самих себя, предпринять внутренние усилия, основанные на знаниях, размышлениях, опыте и самокритике" [2].

В начале 21 века мир переходит от индустриальной фазы развития к экономике знаний. Теперь востребованы творческие, конкурентоспособные выпускники учреждений образования, высококвалифицированные специалисты, которым предстоит учиться всю жизнь, обладающие необходимыми в 21 веке компетенциями. А значит, существует необходимость подготовки поколения, знающего и уважающего свою собственную культуру, культуру других этнических групп, понимающего и рационально сочетающего "свои" и "чужие", национальные и инациональные интересы, способные максимально комфортно существовать в мультикультурной или полиэтнической среде.

Педагогическая наука быстро реагирует на происходящие в обществе изменения. В системе образования в противовес знаниецентристской утвердились культуротворческая и компетентностная парадигмы. Расширяются границы педагогики за счет образования новых ветвей и направлений исследования. Среди прочих, например, возникло "этнокультурное образование".

Единого подхода к пониманию этого термина, возникшего в конце XX века, на сегодняшний момент не выработано, хотя этнокультурная тематика на данный момент популярна и активно исследуется.

По мнению А. Б. Афанасьевой, "этнокультурное образование представляет собой целостный процесс изучения, деятельностного освоения этнокультурного наследия и воспитание личности на этнокультурных традициях, процесс становления личности в осмыслении синхронных и диахронных информационных связей, учитывающих полиэтническую горизонталь географического пространства и историко-временную вертикаль развития этноса и суперэтноса в структуре развития мировой культуры" [1, с. 192-193]. В основе содержания этнокультурного образования лежит этнокультура.

Концепции этнокультурного образования рассматривались в работах таких педагогов и психологов, как Г.Н.Волков, А.Г.Асмолов, А.Ю. Белогуров, Е.В.Бондаревская, Т.К.Солодухина, В.К.Шаповалов, Т.С.Буторина, Э.И.Николаева, А.П.Валицкая, Л.Л. Супрунова, С.Н. Федорова, Р.Е.Тимофеевой, Пискун Е.В. и др.

Во многих концепциях обращено внимание на необходимость сочетания этнопедагогического и культурологического подходов с целью приобщения личности к этнокультуре своего народа.

Этнопедагогический подход ориентирован на осознание ребенком своего "Я" и национальной принадлежности, умение чувствовать и понимать единство с другими детьми; понимание самооценности другого как представителя этноса, проявление

кооперации и помощи при осуществлении межэтнических отношений и др. Культурологический подход рассматривает культуру как единое целое - систему.

По мнению И.Ф.Исаева, В.А.Сластенина, Е.В.Шиянова этнопедагогический подход является частным проявлением культурологического. Целесообразность этнокультурологического подхода при обращении к этнокультуре отмечает А.Б.Афанасьева.

Цель этнокультурного образования - формирование этнокультурной компетентности личности как составляющей общекультурной компетентности. О.Е.Лебедев определяет общекультурную компетентность как достаточный для самообразования, самопознания, самостоятельных суждений о явлениях в разных областях культуры, ведения диалога с представителями других культур уровень образованности личности.

Единого подхода к определению термина "этнокультурная компетентность" также еще не выработано.

К вопросу этнокультурной как части профессиональной компетентности педагогов обращались в своих работах Л.В.Коновалова, Н.Г. Арзамасцева, С.Б.Серебрякова и др.

В трактовках В.А. Корташева, В.Ю. Штыкаревой, Т.В. Поштаревой преобладает социологический подход, они близки по содержанию с межкультурной компетентностью.

Т.В. Поштаревой этнокультурная компетенция определена как свойство личности, "выражающейся в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной этнической культуре, реализующееся через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию" [3]. Очевидна нацеленность в данной трактовке на осуществление взаимодействия между представителями различных этносов.

Согласно исследованиям ученой, формирование этнокультурной компетентности способствует приобщению школьников к культуре родного и усвоению суммы знаний о культурах других этносов, "осмыслению общего, особенного и единичного в традициях, образе жизни, культурных ценностях народов; воспитанию взаимной этнической толерантности и уважения к этнокультурному плюрализму; формированию готовности и умения жить в полиэтнической среде"[3]. Кроме того, Поштарева Т.В. акцентирует внимание на связи этнокультурной компетентности с таким феноменом, как "этническая толерантность", которые, по ее мнению, являются взаимодополняемыми.

Т.Г. Стефаненко при определении этнокультурной компетентности ставит акцент на понимании и позитивном отношении к существованию различных этнических групп.

Для нас интерес представляет определение этнокультурной компетентности, исходящее из позиции педагогической направленности, предложенное А.Б. Афанасьевой. "Интегральное свойство личности, выражающееся в совокупности представлений, знаний о родной, а также о неродной этнокультурах, их месте в отечественной и мировой культуре, опыте овладения этнокультурными ценностями, способности к диалогу культур, их сопоставлению, что проявляется в знаниях, умениях, навыках, моделях поведения в моноэтнической и полиэтнической среде" [1, с. 194].

В приведенном определении подчеркивается важность понимания места этнокультуры в мировой культуре, без которого невозможно формирование национального самосознания, осознания своей гражданской и этнической идентичности, реализующейся при сравнении и сопоставлении с другими культурами, и деятельностной составляющей при формировании этнокультурной компетентности:

"овладение ценностями", "способность к диалогу", "сопоставление", и наконец, "проявление в модели поведения".

Связь мировой и отечественной культуры несомненна, немислимо изолировать культурные достижения отдельной нации от культурно-исторического потока.

Рассматриваемая компетентность - не врожденная данность, а приобретаемое свойство личности. Изначально целесообразно вводить ребенка в родную культуру, близкую для понимания и положительного эмоционального переживания, а затем, на основе приобретенного опыта, в иные культуры. У ребенка должна возникнуть готовность признать разнообразие культур этносов как имеющее место быть, и - быть позитивным. И лишь на этой основе может развиваться умение вести межэтнический диалог.

Опираясь на исследования ученых, можно констатировать, что этнокультурная компетентность включает несколько структурных элементов. Поштарева Т.В. выделяет в структуре рассматриваемой компетентности когнитивный, поведенческий и аффективный компоненты. А.Б. Афанасьевой определены когнитивно-познавательный; эмоционально-мотивационный; ценностно-ориентационный; художественно-операционный; поведенческий; творческий.

Значит, личность, обладающая этнокультурной компетентностью, владеет определенной установленной суммой знаний о культуре своего и "других" этносов и их взаимодействии, о нормах и основах поведения; проявляет интерес к этнокультурным явлениям и желание к их более глубокому освоению, осознает и признает ценность этнокультурных элементов, важность преемственности в развитии культуры; имеет положительный опыт культуросообразного поведения и толерантного отношения к "иной" культуре и ее представителям; имеет этнокультурный творческий опыт.

Считаем, этнокультурная компетентность проявляется и в обладании личностью умением преодолевать предубеждения, вырабатывать и придерживаться собственной непредвзятой позиции по отношению к культуре и представителям иноэтнических групп, проявлении национальной и религиозной терпимости, корректной линии поведения в коммуникативных взаимодействиях и др.

Если принять во внимание, что механизмами формирования этнокультурной компетентности школьников выступают обучение, воспитание, деятельность и общение, то критерии эффективности ее будут выражаться в степени обученности, воспитанности, адаптации ребенка.

Формирование этнокультурной компетентности учащихся нацелено на обеспечение дальнейшей возможности самореализоваться и адаптироваться в жизни. Этот процесс длительный и должен носить системный, целенаправленный характер.

Следуя логике ученых (Н.Г.Арзамасцева, Т.В.Поштарева, М.Л.Воловикова), этнокультурная компетентность включает культурную, коммуникативную, социальную и языковую субкомпетентности.

Потому актуален вопрос о поиске эффективных и адекватных форм, методов, методик и технологий, позволяющих формировать у школьников этнокультурные компетенции.

С нашей точки зрения, в качестве одного из эффективных средств достижения цели может использоваться гуманистический ресурс предметной области "Искусство" в учреждениях образования.

Формирование этнокультурной компетентности школьников обеспечивается созданием организационных, социально-педагогических условий, способствующих поэтапному, с учетом возрастных особенностей, включению школьников в процесс восприятия, изучения произведений культуры; разработкой и включением в образовательный процесс соответствующих факультативных курсов; нацеленностью на реализацию в практической деятельности приобретенных знаний и умений и возможностью проявления творческой активности на уроках и др.

Включение и углубление регионального, этнохудожественного, этнокультурологического содержания в учебной программе по искусству будет обеспечивать реализацию национально-регионального компонента образования, но с учетом признания равноценности различных культур. При постижении этнокультурной информации происходит анализ, сопоставление, принятие и включение ее как составляющей в общую информацию о мировой культуре. На такой основе происходит формирование у школьников чувства патриотизма, гражданской позиции, любви к своей, отечественной, культуре при одновременном понимании, принятии и уважении к культурам других народов.

Формирование этнокультурной компетентности школьников является залогом толерантных отношений в межэтнических контактах, необходимых в современном полиэтничном обществе.

1. Афанасьева, А.Б. Этнокультурное образование: сущность, структура содержания, проблемы совершенствования / А. Б. Афанасьева // Знание. Понимание. Умение. – 2009. – № 3. – С.189 - 195.
2. Делор, Жак. Образование: сокрытое сокровище Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ifar.ru/library/book201.pdf>. – Дата доступа: 01.08.2017.
3. Пошгарева, Т.В. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтничной образовательной среде образования: автореф. дис. доктора пед.наук :13.00.01 / Т.В. Пошгарева; Владикавказ, 2009.

Филиппова Е.Н., Шамаева А.А.

Специфика психологической подготовки юных футболистов

*Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева
(Россия, Саранск)*

doi 10.18411/spc-04-08-2017-09

idsp 000001:spc-04-08-2017-09

Подготовка спортсменов игровых видов спорта имеет свою специфику: в работе тренерам необходимо учитывать не только индивидуальные показатели отдельно взятых игроков, но и анализировать в целом процессы, происходящие внутри команды. Это добавляет сложность при понимании тренером тех психологических закономерностей, которые отражают особенности развития команды как малой группы. Безусловно, он может грамотно спланировать тренировочные упражнения, провести физическую подготовку спортсменов, поддержать их во время игры, при этом тренер не сможет грамотно проводить психологическую диагностику и тренировочные занятия[2].

Деятельность психолога в команде может быть направлена на непосредственную работу с занимающимися и на взаимодействие с тренерским штабом. При этом, если работа ведется с младшими возрастными группами, то к этому добавляется и общение с родителями юных спортсменов.

Работа психолога с родителями в основном складывается из индивидуальных консультаций, в рамках которых важно рассказывать о возрастных аспектах психологического и личностного развития их детей, а также раскрывать специфику межличностных отношений, складывающихся в спортивных коллективах.

Тренерам необходимо раскрывать особенности психологической совместимости занимающихся, комплектования команды с учетом личностных качеств игроков. Наряду с этим, психолог дает рекомендации по результатам непосредственной работы со спортсменами, которые существенно помогают при подготовке к соревнованиям[4].

Непосредственная работа с юными спортсменами основывается на исследовании их индивидуальных и личностных особенностей. Чаще всего эту информацию можно

получить, используя опросные методы исследования, наблюдение, а также тестирование, т.е. с помощью применения психологической диагностики. Полученные данные, наряду с разработкой рекомендаций для тренеров, используются в процессе подготовки к индивидуальным консультациям со спортсменами. Вместе с тем, диагностика может быть направлена не только на изучение индивидуальных особенностей игроков, но и на исследование внутригрупповых процессов в команде в целом. Необходимо измерять сложившийся психологический климат в группе, социометрическую структуру спортивного коллектива и т.д. Исследования показывают, что использование одной психологической диагностики недостаточно для полноценной психологической работы со спортсменами.

Как правило, складывающиеся межличностные отношения в спортивной команде могут проявляться на трех уровнях: когнитивном, эмоциональном и поведенческом. Следовательно, психологическая работа должна быть составлена с учетом воздействия на каждый из перечисленных уровней. На когнитивном уровне занимающихся необходимо формировать новые знания, позволяющие спортсменам принимать адекватные решения в складывающихся игровых ситуациях во время игры. Воздействуя на эмоциональный уровень, необходимо достичь оптимизации общего эмоционального фона в команде и гармонизации межличностных отношений спортсменов[2].

Психогигиенические мероприятия в детском спортивном коллективе – это обеспечение правильной психологической настроенности юных спортсменов и воспитание у них адекватных психологических реакций на многочисленные психотравмирующие ситуации спортивных соревнований. Психопрофилактические мероприятия включают анализ субъективных и объективных факторов психологического воздействия на юных спортсменов и преследуют цель уберечь их от воздействия психотравмирующих раздражителей и сохранить достигнутый высокий уровень спортивной формы[3].

Тренер должен, например, так организовывать учебно-тренировочный процесс, чтобы вызвать у юных спортсменов «игровой голод», способствовать сохранению их нервного и игрового потенциала и предупреждать невротические реакции пресыщения (этот метод может применяться в командах, игроки которых хорошо владеют тактико-техническим арсеналом, в достаточной мере подготовлены физически и в течение длительного времени играют вместе).

В целях снижения предстартового напряжения юных спортсменов тренер может организовывать «разгрузочные» дни, свободные от занятий по «своему» виду спорта. В этот день можно посетить бассейн, провести кросс, подвижные игры и т. д.[1].

Ответственна роль тренера и во время соревнований. Матч начинается с установки на игру, во время которой тренер дает детальную оценку будущему сопернику и ставит игровые тактические задачи перед командой, а также индивидуальные – перед отдельными, игроками. Наиболее целесообразно проводить установку в день игры за 2–3 часа до ее начала, чтобы юные спортсмены могли осмыслить командную и индивидуальную задачу и выяснить все неясные вопросы. Если установку проводить накануне соревнований, то многие подростки будут мысленно «проигрывать» ситуации предстоящей игры, что может вызвать у них невротические реакции тревожного ожидания. За 20–30 мин. до выхода на спортивную площадку тренеру необходимо вновь повторить основные задачи в предстоящей игре и путем психологического воздействия настроить спортсменов на игру. Во время перерыва указания тренера должны быть лаконичными, но в то же время авторитарными.

По педагогическим и психологическим соображениям тренеру не следует заменять игрока сразу после совершенной им ошибки. Нужно предоставить юному спортсмену возможность исправить ошибку, т. е. проводить замену на фоне

положительной эмоции. Несоблюдение этого правила может подорвать веру подростка в свои силы[2].

Если в поединке одержана победа, то установка на следующую игру должна быть исключительно точной и активизирующей. Известно, что после любого выигрыша у спортсменов наступает состояние самоуспокоения и чувства превосходства над соперниками, что может привести к психологической демобилизации. После проигрыша установка на игру должна предельно мобилизовывать юных спортсменов, однако к крайним психологическим мерам следует прибегать лишь в исключительных случаях.

Психопрофилактические и психогигиенические мероприятия, которые проводит тренер в команде, позволяют предупреждать невротические реакции у юных спортсменов и способствуют их успешному выступлению в соревнованиях[4].

1. Алаторцев В. А. Проблема психической готовности спортсмена к соревнованию и ее обеспечение : учеб.пособие / В. А. Алаторцев. – М. :Физ-культура и спорт, 2009. – 213 с.
2. Малкин В. Р. Управление психологической подготовкой в спорте : учеб.пособие / В. Р. Малкин. – М. : Физкультура и спорт, 2008. – 192 с.
3. Филиппова Е. Н. Влияние психоэмоционального состояния на динамику спортивных результатов лыжников-гонщиков 13-14 лет в соревновательном периоде / Филиппова Е. Н. // В мире научных открытий. – 2009. – № 4. – С. 48-51.
4. Филиппова Е. Н. Исследование психического состояния юных футболистов в процессе спортивной деятельности / Е. Н. Филиппова, А. А. Белякин // Тенденции развития науки и образования : сб. науч. тр. в 2 ч. Ч. 2.– Самара : Л-Журнал, 2017. – С. 31–33.

РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЯ

Александрова Т.И., Ковалева Н.Ю.

**Теоретические аспекты проблемы межличностных отношений
в подростковой группе**

*Тихоокеанский государственный университет
(Россия, Хабаровск)*

doi 10.18411/spc-04-08-2017-10

idspp 000001:spc-04-08-2017-10

Межличностные отношения, основанные на антропоориентированном взаимодействии, являются залогом полноценного протекания у человека психических процессов, оказывают успешное влияние на развитие всех видов деятельности личности, способствуют ее полноценной социализации, являются движущим фактором и обязательным условием развития психики ребенка. Согласно культурно-исторической теории Л.С. Выготского, в процессе межличностного взаимодействия и общения, со взрослыми и сверстниками ребёнок усваивает общественно-исторический опыт, на этой основе у него формируются специфические для человека виды психической и практической деятельности. Для Л.С. Выготского характерно понимание «развития как процесса, характеризующегося единством материальной и психической сторон, единством общественного и личного при восхождении ребенка по ступеням развития» [3, с. 11]. Особенно большое значение для психического развития ребенка имеет его общение с взрослыми, на первых этапах онтогенеза. В этот ответственный период все свои человеческие, психические качества ребенок приобретает исключительно через общение, так как до начала обучения и до подросткового периода он лишен способности к самообразованию и самовоспитанию. Так, социальное общение – это «совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью...» [3, с. 11].

Проблема межличностных отношений: содержание, особенности, условия формирования, изучалась многими отечественными и зарубежными авторами. Содержание межличностных отношений исследовали Ананьев Б.Г., Выготский Л.С., Левин К., Леонтьев А.Н., Лири Т., Мерлин В.С., Мид Дж. и др. Механизмы межличностных отношений изучали Андреева Г.М., Андриенко Е.В., Ольшанский В.Б., Коломинский Я.Л., и др. Особенности межличностных отношений в подростковом возрасте исследовали Божович Л.И., Кон И.С., Фельдштейн В.В. и др.

Межличностное общение – это многоплановый сложный процесс установления контактов между людьми, в результате которого осуществляется воздействие одного человека на другого, обмен информацией и выработки общей стратегии взаимодействия, восприятия, понимания другого человека. В общении реализуется потребность в другом человеке. Известно, что психика человека и его развитие детерминированы способом бытия среды, в которой находится человек. Преобразование индивида в личность происходит благодаря общению с этой средой.

Если бы от рождения человек был изолирован от окружения, от общения, он бы не сформировался как культурная, цивилизованная личность, то есть такой человек остался бы на уровне развития животного. Известны факты вынужденной изоляции от человеческого общества; когда ребенок долго жил среди зверей, или когда взрослый человек попадал на необитаемый остров. Даже после длительной работы психологов с такими людьми не удавалось привести их психику в норму. Эти и другие факты свидетельствуют о том, что только благодаря общению человек может развиваться [2, с. 5].

Межличностные отношения в группе можно рассматривать как статические, какие они есть в данный момент, так и в динамике, в процессе их развития. В психологии существует множество механизмов формирования позитивных

межличностных отношений, которые имеют наивысшую социальную ценность. Такие отношения положительно влияют на микроклимат в любой группе, коллективе, в общении двух человек [4, с. 15].

Компоненты межличностного восприятия отмечает А. А. Бодалев: эмпатия – способ психологического анализа, позволяющий проникнуть, вчувствоваться в эмоциональные состояния воспринимаемых лиц; рефлексия – способ мысленной оценки человеком своей позиции и позиции другого человека, хода его мыслей, его ближайших и перспективных планов. Полнота представлений человека о самом себе в значительной степени определяется богатством его представлений о других людях, широтой и разнообразием его социальных контактов; аттракция – особая форма познания другого человека, которая основана на формировании по отношению к нему устойчивого позитивного чувства [1].

Межличностные отношения проявляются в совместимости людей, так как совместимость – это оптимальное сочетание качеств людей в процессе общения, которые способствуют успеху выполнения совместной деятельности. Выделяют четыре вида совместимости: физическую, психофизиологическую, социально-психологическую социально-политическую. Физическая совместимость отображается в гармоничном сочетании физических качеств двух или нескольких людей, которые выполняют совместную деятельность. В основе психофизиологической совместимости, лежат особенности сенсорной и перцептивной систем личности, а также типа ее темперамента. Социально-психологическая совместимость предусматривает взаимоотношения людей с такими личностными свойствами, которые способствуют успешному выполнению социальных ролей. Социально-политическая совместимость предполагает единство идейных взглядов, сходство в социальных установках и ценностных ориентациях [6].

Проблема межличностных отношений в малой группе – одна из наиболее разработанных в социальной психологии. А. В. Петровский предложил концепцию межличностных отношений, в которой данные отношения моделируются в форме трехслойной сферы: эмоциональные отношения, основанные на симпатиях и антипатиях членов коллектива, ценности и нормы, принятые членами группы, как второй слой и глубинные образования малой группы, характеризующиеся совместной деятельностью и общими целями [7]. С точки зрения Сухова А. Н., межличностные отношения могут рассматриваться не только как отношения двух людей, но и как отношения между людьми, входящими в общую для них группу – семью, школьный класс, спортивную команду и т.п. В этих случаях они проявляются в характере и способах взаимных влияний, которые оказывают люди друг на друга во время совместной деятельности и общения. Межличностные отношения по Н. Н. Обозову – это взаимная готовность субъектов к определенному типу взаимодействия. Основываясь на своих экспериментальных исследованиях, он выделяет следующие типы межличностных отношений: отношения знакомства, приятельские, товарищеские, дружеские, любовные, супружеские, родственные, деструктивные. Данная классификация основана на нескольких критериях: глубине отношений, избирательности в выборе партнеров, функциях отношений. Главным критерием является мера вовлечения личности в отношения [5].

Особенно важен для психического развития, подростковый возраст, когда происходит усвоение социальных ценностей, формирование жизненных позиций, формируются нравственные понятия и качества личности, обеспечивающие субъектное поведение. Именно в подростковом периоде происходит формирование различных по степени близости отношений, которые подростками четко различаются: могут быть просто товарищи, близкие товарищи, лучшие друзья. Общение сверстниками все больше выходит за пределы учебной деятельности, захватывает новые интересы, занятия, области отношений и выделяется в самостоятельную и очень важную для подростка сферу жизни. Она насыщена разнообразными событиями, открытиями, огорчениями и радостями, что в совокупности и составляет настоящую жизнь подростка, в которой он действует и размышляет, которой уделяет много времени и душевных сил. Подростковый возраст – самый ответственный период, поскольку в нем

складываются основы нравственности, формируются социальные установки, отношения к себе, к людям, к обществу. Кроме того, в данном возрасте стабилизируются черты характера и основные формы межличностного поведения. Главные мотивационные линии этого возрастного периода, связанные с активным стремлением к личностному самосовершенствованию, – это самопознание, самовыражение и самоутверждение.

Одной из особенностей межличностных отношений является коммуникативная компетентность. У подростков она проявляется не только в умении адекватно воспринимать ситуации общения и выбирать правильные стратегии поведения в них, но и в знаниях особенностей своей личности. Особое значение имеет способность адекватно оценивать свои качества, необходимые для установления оптимальных взаимоотношений с окружающими людьми.

Рассмотренные нами концепции утверждают, что личностью человек становится в процессе деятельности и общения с другими людьми, благодаря чему усваивается социальный опыт. Учась сравнивать себя с другими людьми, человек выделяет и творит свое Я.

Таким образом, исходя из того что психика человека и его развитие детерминированы способом бытия среды, в котором находится человек, а преобразование индивида в личность происходит благодаря общению с этой средой, можно заключить, что высокий уровень межличностных отношений между учащимися подросткового возраста формируется при условии создания благоприятного психологического климата в группе.

1. Бодалев А. А. Психология общения / А. А. Бодалев – М.: Знание, 1996. – 256 с.
2. Бюлер Ш. Что такое пубертатный период. Психология подростка: хрестоматия / сост. Ю.И. Фролов. – М.: Москва: Российское педагогическое агентство, 1997. – С.
3. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2003. – С. 11 – 12.
4. Годовикова Д.Б. Влияние общения со взрослыми на общение детей со сверстниками. Исследование по проблемам возрастной и педагогической психологии / Д. Б. Годовикова – М.: Генезис, 2003. – 174 с.
5. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений / Н.Н. Обозов. – Киев: Лыбидь, 1990. – 192 с.
6. Парменов А. А. Аспекты изучения личности. XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего / А. А. Парменов. – М.: Просвещение, –2012. – 164 с.
7. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М.: Творческая педагогика, 1993. – 452 с.

Александрова Т.И., Хмелюк Я.Н.

Субъективное переживание эмоционального благополучия личности

подростков, склонных к проявлению агрессии

*Тихоокеанский государственный университет
(Россия, Хабаровск)*

doi 10.18411/spc-04-08-2017-11

idsp 000001:spc-04-08-2017-11

Социально-экономическая нестабильность современного общества и разнообразные изменения в образовательной среде способствуют концентрации внимания исследователей на специфике субъективного переживания подростками эмоционального благополучия в новых изменяющихся условиях жизни. Субъективное переживание – феноменологический процесс, существующий на поверхности сознания человека, который изменяется под влиянием вербальных воздействий и всегда опосредован изменением деятельности [2, с. 124]. Феномен переживания как проявление субъективности впервые был рассмотрен Л.С. Выготским. Он активно исследовал влияние внешних факторов, а именно социальной среды, на личность

ребенка через переживание ребенком этой среды. Именно переживание является своеобразной проекцией социальной ситуации развития ребенка, мостиком между средовыми и личностными моментами [4].

Современные исследователи А.В. Брушлинский, В.И. Слободчиков под субъектом понимают творца собственной жизни, «распорядителя душевных и телесных способностей». В психологическом исследовании человека как суверенного субъекта в его бытии С.К. Нартова – Бочавер рассматривает субъекта автором жизненных ситуаций, активным организатором отношений со средой, архитектором разных бытийных пространств. Именно субъект наделяет человеческий опыт жизненным смыслом. Субъект – всеохватывающее, более широкое понятие, чем личность, вмещающее в себя неразрывность, развивающееся единство и целостность всех человеческих качеств: природных, социальных, общественных, индивидуальных и т.д. [3, с. 68].

Одновременным выражением субъекта и отражением объекта (среды), как утверждает С.Л. Рубинштейн, является психологический внутренний мир человека с наличием переживаний, которые проявляются как субъективность личности [6, с. 354]. Под субъективностью В.И. Слободчиков понимает выражение сущности внутреннего мира человека. Интегральным способом бытия субъективности выступает сознание, развивающееся по ступеням: бытийное сознание – самосознание – рефлексивное сознание – трансцендирующее сознание. Источник субъективности связан с возникновением у человека способности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Самость, субъективность с имманентной способностью быть «для себя» позволяет быть человеку субъектом своей собственной жизни [7].

В человеке субъективно все, что обеспечивает ему возможность и способность встать в практическое отношение к своей жизни, к самому себе. Мерой объективности субъективных явлений и действий человека оказывается их включенность в реальную практику его жизни. Центральным феноменом человеческой субъективности является феномен рефлексии, который позволяет проанализировать и оценить свои мысли, эмоции, отношения в соответствии со своими ценностными установками, чтобы потом практически их преобразовать [7, с. 78].

Переживание как эмоциональный отклик субъекта на его связь с миром рассматривает К.А. Абульханова-Славская: «Стремление к переживанию не всегда порождает само переживание, оно может возникнуть (или не возникнуть) только в результате определенного адекватного соотношения личности с жизнью» [1, с. 99]. А.Г. Асмолов заключает, что субъективное переживание есть существующее на поверхности сознания образование, которое изменяется непосредственно под влиянием вербальных воздействий, состоит в том, что изменение личностных смыслов и смысловых установок всегда опосредовано изменением деятельности, реализующей объективное отношение субъекта к миру [2, с. 97].

Субъективное переживание эмоционального благополучия является важной характеристикой социализации подростков. Изучение проблемы их адаптации в современном мире, их стрессоустойчивости сегодня является одной из наиболее актуальных задач современной психолого-педагогической науки и образования.

Многие исследователи единодушны во мнении о независимости переживания негативных и позитивных эмоций. Очень часто человек одновременно с положительными эмоциями может испытывать и отрицательные. Поэтому, когда мы говорим об эмоциональном благополучии, подразумеваем и возможность одновременного переживания эмоций разного спектра. Впервые эта независимость была выявлена Н. Брадбурном в исследованиях субъективного благополучия человека. Одинаковыми и стабильными во времени, от ситуации к ситуации, остаются лишь индивидуальные различия человека в субъективном переживании положительных и

отрицательных эмоций. То, что для одного человека будет являться позитивным переживанием, для другого может быть негативным. П. Экман отмечает, что одним из условий эмоционального благополучия является осознанное субъективное переживание той или иной жизненной ситуации. В случае осознанного эмоционального поведения шансы на переживание эмоционального благополучия значительно выше, чем когда человек оказывается в полном подчинении эмоций, проявляя неосознанное эмоциональное поведение.

В экзистенциально-гуманистической парадигме К. Роджерс связывает неприятные или возбуждающие эмоции с «поисковым поведением», вводит понятие «хорошая жизнь», подразумевая под этим один из аспектов процесса движения от полюса защитных реакций к открытости своему субъективному опыту – способности открываться субъективным переживаниям, в том числе душевной боли, страданиям, чувству страха и разочарования и т.д. [3, с. 100].

Нам близка экзистенциально-гуманистическая трактовка субъективного переживания эмоционального благополучия личности Д. Бьюджентала. Он утверждает, что необходимо уделять внимание всем своим эмоциям, включая неприятные переживания боли, печали и др., называя субъективное переживание эмоционального благополучия «шестым чувством», «внутренним осознанием», «быть живым». Осознание роли переживаемой эмоции в выживании, деликатное обращение со своими эмоциями и управление ими, а не подавление их являются основными условиями эмоционального благополучия личности, отмечает Ю.М. Орлов.

В теории о доминанте А.А. Ухтомский называет состояние удовольствия и неудовольствия в душевной жизни человека потоком чувствования, который можно только субъективно пережить, но невозможно перевести на объективные представления. И само по себе чувствование как состояние – всегда положительно, так как дает нам полноту переживания эмоционального благополучия. Удовольствие и страдание в потоке чувствования безотносительны между собой. Эмоция, вне зависимости от ее модальности, углубляет наличную доминанту, придает ей устойчивость и живость, что в конечном итоге свидетельствует о субъективном переживании эмоционального благополучия личности [3, с. 98].

Говоря о переживании эмоционального благополучия как субъективном феномене, мы опираемся на идеи таких исследователей, как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Г. Асмолов, В.К. Вилюнас, Ф.Е. Василюк, С.Л. Рубинштейн, Л.М. Веккер, А. Лэнгле, В.И. Слободчиков и многих других. Л.С. Выготский описывает биосоциальную ориентировку в феномене переживания: «Оно есть что-то, находящееся между личностью и средой, означающее отношение личности к среде, показывающее, чем данный момент среды является для личности. Переживание является определяющим с точки зрения того, как тот или иной момент среды влияет на развитие ребенка» [4]. В рамках деятельностного подхода С.Л. Рубинштейн тесно связывает переживание эмоционального благополучия с процессом деятельности индивида и его взаимоотношениями с окружающими, утверждая, что эмоции не только обуславливают деятельность, но и сами обуславливаются ею. Состояние индивида, получающее эмоциональное выражение, всегда обусловлено его взаимоотношениями с окружающим [6].

В подростковом возрасте сфера общения оказывает мощное влияние на развитие идентичности подростка, его социализацию и напрямую коррелирует с эмоциональным благополучием подростка. Данные идеи представлены в работах А.А. Реана в области психологии развития подросткового возраста [5, с. 13]. Описывая особенности субъективного переживания эмоционального благополучия, разные исследователи используют различную терминологию, но практически все отмечают, что содержание эмоционального благополучия личности связано с такими феноменами, как рефлексивность, открытость жизненному пространству в контакте с другим,

осознанное принятие всех эмоций, в том числе и неприятно-болезненных (печаль, гнев, страх и т. д.) [3, с. 99].

Таким образом, субъективное благополучие представляет собой достаточно устойчивое переживание и имеет особую значимость для человека. Именно субъективное благополучие в большей степени определяет характеристики доминирующего психического состояния, способствующего согласованному протеканию психических процессов, успешному поведению.

1. Абульханова К. А. Психология и сознание личности / К. А. Абульханова. – М. : МОДЭК, 2012. – 224 с.
2. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. – М. : Академия, 2012. – 341 с.
3. Бондарева М. Ю. Взаимосвязь образа Я и субъективного переживания эмоционального благополучия в подростковом возрасте / М. Ю. Бондарева, Е. Н. Ткач // Журнал «Вестник московского государственного лингвистического университета». – 2014. – №3. – С. 97–108.
4. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – М. : Дрофа, 2010. – 224 с.
5. Реан А. А. Агрессия в структуре поведения возбудимой и демонстративной личности / А. А. Реан // Ананьевские чтения. – 2013. – №2. – С. 13–16.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : учеб. для вузов / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2013. – 592 с.
7. Слободчиков В. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Сфера, 2013. – 341 с.

Боброва А. С., Иванова В. С., Комарова Е. Н., Корягина К. А., Лукьянова А. А., Сатышева З. А., Смирнова Н. А., Соловьев С. И., Чулуунбат Б.

Разработка методики на определение склонности личности к виктимному поведению подростков, склонных к проявлению агрессии

*ФГБОУ ВО Ивановский государственный университет
(Россия, Иваново)*

doi 10.18411/spc-04-08-2017-12

idsp 000001:spc-04-08-2017-12

Понятие виктимности является достаточно разработанным как в зарубежной, так и в отечественной психологии. Выделяют несколько основных подходов к определению виктимности. Так, в науку данное понятие ввёл Л.В. Франк. Согласно ему, виктимность – повышенная субъективная способность человека ввиду его личностных особенностей, поведения или специфических взаимоотношений с причинителем вреда, стать жертвой преступления [5]. Другие авторы, например, Л.В. Ильина рассматривает виктимность как особое свойство пострадавшего, состоящее в его предрасположенности, способности стать при определённых обстоятельствах, жертвой преступления [3]. К.В. Вишневецкий предлагает под виктимностью понимать всю совокупность общественных, социально-экономических, демографических и других характеристик населения в целом и его отдельных групп, свидетельствующих об их повышенном риске стать жертвой правонарушения [2].

В нашей работе мы опирались на определённое Франком Л.В. виктимологическое рассмотрение личности, которое характеризуется четырьмя подструктурами, а именно: социально обусловленные свойства личности, индивидуально приобретённый опыт, индивидуальные особенности отдельных психических процессов и биологически обусловленные свойства личности [1].

Для нас изучение виктимности представляет особый психологический интерес. Современный мир подразумевает повышенное количество преступлений и криминогенных ситуаций, жертвами которых становятся обычные люди. Для предотвращения возможных негативных последствий, таких как, например, посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР), нам важно узнать социальные

детерминанты виктимного поведения людей и определить какие особенности характерны для потенциальных жертв преступлений [4]. Кроме того, для нас представляет интерес при разработке методики склонности личности к виктимному поведению составление рекомендаций для лиц с повышенной виктимностью.

Первым этапом в разработке методики стала проверка надёжности будущего опросника. Нами было опрошено 100 респондентов в возрасте от 18 до 78 лет. Для исключения вопросов, на которые все опрошенные дают одинаковые ответы, мы провели дисперсионный анализ с помощью программы SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). По его результатам ни один из них не получил нулевую дисперсию. Таким образом, можно считать все вопросы надёжными.

Вторым этапом исследования стало повторное тестирование ранее опрошенных респондентов. Мы провели корреляционный анализ между вопросами тестирования и ретестирования. В результате отбора корреляций выше $r=0,8$ мы оставили следующие вопросы: 1 (0,915), 2 (0,913), 3 (1), 4 (0,965), 5 (0,948), 6 (0,967), 8 (0,939), 9 (0,909), 10 (0,912), 11 (0,862), 12 (1), 13 (0,866), 14 (0,928), 15 (0,987), 16 (0,953), 17 (0,935), 18 (0,876), 19 (0,981), 20 (0,944), 21 (0,928), 22 (0,953), 23 (0,897), 24 (0,967), 25 (0,989), 26 (0,86), 27 (0,938), 28 (0,923), 29 (0,957), 30 (0,935), 31 (0,896), 32 (0,896), 33 (0,985), 34 (0,923), 35 (0,983), 36 (0,873), 37 (0,962), 38 (0,917), 39 (0,865), 40 (0,931), 41 (0,874), 42 (0,853), 43 (0,926), 44 (0,956), 45 (0,804), 46 (0,926), 47 (0,825), 48 (0,895), 49 (0,806), 50 (0,937), 51 (0,924), 52 (0,959), 53 (0,885), 54 (0,968), 55 (0,915), 56 (0,941), 59 (0,877), 60 (0,928), 61 (0,878), 62 (0,984), 63 (0,888), 64 (0,894), 66 (0,968), 67 (0,953), 68 (0,931), 69 (0,91), 70 (0,885), 71 (0,958), 72 (0,934), 73 (0,958), 74 (0,927), 75 (0,975), 76 (0,907), 77 (0,962), 78 (0,986), 79 (0,955), 80 (0,951), 81 (0,97), 82 (0,976), 83 (0,874), 84 (0,958), 85 (0,811), 86 (0,944), 87 (0,958), 88 (0,95), 89 (0,976), 90 (0,974), 91 (0,96), 92 (0,898), 93 (0,897), 94 (0,976), 95 (0,921), 96 (0,864), 97 (0,962), 98 (0,942), 99 (0,901), 100 (0,972), 101 (0,878), 102 (0,973), 103 (0,949), 104 (0,987), 105 (0,857), 106 (0,901). Итого у нас получилось 102 вопроса, которые соответствуют теме нашего исследования.

Следующим этапом исследования было вычисление показателя, определяющего долю испытуемых ответивших в соответствии с общим баллом. Этот показатель подсчитывается делением количества обследуемых, давших общие ответы, на их общее количество. В идеале этот индекс должен располагаться в интервале 0,25 до 0,75. Таким образом, у нас остались следующие вопросы: 1 (0,26), 4 (0,57), 13 (0,3), 14 (0,4), 15 (0,28), 16 (0,27), 17 (0,41), 21 (0,49), 22 (0,36), 24 (0,26), 25 (0,45), 26 (0,37), 30 (0,31), 31 (0,37), 32 (0,62), 37 (0,3), 42 (0,66), 46 (0,36), 50 (0,3), 51 (0,32), 54 (0,3), 55 (0,37), 56 (0,54), 59 (0,3), 62 (0,51), 67 (0,66), 69 (0,26), 72 (0,47), 73 (0,42), 74 (0,43), 77 (0,31), 84 (0,27), 85 (0,33), 86 (0,56), 89 (0,35), 90 (0,33), 91 (0,56), 92 (0,49), 93 (0,66), 98 (0,47), 100 (0,32), 103 (0,69), 104 (0,67), 106 (0,36). После данного отбора у нас осталось 44 вопроса.

Далее мы определяли границы групп с помощью стандартного отклонения. Мы получили такие группы как: высокий уровень виктимности более 92 баллов, средний – от 76 до 84 баллов и низкий – меньше 76 баллов.

Заключительным этапом работы было проведение факторного анализа. По его результатам мы выделили два фактора. Первый из них мы назвали «Пассивный (избегающий) вид виктимного поведения». В него вошли вопросы: 30 (0,671), 59 (0,646), 90 (0,626), 74 (0,606), 56 (-0,575), 54 (-0,545). Таким образом, мы можем сказать, что люди, для которых характерен пассивный (избегающий) вид виктимного поведения, считают себя уязвимыми, редко могут дать отпор, им нелегко вступать в коммуникацию с вышестоящими лицами, они избегают зрительного контакта с прохожими, а в конфликтной ситуации ведут себя сдержанно. Также они испытывают страх попадания в чрезвычайную ситуацию, вследствие чего могут отказываться от некоторых видов деятельности (например, вождение машины и т. п.). Также по данному фактору как по одной из шкал нашей методики были просчитаны нормы.

Высокий уровень – от 11 до 18 баллов, средний – от 8 до 10 баллов, низкий – от 0 до 7 баллов.

Второй фактор получил название «Активный (агрессивный) тип виктимного поведения». Он включил в себя следующие вопросы: 54 (0,499), 51 (-0,456), 89 (0,4), 14 (0,42), 13 (0,423). Исходя из этого, мы можем заключить, что лица, выбирающие активный (агрессивный) тип виктимного поведения, противоположно тем, кто склонен к пассивному типу, часто проявляют грубость в конфликтных ситуациях. Также они часто теряют терпение, склонны к глубоким размышлениям. Можно предположить, что данный тип виктимного поведения сложился в результате подверженности таких людей в прошлом физическому насилию, а также в результате частых предательств со стороны близких. Нормы по данному фактору: высокий уровень – от 10 до 15 баллов, средний – от 6 до 9 баллов, низкий – от 0 до 5 баллов.

Ниже представлен сам бланк опросника.

Инструкция: внимательно прочитайте каждое утверждение и отметьте тот вариант ответа, который наиболее соответствует вашему мнению.

№	Утверждение	Да, это точно про меня	Это лишь отчасти про меня	Нет, это точно не про меня
1	Я могу познакомиться с людьми в интернете и без чувства тревоги встретиться с ними в реальной жизни.			
2	Я считаю, что люди не меняются.			
3	Люди часто меня предавали.			
4	Я легко теряю терпение.			
5	Измену можно простить.			
6	Я люблю привлекать к себе внимание.			
7	Желая купить билет на какое-нибудь мероприятие по минимальной цене, я могу приобрести билет с рук.			
8	Когда я вижу бесхозный предмет в общественном месте, то я о нём сообщаю ответственному лицу.			
9	Если я найду телефон на улице, то я оставляю его себе.			
10	Я провожу много времени в общественных местах.			
11	Я люблю фильмы про преступления и катастрофы.			
12	Я никогда не читал правила по технике безопасности.			
13	Я не хочу водить машину, так как боюсь попасть в ДТП.			
14	Я из тех людей, которые верят в неизбежность судьбы.			
15	Я часто ловлю себя на мысли, что всё плохое, что со мной происходит, является испытанием.			
16	Если бы ко мне подошёл на улице незнакомый человек и попросил телефон для того, чтобы позвонить, я бы ему помог.			
17	Когда мне нужно подписать большое количество документов, я невнимательно прочитываю каждый из них.			
18	Я часто гуляю один.			
19	Я люблю прогулки в тёмное время суток.			
20	Я никогда в своей жизни не подвергался физическому наказанию.			
21	В конфликтной ситуации я веду себя грубо.			
22	Я тщательно проверяю сдачу при покупке.			
23	Мне легко поддерживать разговор с людьми, выше меня по статусу.			
24	Я редко даю отпор, если меня задевают.			
25	Я обидчивый человек.			
26	Я люблю доказывать, что я прав.			
27	Я часто рассказываю о своих проблемах.			
28	Я бы попросил помощи у незнакомого человека.			
29	Я всегда прощаю, если меня обидели.			

30	Я считаю себя уязвимым человеком.			
31	Я храню кошелек и ключи в боковом кармане.			
32	Я считаю, что жертва, давая отпор преступнику, только усугубляет свою участь.			
33	Когда я снимаю деньги с банковской карты, я не забочусь о том, что кто-то может увидеть мой пароль.			
34	Я смотрю вечером телевизор, не закрывая штор.			
35	Я часто погружаюсь в глубокие размышления и не замечаю, что творится вокруг.			
36	Когда я иду по улице, то стараюсь избежать зрительного контакта с прохожими.			
37	Мне не важно, что обо мне думают другие.			
38	Моя жизнь богата событиями.			
39	Во время застолья я становлюсь более раскованным.			
40	Я сержусь и обижаюсь, когда надо мной смеются.			
41	Чтобы доказать свою правоту, я готов терпеть боль всем назло.			
42	Иногда я замечаю, что очень сильно раздражаюсь.			
43	Я никогда не применял физическое насилие по отношению к другим людям.			
44	Мне интересны экстремальные виды спорта.			

1. Андронникова О.О. Виктимология и ее основные категории и понятия в отечественной и зарубежной науке. Электронный ресурс. URL: <http://obrazovanie9.ru/articles/345-victimology.html> (дата обращения: 29.05.2017).
2. Вишневецкий К.В. Криминальная виктимология: социальный аспект // Юрист. 2006, № 5.
3. Ильина Л.В. Уголовно-правовое значение виктимности // Правоведение. 1975, № 3.
4. Лощаков А.М., Корягина К.А. Экстренная психологическая помощь в чрезвычайных ситуациях: особенности и специфика // Актуальные вопросы научных исследований. Сборник научных трудов по материалам II Международной научно-практической конференции, 2016, с. 69-73.
5. Франк Л.В. Виктимология и виктимность. Душанбе, Ирфон, 1972.

Горнякова М.В.

Психологическая работа с образовательным запросом как условие повышения качества образования

*«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
(Россия, Красноярск)*

doi 10.18411/spc-04-08-2017-13

idsp 000001:spc-04-08-2017-13

Аннотация

В статье рассматриваются психологические аспекты качества образования в условиях ФГОС. Качество образования понимается в информальном контексте в рамках системно-деятельностного и компетентностного подходов. Автор предлагает в качестве одного из условий повышения качества образования рассмотреть возможности психологической работы с образовательным запросом субъектов образовательного процесса, представленного в трех основных смысловых полях (общественно-государственном, социально-субъектном и личностно-субъектном).

Ключевые слова: качество образования, образовательное пространство, образовательный процесс, образовательный запрос, психологическое консультирование.

Abstract

The article requires quality of education in the GEF. It raises the question of understanding the quality of education in the context of the informal aspect of education in the framework of systematic activity and competence approaches. The author proposes to

consider the possibility of working with the educational request of the subjects of educational process as a condition of improving the quality of education. Thus, the concept of a learning request is treated in three main semantic fields (public, social-subjective and personal-subjective).

Key words: quality of education, educational environment, educational process, educational request, psychological counseling.

Вопросы качества образования не теряют своей актуальности, приобретая новое значение в условиях реализации ФГОС. Смещение акцентов современной образовательной парадигмы в сторону информальности детерминирует понимание качества образования в контексте компетентного подхода, где сущностным проявлением значения образования выступает развитие личности. Определение в качестве целевых ориентиров образования на каждой ступени ключевых компетенций обосновывает важность рассмотрения качества образования как интегральной характеристики системы образования, отражающей не только степень соответствия ресурсного обеспечения, образовательного процесса, образовательных результатов нормативным требованиям, но и социальным и личностным ожиданиям субъектов образовательного пространства.

В этом смысле размышление о качестве образования без размышления о субъекте в его психологической сущности бессмысленно и требует «разворота» системы образования в направлении создания условий для того, чтобы каждый учащийся добивался успеха на максимуме своего потенциала и возможностей.

В материалах экспертно-аналитического семинара «Экспертиза модели мониторинга оценки качества основного общего образования», состоявшегося в Нальчике еще в 2011 году, мы находим обозначение смысловых позиций в понимании сущности современного образования через формирование человеческого потенциала на основе становления субъектности обучающегося [2]. Качество же образования в этом контексте определяется качеством условий для развития самостоятельной творческой деятельности ученика, а его ключевой результат – действия и сама деятельность через свободный выбор учащегося. Тогда требования к качеству образования должны основываться на требованиях самой жизни, которые она предъявляет к человеку. «Мы учимся не для школы, а для жизни, мы в ней желаем выступать деятелями. Если характерные и существенные свойства жизни — разнообразие и изменчивость, то единообразие и необычайная тугость на реформы в образовательной сфере не согласны с тоном жизни. Рутинная школьная система, постоянно смотрящая назад, а не вперед, будет плохо готовить к жизни, к усвоению и правильной оценке ее новых приобретений» [4, с. 381]. По мнению П.Б.Бондарева, ключевая идея современного ФГОС – уход от обязательного минимума к индивидуальному максимуму. Процесс образования – процесс приращения разных видов капитала: духовного, интеллектуального, финансового и т.п. Один из результатов образования – ощущение своей значимости, востребованности, осознания себя носителем уникальных компетентностей [2].

Следуя философскому пониманию образования как детерминанты развития человека в становлении его сущности, и образовательного процесса как процесса развития потенциала, который дается человеку от природы, мы видим возможности повышения качества образования через психологическую работу с образовательными запросами участников образовательного пространства.

Понимание образовательного запроса сегодня по своим сущностным характеристикам напоминает «воронку» - постепенное сужение масштабности смыслового поля:

Наиболее глобальный контекст представляет понимание образовательного запроса как социального заказа через отражение объективной социальной и культурно-исторической ситуации, и понимание образовательного заказа на уровне государства

как «совокупности обязательных требований к образованию и направлениям подготовки, к минимуму содержания программ, условиям их реализации и срокам обучения по этим программам, призванным обеспечить государственные гарантии прав и свобод человека в сфере образования и создание условий для реализации права на образование» [7, гл.1, ст. 1-2].

Далее - на уровне отдельных социальных субъектов (семья, педагоги, родители, учащиеся, потенциальные работодатели и пр.) - образовательный запрос понимается как «...совокупность образовательных (и сопутствующих) требований, которые предъявляются, или могут быть предъявлены образовательному учреждению и системе образования в целом» [3]. На этом же уровне существуют точки зрения, определяющие фокус внимания не на отдельных ожиданиях социальных субъектов, но на кооперации между основными участниками образовательного процесса и представляющие некую формулу консенсуса между личностью, обществом и государством. В этом контексте образовательный запрос - это не «глубинные потребности» трех автономных сущностей – Человека, Общества и Государства, – а сеть потребностных отношений запроса, связывающих семьи, школы, органы управления образованием и иные вовлеченные в образовательный процесс группы с большей или меньшей степенью институционализации». [1, с.8-9].

Современные исследования в области психологии образования наглядно показывают важность согласования целей и содержания образования на разных его ступенях с индивидуальными особенностями, ценностными ориентациями, личностными смыслами, жизненными стратегиями личности (М.В. Григорьева, В.Е.Купченко, Ю.Л.Кофейникова, Т.А. Молодиченко, Э.Г. Патрикеева, Ю.С. Песоцкий, Е.Н.Тухманова).

С усилением индивидуально-личностного аспекта образования понимание образовательного запроса обретает связь с потребностями и интересами личности. Смысловое поле при этом приобретает истинно психологическое значение, конкретизируется в рамках понятия «образовательной потребности личности» и позволяет определить следующие отличительные признаки феномена образовательного запроса, как элемента психолого-педагогической реальности, отражающей динамическую сторону образовательного пространства через категорию активности субъекта:

1. Отнесение феномена образовательного запроса к области неформального непрерывного образования во взаимосвязи с потребностями, направленностью, ценностями субъектов образовательного пространства.
2. Формирование образовательного запроса на основе образовательных потребностей личности.
3. Выражение данного феномена через проявление активности субъектов образовательного пространства в построении индивидуальной образовательной траектории.

Суть активности заключается в стремлении личности к гармонизации и преобразованию собственного внутреннего мира через образование как фактора социального развития личности (Л.И. Анцыферова, 1989), к преодолению противоречий в разных сферах жизнедеятельности личности, возникающих в процессе ее взаимодействия с окружающей действительностью (С.Г. Вершловский, 1974).

Активность субъекта образования как интенция развития современной системы образования находит отражение в ФГОС. Положенный в основу Стандарта системно-деятельностный подход, призван обеспечить такие условия образования, которые способствуют:

- формированию готовности к саморазвитию и непрерывному образованию;
- проектированию и конструированию социальной среды развития обучающихся в системе образования;
- активации учебно-познавательной деятельности обучающихся;

- построению образовательного процесса с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся.

В этом контексте понимание качества образования не сводится только к оценке конечного результата относительно заданной нормы требований. Принимается во внимание не только вся система управления процессом достижения результата, но и способы определения требований к результату, и процесс проектирования путей их достижения. Тогда оценка качества образования состоит не во внешнем контроле, не в проверке достижения требуемых результатов или стандарта, а в создании условий для совершенствования образовательных систем. Именно в данной точке связующим элементом между системой образования и потребностями субъектов может выступать феномен образовательного запроса в его психологической сущности. Готовность и возможность современной системы образования продуцировать целенаправленную активность субъекта на выстраивание собственного образовательного маршрута наиболее точно и глубоко отражает, на наш взгляд, сущностную характеристику качества современного образования.

Управление качеством образования в условиях реализации ФГОС ориентировано на формирование устойчивых механизмов развития инновационной модели мониторинга педагогического процесса на разных ступенях системы образования. В процессе работы определяются ключевые психолого-педагогические условия, посредством которых обеспечивается эффективность образования. В связи с чем, с особой остротой встает вопрос об определении ориентиров изменения качества образовательных услуг. [8]. В качестве одного из таких ориентиров может выступать работа с образовательным запросом участников образовательного процесса. Ориентация на образовательные запросы позволяет достичь соответствия образовательным потребностям, предполагает плановость процесса.

В целом видится, что грамотно выстроенное психолого-педагогическое, социально-психологическое сопровождение образовательного процесса на разных ступенях образования должно включать работу, направленную на прояснение образовательных потребностей, осознание участниками собственных образовательных противоречий, структурирование образовательного запроса (на всех трех уровнях смыслового поля) и нахождение «узловых точек – «локусов» сосредоточения образовательных потребностей. В таких точках происходит взаимная «притирка» запросов и генерируются новые образовательные потребности. Противоположностью таких узловых точек являются «зоны депривации», т.е. области, в которых уже сформировавшиеся потребности остаются без адресата, не получают удовлетворения». [1, с.9].

Подобная работа постепенно входит в современную образовательную организацию через просветительскую и консультативную работу с родителями; через включение методов активного обучения; через мониторинг актуальных потребностных запросов социальных субъектов; практику работы с ожиданиями участников определенных образовательных программ высшего и дополнительного образования. Подобные меры показывают свою эффективность в направлении повышения качества образования, прежде всего, через наращивание степени удовлетворенности содержанием и уровнем образования его субъектов [1], [2], [4], что позволяет определить работу с образовательным запросом участников образовательного процесса как актуальное и перспективное направление исследований в области проблематики качества современного образования.

Тактический уровень решения задач, направленных на обеспечение качества современного образования предполагает создание единой комплексной программы, органично сочетающей консультативную, психопрофилактическую и коррекционно-развивающую работы, что позволит создать единую целостную модель психологического сопровождения образовательного процесса.

В качестве стержневой технологии сопровождения качества образования в условиях ФГОС мы предлагаем рассмотреть психологическое консультирование, ориентированное на максимальное раскрытие индивидуальных возможностей и удовлетворения потребностей в саморазвитии и самореализации [4]. Выступая неотъемлемой частью психологического сопровождения образовательного процесса, психологическое консультирование предоставляет оптимальные возможности для целенаправленной работы по созданию единого «потребностного поля» всех его участников, удержанию целевых ориентиров образования и координации усилий для их достижения.

1. Аналитический отчет: Динамика образовательных запросов участников образовательного процесса в начальном общем образовании. [Электронный ресурс]. URL: http://troizkschool.edu22.info/data/documents/potreb_sem.pdf. Дата обращения 14.12.2016.
2. Бондарев П.Б. Качество основного общего образования: требования ФГОС и требования времени // [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eurekanet.ru/ewww/info/15534.html>. Дата обращения 17.12.2016 г.
3. Изучение социального заказа // Управление образовательным учреждением в вопросах и ответах: сетевой журн. 2011. № 2. URL: <http://otvet.resobr.ru/archive/year/articles/7359/> (дата обращения 7.03.2015 г.)
4. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения /под ред. А. М. Арсеньева; сост. П. А. Лебедев; Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1982. 703 с.
5. Молодиченко Т.А. Социоакмеологический подход к обучению буду-щих специальных психологов// Психология обучения. 2013, № 9. С.47-54.
6. Муляр Е.С. Запросы родителей к качеству образовательной деятельности //Академический вестник института Образования взрослых РАО// Человек и образование. 2007, № 3-4. С.136-138.
7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. N 1897 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования" (с изменениями и дополнениями). [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/55170507/#ixzz4T7cdnbb1>. Доступ через систему ГАРАНТ.
8. Определения основных понятий, содержащихся в ФГОС. [Электрон-ный ресурс]. URL: <http://www.http://tvov.ru>. Дата обращения 13.12.2016г.
9. Патрикеева Э.Г., Трухманова Е.Н. Динамика системы ценностных ориентаций, определяющих отношение к учебной деятельности современной учащейся молодежи // Психология обучения, 2014. С.87-102.
10. Песоцкий Ю.С., Григорьева М.В. Формирование личности в процессе образования //Психология обучения, 2016. С.40-46
11. Федеральный закон об образовании от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014) «Об образовании в Российской Федерации» (29 декабря 2012 г.) [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://www.consultant.ru/document/> Дата обращения – 4.03.2015 г.

Гущина Л.Е.¹, Гущина Н.Х.²

Особенности адаптации детей раннего возраста к дошкольному образовательному учреждению

¹Елабужский институт Казанского Федерального университета

²МБДОУ № 36 «Искорка»

(Россия, Елабуга)

doi 10.18411/spc-04-08-2017-14

idsp 000001:spc-04-08-2017-14

Адаптационный период является основой социализации личности ребенка. Меняя условия жизни детей, происходит развитие личности, то есть изменения в характере, темпераменте, стиле и манере взаимодействия со сверстниками. Ж. Пиаже считал, что адаптация-это приспособление человека к новым социальным условиям жизни, с целью интеллектуального развития. В период адаптации ребенка, происходит приобретение новых знаний, умений, навыков, а также меняется его психическая организация. Стоит отметить, что резкие изменения могут привести к психическим расстройствам личности, ребенок становится капризным, унылым, часто проявляет беспокойство.

Для ребенка, который находился под постоянным контролем со стороны родителей, трудно адаптироваться к новой социальной среде, их пугает большое внимание сверстников, новый распорядок дня. Воспитатели, которые находятся с ребенком, должны проявить чуткость, заботу, открытость, так как в новых условиях ребенок чувствует себя незащищенным, потерянным. Необходимо обратить внимание на его психические и физические особенности, также обратить внимание на его эмоциональное настроение в течение всего дня [1, 30]. Например, если ребенок не умеет самостоятельно кушать, он может отказываться от еды и ждать пока его накормят. Следует обратить внимание на его поведение, так как иногда дети еще не освоили нормы поведения в коллективе и не умеют строить диалог со сверстниками, ведут себя зажато, не проявляют свою самостоятельность, предпочитают сидеть в одиночестве. Исходя из этого, основной задачей воспитателя-создать максимум условий, для того чтобы ребенок легче прошел все этапы адаптации в новом коллективе. Существует ряд факторов, влияющий на течение адаптационного периода:

1. Возраст;
2. Уровень развития;
3. Состояние здоровья;
4. Умение находить общий язык со сверстниками.

Целью данного исследования является выявление особенностей поведения детей в новой социальной среде. Исследование было проведено на базе МБДОУ № 36. В ходе исследования было выявлено несколько уровней адаптации детей к новым социальным условиям.

Первый уровень (3-8 месяцев) — тяжелый уровень или уровень эмоциональных переживаний. Данный уровень характеризуется повышенной тревожностью, беспокойством. Дети чувствуют себя зажатыми, не проявляют активности. Все время вспоминают о доме, родителях, ждут когда их заберут из детского сада. Аппетит у ребенка слабый, сон не стабилен. Требуют постоянного внимания со стороны сверстников, воспитателей. Чаще всего дети не умеют контактировать с окружающими, уровень их игровых умений не высок, уровень самостоятельности низкий. В течение дня эмоциональное состояние ребенка не меняется, чаще всего он проявляет грусть, тревогу, плач, не идет на контакт с детьми.

Второй уровень (4-6 недель)- средний уровень или уровень психологической адаптации. Данный уровень характеризуется тем, что поведение ребенка меняется, он открывает в себе умения общаться и находиться в коллективе. В течение дня ребенок редко вспоминает о родителях, но расставание с ними происходит крайне болезненно. Ребенок наблюдает за другими детьми, пытается найти точки соприкосновения, начинает активно увлекаться игрой. Сон и аппетит ребенка стабилизируются, ребенок начинает проявлять самостоятельность и открытость.

Третий уровень (1-2 недели)- легкий уровень или уровень повышенной активности. Ребенок проявляет самостоятельность, активность, легко идет на контакт со сверстниками и воспитателями, может самостоятельно завлечь себя игрой или собрать детей для общей игры. С удовольствием остается в детском саду, аппетит у ребенка хороший, часто забывает о родителях, доме.

Подводя итог, следует отметить что процесс адаптации это длительный и болезненный период для каждого ребенка, но для того чтобы помочь справиться с этим, необходима поддержка не только со стороны детского сада, но и со стороны родителей, которым необходимо объяснять, что такое детский сад и приучать ребенка к нормам поведения в образовательном учреждении. Только совместная работа образовательного учреждения и родителей помогут ребенку пройти все уровни адаптации и раскрыть его как личность и лидера в коллективе.

1. Белкина Л.В. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОУ/Л.В.Белкина – Воронеж: Учитель, 2006
2. Мухина В.С. Психология дошкольника / В.С. Мухина – М., 1975

Тарасова Л.Е.

**Актуализация потенциала развития дошкольников
с задержкой психического развития**

*«Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени
Н.Г. Чернышевского»
(Россия, Саратов)*

doi 10.18411/spc-04-08-2017-15

idsp 000001:spc-04-08-2017-15

Abstract

Mental retardation is regarded as a psychological problem, and preschoolers with mental retardation referred to "children with special educational needs", special needs, requiring special approach in the educational activities. Subject to the discussion of the psychological characteristics of children with mental retardation, related to two groups – one dominated by a lack of intellectual, the other emotional-volitional disorders by type of mental infantilism. Both groups noted the safety of potential possibilities of higher forms of cognitive activity, represented by different aspects of the notion of "development potential". In line with proposed B. G. Ananyev concept of a comprehensive approach to the person based on the development potential of the individual, discusses the correction system of the child with mental retardation, analyzes the main theoretical and methodological issues of psychological assistance to children with mental retardation, offered the effective direction of psychological correction, psychological support and psychological support of children assigned to the category, recommended a variety of psycho-correction technology to compensate for and correcting intellectual and emotional problems in children with mild disorders of mental development.

Key words: preschool children, mental retardation, special educational needs, the development potential correction

Реформа современной системы Российского образования обнажила проблемы в обучении, воспитании, диагностике и коррекции детей с нерезко выраженными отклонениями в развитии. В законе «Об образовании в Российской Федерации» дети с задержкой психического развития относятся к категории «обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья — это дети, имеющие недостатки в физическом и (или) психическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» [1]. Задержка психического развития является пограничным состоянием между нормой и умственной отсталостью, обусловлена несложным недоразвитием познавательной деятельности, речи, эмоционально-волевой сферы, при этом в той или иной степени нарушены психофизиологические структуры и системы организма – механизмы ЦНС и головного мозга.

Социальный заказ на создание всем детям дошкольного возраста равных стартовых возможностей для подготовки к систематическому обучению диктует необходимость смещения акцентов в характеристике детей, имеющих нарушения развития, с недостатков, отклонений от нормы к фиксации их потребностей в особых условиях и средствах образования, и подчеркивает ответственность общества за выявление и реализацию этих потребностей.

Актуальной является необходимость ранней диагностики и осуществление своевременной психологической коррекции отклонений развития и оказание

вневрачебной помощи детям, имеющим трудности в обучении с тем, чтобы подготовить детей с ЗПР к школьному обучению и обеспечению полноценного образования и максимальной реализации потенциальных возможностей детей еще в условиях дошкольного образования.

Казимеж Домбровский, автор концепции личности в теории позитивной дезинтеграции, утверждает, что потенциал развития является основной базой, от которой зависит, какого уровня развития может достичь индивид в оптимальных физических и социальных условиях (К.Домбровский, 1970). Исходя из этого определения, мы рассматриваем потенциал личности как способность человека к умножению своих внутренних возможностей, в первую очередь - способность к развитию, а актуализация предполагает его переход из скрытого состояния в реальное, возможное, отвечающее современным условиям.

Целью исследования является выявление потенциала развития дошкольников с ЗПР и способы его актуализации.

Материал и методы исследования

С целью определения уровня психического развития детей с ЗПР детей двух старших групп (n = 45) использован диагностический аппарат, включающий в себя: Тест на выявление умственного развития ребенка 5-5,5 лет включающий субтесты: общая осведомленность, общая понятливость, сформированность произвольного внимания («Домик» Н.И. Гуткина), определение объема кратковременной памяти («Узнавание фигур», практическое математическое мышление, опыт восприятия и наглядно-образного мышления (матрицы Равена), методика «Четвертый лишний», выявляющая способности к выделению существенных признаков и обобщению. Для определения уровня тревожности использована методика проективной диагностики детей "Выбери нужное лицо" - тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен [2].

По итогам диагностической работы выделены общие особенности обследованных дошкольников с ЗПР, характеризующиеся такими признаками как ограниченным, не соответствующим возрасту ребенка запасом знаний и представлений об окружающем мире, низким уровнем познавательной активности, недостаточной регуляцией произвольной деятельности и поведения.

По сравнению с нормально развивающимися детьми того же возраста практически всех дошкольников с ЗПР отличает более низкая способность к приему и переработке перцептивной информации, недостаточная сформированность функций произвольного внимания, памяти [3] и других высших психических функций.

Дошкольники с ЗПР выступают как полиморфная группа, характеризующаяся замедленным и неравномерным созреванием высших психических функций, недостаточностью познавательной деятельности, недоразвитием эмоционально-личностной сферы. Не вдаваясь в рассмотрение причин таких состояний, условно выделим две группы детей: у одной преобладает интеллектуальная недостаточность, у другой – эмоционально-волевые нарушения по типу психического инфантилизма.

На фоне сниженной умственной работоспособности, слабости регулирующей функции мышления у дошкольников первой группы особенно заметно отставание в развитии мыслительной деятельности, что проявляется в трудностях формирования образных представлений, и несоответствующим возрастным возможностям уровне развития словесно-логического мышления, в низкой способности к обобщению материала, невысоком уровне сформированности основных мыслительных операций.

У детей с ЗПР эмоциональное развитие задержано: они постоянно испытывают трудности со средой адаптации, что нарушает их эмоциональный комфорт и психическое равновесие. Дошкольников с преобладанием эмоционально-волевых нарушений по типу психического инфантилизма характеризует низкий уровень самоконтроля, отсутствие целенаправленных продуктивных действий, нарушение планирования и программирования деятельности, ярко выраженные трудности в вербализации действий, отсутствие ярких эмоций, повышенная утомляемость, гиперактивность. Они более, чем обычные дети, нуждаются в снятии напряжения, педагогической помощи, в специальном расширении и обогащении сенсорного пространства. При этом у них, как правило, сохранены потенциальные возможности высших форм познавательной деятельности, прежде всего, обобщения и абстрагирования, что позволяет им использовать оказываемую взрослым помощь и самостоятельно переносить усвоенные навыки в новые условия.

Все вышесказанное позволяет отнести дошкольников с ЗПР к «детям с особыми образовательными потребностями», специальными потребностями, требующими особого подхода к ним в процессе образовательной деятельности, поскольку проблема ЗПР является очень важной, так как она теснейшим образом связана с проблемой школьной неуспеваемости в будущем. Основной причиной неуспеваемости и отклонений в поведении школьников с ЗПР являются небольшие органические повреждения головного мозга, в связи с чем все психические функции и эмоционально-волевая сфера формируются не только позже, чем у их нормально развивающихся сверстников, но и несколько иначе.

Поскольку ЗПР не предполагает значительного снижения интеллектуального развития ребенка, то в дошкольном возрасте такое отклонение в развитии ребенка замечается взрослыми достаточно редко. Проблемы обнаруживаются с началом систематического обучения в школе и, зачастую, являются совершенно неожиданными для родителей. Диагностика ЗПР тесно связана с практическими вопросами школьной зрелости и проблемой неуспеваемости. Понятия «задержка психического развития» и «школьная неуспеваемость» неравнозначны, но тесно связаны между собой и рассматриваются совместно в числе актуальных проблем дефектологии, психологии, неврологии, поскольку дети с ЗПР, пришедшие в школу, с первых дней начинают испытывать трудности – у них недостает сформированности некоторых психических функций, навыков, умений, они не успевают за другими учениками и без специальной помощи не могут овладеть материалом. В большинстве случаев психолого-педагогическая помощь детям в ЗПР запаздывает, упускаются благоприятные сроки коррекции, что приводит к более выраженным нарушениям в период школьного обучения и увеличению сроков коррекционно-развивающей работы. Но если им вовремя оказать специальную коррекционно-педагогическую помощь, они в состоянии будут догнать своих нормально развивающихся сверстников. Поэтому важным и актуальным является необходимость ранней диагностики и своевременной коррекционной помощи дошкольникам с ЗПР к школьному обучению и обеспечению полноценного образования и максимальной реализации потенциальных возможностей детей еще в условиях дошкольного образования.

Дошкольников с особыми образовательными потребностями часто называют «детьми с нереализованным потенциалом развития», поскольку коррекционная работа с ними часто строится без учета зоны ближайшего как когнитивного, так и

эмоционального развития, что не позволяет реализоваться тем потенциальным компенсаторным возможностям, которыми он обладает.

Коррекционно-развивающее обучение, преследующее цель развитие общих способностей детей к обучению и коррекции индивидуальных недостатков развития, становится перед фактом решения задачи поиска сохранных механизмов, выбора методов определения у детей с ЗПР каких-либо способностей, к которым, как известно, относятся индивидуально-психологические особенности, определяющие успешность выполнения деятельности – интеллект, креативность, обучаемость. Очевидно, что у дошкольников с ЗПР далеко не все они сохранны. В данном случае корректнее говорить не о развитии способностей, а о развитии потенциала ребенка, который понимается как внутренний резерв возможностей человека (Б.Г. Ананьев, А.С. Белкин, Л.С. Выготский, А.Н. Лурия и др.).

Рассматривая развитие потенциала, необходимо опираться на наличные возможности - это может быть абсолютно любой сохранный элемент, процесс, феномен развития применительно к категории детей с нарушениями развития – эмоциональность, коммуникабельность, подвижность физические данные, восприимчивость к разным видам искусства, умение слушать и пр., так как это все связано с сохранными центрами головного мозга.

Содержание потенциала развития, по мнению В.А. Ананьева (2006), может быть представлено как взаимосвязь частных потенциалов – разума, чувств, воли, тела, общественного, креативного, духовного, отражающих различные аспекты этого феномена: «Потенциал разума – способность человека развивать интеллект и уметь им пользоваться; умение приобретать объективные знания и воплощать их в жизнь.

Потенциал воли – способность человека к самореализации, умения ставить цели и достигать их, выбирать адекватные средства.

Потенциал чувств – связан со способностью человека конгруэнтно выражать свои чувства, понимать и безоценочно соглашаться с чувствами других.

Потенциал тела – способность осознавать, дифференцировать, понимать собственные ощущения, телесные потребности, умение саморегулировать телесные процессы.

Общественный потенциал – способность человека оптимально адаптироваться к социальным условиям, обретение чувства принадлежности к социуму, стремление повышать уровень культуры, общения социального интеллекта, коммуникативной компетентности.

Креативный потенциал – способность человека к созидательной активности, умение творчески самовыражаться в жизнедеятельности, выходя за рамки ограничивающих стандартных знаний. В поле креативности интегрируются все три уровня организации человека: когнитивный, эмоциональный и поведенческий.

Духовный потенциал – способность развивать духовную природу человека, выразить (воплощать) высшие ценности в жизнь» [4].

Опираясь на характеристику потенциала личности как иерархизированного и системного образования, возможно сделать предположение о возможности осуществления механизма компенсации.

Гуманистическая парадигма образования провозглашает основной задачей психолога создание условий для развертывания и осуществления всех потенциалов человека, а в качестве основного содержания коррекционной работы, строящейся как целенаправленное формирование психологических новообразований, составляющих

сущностную характеристику возраста, создание зоны ближайшего развития личности и деятельности ребенка (Л.С. Выготский). В русле личностно-ориентированной методологии коррекционно-развивающей деятельности, развитие потенциала человека связано с активизацией его внутренних ресурсов самоисцеления. Психологу, осуществляющему сопровождение развития ребенка, необходимо приложить максимум усилий по раскрытию всего заложенного в нем.

Базой развития потенциала рассматриваются потребности, реализуемые через мотивы и желания. Одно из фундаментальных теоретических положений культурно-исторической парадигмы Л.С. Выготского гласит, что «развитие – есть результат обучения, не совпадающий с его содержанием» [5], то есть, если пробудить у ребенка желание обучаться, преломить обучение через какую-то потребность, осуществим первый шаг к развитию потенциала личности и как результат получим развитие. Обращение к потребностям ребенка в движении, положительных эмоциях, релаксации может сыграть решающую роль в развитии потенциала личности. Для дошкольников с ЗПР характерно наличие отклонений в развитии двигательной сферы, таких как нарушение произвольной регуляции движений, недостаточная координированность и четкость произвольных движений, трудности переключения и автоматизации. Больше всего страдает у детей данной категории моторика кистей и пальцев рук. Отклонения в развитии моторной сферы у детей с ЗПР создают определенные трудности в учебной деятельности, особенно неблагоприятно влияют на овладение навыками письма, рисования, ручного труда.

Поскольку у детей с ЗПР наблюдается замедленность темпа реализации закодированных в генотипе свойств организма или его потенциала, то необходимо активизировать энергетический потенциал организма всеми возможными средствами – от разных видов массажа до дыхательных упражнений. Особенно большое значение в работе с дошкольниками с ЗПР имеет обращение к арт-терапии, к деятельности с различными изобразительными материалами, что связано формированием навыков психической саморегуляции за счет достижения контроля над ними, с сенсорной стимуляцией, с развитием мелкой моторики. Для ребенка с особыми потребностями возможности любого вида искусства, порождающие потребности в творчестве, в самовыражении, выступают источником позитивных переживаний, повышении самооценки, способствуют формированию потребности в социальном взаимодействии [6].

Желание ребенка чувствовать себя естественно и комфортно, быть самими собой может быть расценено взрослым как интерес к развитию личностного потенциала и любые шаги в этом направлении должны быть оценены как личностные достижения, которые помогут ребенку избавиться от сложившихся у них представлений о собственной посредственности. Увеличение количества личностных достижений становится потребностью и мотивом, который ведет к развитию потенциала личности ребенка, способствуя коррекции развития.

После проведения системы занятий, представляющих собой специально подобранные игры и упражнения, направленные на повышение познавательной активности, общекультурного уровня, формирование произвольных форм поведения, развитие всех познавательных процессов, особенно мышления и речи. Благоприятное влияние оказали ежедневные занятия физической культурой, ритмикой, широко использовались возможности арт-терапии, опирающейся на здоровый потенциал личности, внутренние механизмы саморегуляции и исцеления. Результаты повторной

диагностики после шести месяцев занятий позволили констатировать наличие положительной динамики практически по всем обследуемым параметрам

Дети с ЗПР, с особыми образовательными потребностями — это не потерянные для общества люди. Изменения в психической деятельности дошкольников с ЗПР не носят грубого характера, поддаются коррекционным воздействиям. Все это диктует необходимость разработки эффективных и адекватных состоянию ребенка программ формирования и развития различных сторон психической сферы данной категории детей. При особом образовательном подходе они способны социально адаптироваться, интегрироваться в общество, приносить ему пользу и быть счастливыми. Система коррекции ребенка с ЗПР основана на развитии потенциала личности и соотносится с концепцией комплексного подхода к человеку, разработанной Б.Г. Ананьевым. Эта концепция предполагает изучение психофизиологических характеристик индивида, изучение структуры личности, мотивационной сферы, развития самосознания. Даже добиваясь самых незначительных успехов в коррекции самых простых функций, но воздействуя при этом на центры головного мозга, можно существенно продвинуться в осуществлении коррекции непосредственно нарушения, а развитие потенциала личности детей с ЗПР ведет к саморазвитию на основе сохранных интеллектуальных и личностных характеристик.

1. Пункт 16 статьи 2 Федерального закона Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 N 99-ФЗ, от 23.07.2013 N 203-ФЗ). URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/16.html>
2. Тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен. Методика "Выбери нужное лицо". Проективная диагностика детей. URL: <http://psychok.net/testy/645-test-trevozhnosti-r-temml-m-dorki-v-amen-metodika-vyberi-nuzhnoe-litso-proektivnaya-diagnostika-detej>Источник: <http://psychok.net/testy/645-test-trevozhnosti-r-temml-m-dorki-v-amen-metodika-vyberi-nuzhnoe-litso-proektivnaya-diagnostika-detej>
3. Нечаева Е.В. Изучение особенностей памяти младших школьников с нормальным и задержанным психическим развитием URL: <http://lib.convdocs.org/docs/index-197354.html?page=232>
4. Ананьев В.А. Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья [Текст]/ В.А. Ананьев. – СПб: Речь, 2006. – 384 с.
5. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии [Текст]/ И.И. Мамайчук – СПб: Речь, 2001.– 220 с.
6. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 248 с.



Научное издание

«Научные тенденции: Педагогика и психология»

Сборник научных трудов, по материалам
IX международной научно-практической конференции
4 июня 2017 г.



SPLN 001-000001-0170-PP

Подписано в печать 14.08.2017. Тираж 400 экз.
Формат.60x841/16. Объем уч.-изд. л.2.76
Бумага офсетная. Печать оперативная.
Отпечатано в типографии НИЦ «Л-Журнал»
Главный редактор: Иванов Владислав Вячеславович