Международная Объединенная Академия Наук

Научные тенденции: Педагогика и психология

Сборник научных трудов

**по материалам
XVI международной научной конференции**

4 июня 2018 г.

LJOURNAL.RU

Санкт-Петербург 2018

УДК 001.1
ББК 60

Н34

«Научные тенденции: Педагогика и психология» Сборник научных трудов, по материалам международной научно-практической конференции 4 июня 2018 г. Изд. ЦНК МОАН, 2018. - 44с.

SPLN 001-000001-0303-PP
DOI 10.18411/spc-04-06-2018
IDSP 000001:spc-04-06-2018

В сборнике научных трудов собраны материалы из различных областей научных знаний. В данном издании приведены все материалы, которые были присланы на XVI 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 001-000001-0303-PP

<http://conf.sciencepublic.ru>

Содержание

РАЗДЕЛ I. ПЕДАГОГИКА	4
Буланова Д.Д. Проблема ознакомления старших дошкольников с прошлым мира семьи.....	4
Галушко И.Г., Галушко А.В., Шитухина Т.Ю. Теория игровой деятельности в педагогике и психологии.....	6
Гладких Ю.П., Беляева Е.П. Технология разрешения конфликтов в школе	9
Ларин С.Н., Малков У.Х., Герасимова Л.И. Структуры хозяйствующих субъектов рынка бизнес-образования и особенности их функционирования.....	10
Лейсле А.В. Оценка уровня базовых знаний студентов технических специальностей .	17
Хасанова А.Р. Организационно правовые основы образования Российской Федерации.....	19
 РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЯ	22
Гурылёва Л.В., Кабальдина Т.В. Профилактика девиантного материнства методами арт-терапии	22
Зайцева Л.Н., Лебеденко И.Ю. Особенности занятий по изобразительной деятельности в работе с детьми с ДЦП.....	30
Макарова О.А. Навыки развития самоанализа в профессиональной деятельности педагога	32
Ноакк Н.В., Костина Т.А. Эмпирическое исследование стратегий продуктивного поведения молодых предпринимателей.....	34
Овчинникова Е.Н., Шерстнев В.А. Некоторые психологические аспекты социальной адаптации студентов	39

РАЗДЕЛ I. ПЕДАГОГИКА

Буланова Д.Д.

Проблема ознакомления старших дошкольников с прошлым мира семьи

*Тольяттинский государственный университет
(Россия, Тольятти)*

doi 10.18411/spc-04-06-2018-01

idsp 000001:spc-04-06-2018-01

В последние годы актуальность приобретает патриотическое воспитание дошкольников. В государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 - 2020 годы» ставятся задачи по развитию общенационального высокой нравственности, воспитанию чувства гордости за исторические и современные достижения страны, уважения к культуре, традициям и истории населяющих Россию народов [3, с.8].

В дошкольном детстве патриотическое воспитание начинается не только с любви к родине, малой родине, но и на микроуровне с любви к своей семье. На сегодняшний день было проведено много разнообразных исследований в данном направлении, и уделяется достаточное внимание формированию представлений у детей о настоящем мира семьи. Однако недостаточное внимание уделяется формированию представлений у детей о прошлом мира семьи, о роли семьи в развитии страны, о боевом прошлом семьи. Целесообразно уделять внимание данным аспектам в старшем дошкольном возрасте, поскольку дети к данному возрасту начинают осознавать понятия «прошлое», «настоящее», «семья», «члены семьи», «родственники», уровень психофизиологического развития старших дошкольников позволяет осуществлять процесс ознакомления с прошлым мира семьи [5].

Проблема ознакомления дошкольников с прошлым мира семьи стоит достаточно остро на сегодняшний момент. Современные дети далеки от событий прошлого, они не были свидетелями событий прошлого, в частности Великой Отечественной Войны, они никогда не слышали рассказы о войне из первых уст, никогда не видели своих предков, принимавших участие в военных событиях. В век современных технологий дошкольникам тяжело осознать без специального педагогического воздействия, как люди жили десятилетия назад.

Трудности обусловлены следующими факторами:

1. Одиночество современного ребенка в семье. Многие исследователи проблем социализации дошкольников отмечают, что детям не хватает общения с родителями, из-за чего они чувствуют постоянную депривацию [1].

2. Высокая занятость родителей. Невозможность уделить достаточное внимание ребенку ввиду необходимости выполнения экономической функции семьи [1].

3. Низкая заинтересованность родителей во взаимодействии со своими детьми. Сами взрослые объясняют подобные проявления сильной усталостью и потребностью в отдыхе и личном пространстве.

4. Кризис института семьи.

5. Отсутствие осознания родителями необходимости формирования основ патриотизма у детей, формирования представлений о прошлом мира семьи [5; 6].

6. Давность событий прошлого, невозможность непосредственного контакта с родственниками, принимавших участие в исторических событиях. Для современных детей эти родственники являются прапрадедами: прабабушками и прадедами, прапрадедами, то есть представителями семьи в четвертом-пятом поколении в прошлом. В силу возрастных особенностей ребенку трудно осознать сопричастность к

поколениям прошлого. Информация о прошлых поколениях семьи постепенно утрачивается.

7. Искажение исторических событий и образов героев отечества в массовой культуре, литературе, кинематографии. Дети в большей степени владеют фантазийными представлениями о героях популярных мультфильмов и кинофильмов, чем о реальном вкладе в развитие страны представителей прошлых поколений своей семьи.

Тем не менее, в некоторых образовательных программах дошкольного образования ставится задача по формированию представлений у детей о прошлом семьи [2; 4].

Кроме того формирование у старших дошкольников представлений о боевом прошлом семьи, о вкладе семьи в развитии страны играет важную роль в формировании основ патриотизма.

Нами было проведено экспериментальное исследование, включающее в себя изучение уровня сформированности у старших дошкольников представлений о прошлом семьи, в том числе о боевом прошлом представителей старших поколений семьи, о роли семьи в развитии страны, о жизни прародителей.

Исследование проводилось в форме индивидуальной беседы с детьми с использованием фотографий. В исследовании приняли участие 90 детей и их родители, а также педагоги.

По результатам исследования выяснилось, что большинство испытуемых владеет поверхностными сведениями о прошлом своей семьи, или не владеет ими вовсе. Дети не могли ответить на вопросы о прародителях, об их жизни, об их участии в Великой Отечественной Войне. Дети не знают о Великой Отечественной Войне как таковой, не имеют представлений о жизни прошлых поколений семьи.

Некоторые дети частично смогли дать ответы на вопросы, заданные в процессе беседы. Дети знают о том, что была Великая Отечественная Война, знают, что их предки принимали в ней участие. Однако не владеют более конкретными сведениями, не знают имен своих предков, в общих чертах могут рассказать о жизни людей прошлых поколений, однако затрудняются описать жизнь своей семьи в прошлом, владеют поверхностными сведениями о жизни бабушек и дедушек, некоторые дети не могут назвать полных имен, отчеств своих прародителей.

Опрос педагогов показал их заинтересованность проблемой, однако многие педагоги отметили низкую заинтересованность проблемой родителями воспитанников и, как следствие, низкий уровень сформированности знаний у самих детей. Опрошенные педагоги подтверждают, что дети не имеют достаточных знаний и представлений о боевом прошлом своей семьи, о значимости семьи, о ее вкладе в развитие общества на разных этапах его становления. Было опрошено 30 воспитателей различных дошкольных организаций города Тольятти.

Приведем несколько примеров ответов педагогов: «В педагогическом процессе мы уделяем внимание ознакомлению детей с прошлым мира семьи, однако не все родители заинтересованы в сотрудничестве с детским садом»; «Родителям все время некогда»; «Для детей война – это сказка, они не понимают, что это страшно и что пережили их предки».

Опрос родителей воспитанников показал низкую заинтересованность формированием представлений о прошлом мира семьи у детей у большинства опрошенных. У многих родителей воспитанников отмечался пессимистический настрой в отношении изучения прошлого семьи: «Мы и сами не знаем, кем были наши прадеды. А что говорить о детях? Нам сейчас не до прошлого. В настоящем бы проблемы решить»; «Мы рассказываем ребенку о прошлом семьи, но он ничего не запоминает, ему не интересно».

Для того чтобы повлиять на сложившуюся ситуацию, был разработан и апробирован комплекс мероприятий, направленный на работу с детьми, их родителями и педагогами. Работа проводилась в течение года.

Была организована проектная деятельность, созданы тематические альбомы, праздничные стенды для всех участников образовательного процесса, чтение художественной литературы, проведены беседы с детьми, дети составляли рассказы о своей семье. Работа строилась на основе личностного, субъектного, деятельностного подходов, на основе принципов наглядности, доступности, систематичности. Дети проявляли заинтересованность деятельностью и активность.

С педагогами проводились консультации, мастер-классы, направленные на ознакомление с формами и методами работы с детьми и их родителями.

Наиболее трудной оказалась работа с семьями детей. Прежде чем привлечь родителей к совместной с детьми деятельности, проводились индивидуальные беседы, индивидуальные и групповые консультации, тренинги. Данная работа способствовала осознанию родителями необходимости их участия в педагогическом процессе детского сада.

По итогам проведенной работы была выявлена положительная динамика уровня сформированности представлений о прошлом семьи у детей, принимавших участие в эксперименте. Количество детей с оптимальным уровнем выросло на 29 % (с 11% до 40%), количество детей с допустимым уровнем увеличилось на 10% (с 20% до 30%), количество детей с критическим уровнем снизилось на 39% (с 69% до 30%). Методы математической статистики подтвердили достоверность полученных результатов. Следовательно, можно сделать вывод об эффективности проведенной экспериментальной работы.

1. Исследование проблем дошкольного детства в поликультурном пространстве российских городов. Результаты межрегионального исследования / под ред. А.Г. Гогоберидзе. – Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. – 2010. – 514 с.
2. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Н.А. Васильевой. – М.: Мозаика-Синтез. – 2014. – 368 с.
3. Постановление Правительства РФ от 30.12.2015 N 1493 (ред. от 13.10.2017) "О государственной программе "Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 - 2020 годы"/http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_192149/
4. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования" (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 N 30384) / http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/
5. Психология и педагогика направленности ребенка на мир семьи / О.В. Дыбина [и др.]; под ред. О.В. Дыбиной. – Тольятти : Изд-во ТГУ. – 2011. – 116 с.
6. Формирование направленности детей старшего дошкольного возраста на мир семьи: практико-ориентированная монография / О.В. Дыбина [и др.] / под ред. О.В. Дыбиной. Тольятти: ТГУ. – 2009. – 124 с.

Галушко И.Г., Галушко А.В., Шитухина Т.Ю.
Теория игровой деятельности в педагогике и психологии

*Кубанский государственный университет
(Россия, Краснодар)*

doi 10.18411/spc-04-06-2018-02
idsp 000001:spc-04-06-2018-02

Игра — это многостороннее явление. Она может включать в себя многие стороны других видов деятельности. Игру можно трактовать как занятие, отдых, развлечение, забаву, потеху, состязание, упражнение. [1]

Игровая деятельность является самой легкой и непосредственной формой деятельности, через которую дети могут познавать окружающий мир. В игре дети не

учатся жизни, а живут в ней своей настоящей, самостоятельной жизнью. Это деятельность, которая показывает отношение человека к окружающей его среде. Игра – отражение жизни. Копирование взрослых в игре объединено с работой воображения. Дети не подражают реальности, а комбинируют разнообразные впечатления из окружающего мира с личным опытом. Игра более эмоциональна, колоритна для детей дошкольного возраста. В игровой деятельности дошкольника происходят те действия, к которым он будет способен в настоящей жизни только лишь через определенное время. [5]

Игра — важнейший круг взаимодействия детей, в котором дети начинают ближе общаться со сверстниками. В игре решаются вопросы межличностных взаимоотношений, совместимости, приятельства, дружбы. В игровой деятельности дети узнают и получают общественный опыт отношений людей. В игре дети связаны общей целью, общими стараниями для ее достижения, совместными интересами и переживаниями. [4]

Игра – это вид деятельности детей. Поэтому, можно говорить о том, что она обладает теми же особенностями, которые присущи любому виду деятельности: присутствие цели, мотивов, средств осуществления, планомерных действий, итога. Игра – это планета детства, на которой живет множество детских фантазий, необычных идей, размышлений, вопросов. В этом мире дети чувствуют себя комфортно, здесь они взрослеют, развивают свои способности, думают, взаимодействуют со сверстниками.

Игра – это самостоятельная деятельность, дети сами останавливают свой выбор на какой-то определенной игре, создают ее под себя. При этом в игровой деятельности существуют определенные правила, которые требуют конкретного поведения. Именно поэтому игра также помогает детям учиться подстраивать свои действия и мысли для достижения цели, способствует выработке у них целенаправленности. [1]

Взрослые думают, что игра – это обычное веселое развлечение. Однако, на самом деле, на игру дети тратят много своих сил. Играя, дети затрачивают огромное количество энергии. Дети развивают выносливость, независимость, внимание в игре. Игровая деятельность является полноценным социальным процессом.

Игровая деятельность для ребенка – это важная часть полноценного формирования его как личности. Игра для воспитателя, педагога, – это одно из главных средств воспитания и обучения детей, средство организации комфортного психологического окружения для развития личности.

Роль игровой деятельности в воспитании личности ребёнка сложно недооценить. Игровая деятельность разбавит процесс обучения и воспитания, создаст подходящую атмосферу, сформирует такие психические процессы дошкольника как: воображение, мышление, память, внимание, речь. К тому же игровая деятельность способствует развитию у ребёнка понимание причинно-следственных связей, формирует их произвольность, взаимовыручку, дружелюбие и умение работать в команде. Некоторые игры служат подражанием действий взрослого человека, что способствует созданию условий для познания детьми внешнего мира.

Благодаря игровой деятельности у ребенка развиваются все стороны его личности, идут большие изменения в его психике, служащие подготовкой к переходу в следующую, более значительную стадию развития. Этим и поясняется большой воспитательный потенциал игры, которую психологи определяют, как ведущую деятельность детей дошкольного возраста. [3]

Безусловно, проблема игры всегда заставляла задуматься над собой ни одно поколение различных исследователей. Первое усилие к решению данной проблемы приложил немецкий учёный К.Гросс. Его теория пользуется большой популярностью. Ее суть в том, что Гросс рассматривает игру, как подготовительный этап к последующей серьёзной деятельности; в игровой деятельности дошкольник как бы «тренируется», «оттачивает» свои способности. Главное достоинство теории Гросса

состоит в том, что он выделяет роль игры в развитии ребёнка, но при этом Гросс не объясняет оснований, вызывающих игру, мотивов, которые создают желание играть, а списывает это все на биологический фактор, инстинкт как у животных.

Идею Гросса продолжил польский педагог Я. Корчак. Януш говорил о том, что игра позволяет человеку обрести себя в обществе, в мире. Игры хранят в себе историю прошлого, особенно хорошо это выражается в народном творчестве.

Значение игровой деятельности в воспитании и развитии ребенка дошкольного возраста также было рассмотрено в трудах Г. Спенсера, Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, К.Д. Ушинского и других.

Так, например, теория игры Г.Спенсера, развившего свою идею на основе мыслей Ф.Шиллера, гласит, что игровая деятельность формируется из неистраченных в жизни сил, которые копятся внутри человека, а затем находят выход в игре.

Точка зрения К.Д. Ушинского на игру в корне различается от теории игры, предложенной Спенсером, не признававшим конкретной разницы между играми животных и детей, а также находившим игровую деятельность явлением физиологическим. Константин Дмитриевич вскрыл общественный характер, предложил ее научную трактовку и создал важные методические предписания о применении игр в воспитании детей дошкольного возраста. Ушинский придавал огромное значение роли игры во всестороннем развитии ребенка. Он считал, что игра детей строится на их воображении, самостоятельности и активности.

Что касается Выготского Л.С., то он был первым советским психологом, который заговорил об игре, как о ведущем виде деятельности дошкольника, объединив с развитием игровой деятельности все главные новообразования психического развития в дошкольном детстве.

Выготский считал, что игра характеризуется тем, что мотив игрового действия лежит не в результате действия, а в самом процессе. Как говорил А.Н. Леонтьев: «Не выиграть, а играть такова общая формула мотивации игры» [2]. На основании предположения Выготского, свою точку зрения по данной теме предложил С. Л. Рубинштейн в своем труде «Основы общей психологии». Рубинштейн обосновал основные тезисы, раскрывающие суть игры. По его мнению, сущность игровой деятельности заключается в том, что «...мотивы игры содержатся не в утилитарном эффекте и вещном результате, не в самой деятельности безотносительно к ее результату, а в многообразных переживаниях сторон действительности, значимых для ребенка». Для реализации в жизни тех действий, которые дети переносят в игровой план, люди, по мере усложнения и развития мира, изобрели слишком сложные пути их реализации. Техника исполнения этих действий слишком трудна для детей, да и, по сути, они не нуждаются в каком-то вещевом результате в процессе игровых действий. Этим определяется вторая – характерная – особенность игры: в игровой деятельности действия являются скорее выразительными актами, чем оперативными приемами. На этом основании также вытекает то, что в игре ребенок может использовать предметы-заместители (палка – пистолет, кукла – ребенок и т.д.).[3]

Таким образом, просмотрев разнообразные теории игровой деятельности, можно говорить, что игра прошла длинный путь: от этапа традиционного образа до средства психического развития личности детей.

1. Доронина М.А. «Роль подвижных игр в развитии детей дошкольного возраста», Дошкольная педагогика, 2007. – С. 1-2, №4.
2. Реан А.А. «Психология детства», «Прайм-Еврознак», СПб., 2008. – С.221.
3. Рубинштейн С.Л. «Основы общей психологии», «Питер», СПб., 2013. – С.485-492.
4. Интернет – источник: (<https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2012/07/06/igra-kak-sredstvo-korreksii-i-razvitiya-mezhlichnostnykh>)
5. Интернет – источник: (<https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2015/03/15/teoreticheskie-i-metodicheskie-osnovy-organizatsii-igrovoy>)

Гладких Ю.П., Беляева Е.П.
Технология разрешения конфликтов в школе

doi 10.18411/spc-04-06-2018-03

idsp 000001:spc-04-06-2018-03

В моменты, когда в обществе назревают конфликтные ситуации, мы все замечаем возрастание жестокости, зависти, непонимания друг друга. Возможно, это связано с тем, что пересматривается система запретов, методы воспитания, а также присутствует нарушение строго соблюдения, что приводит к проявлению агрессивности и недружелюбного отношения. Следует отметить, что конфликты возникают во всех сферах деятельности нашего общества и это не нуждается в доказательствах. Не осталась без внимания и социальный институт, которым является школа. Без преувеличения можно сказать, что разного рода конфликты характерны для большинства российских школ.

Так как педагогическую сферу деятельности можно представить в виде совокупности всех видов целенаправленной социализации личности, цель которой состоит в деятельности по передаче и освоению социального опыта, то именно здесь существует необходимость создания благоприятных социально-психологических условий, которые будут обеспечивать душевный комфорт педагогу, обучающемуся и родителям. Это придает особую актуальность рассматриваемой проблеме, что и обусловило выбор темы данной работы. Особый вклад в изучение данной проблемы внесли: Н.И. Шевандрин, М.М. Рыбакова, Н.И. Леонов, Г.И. Козырев и многие другие.

В педагогической деятельности общение выступает не только, как средство коммуникации, но и носит еще функциональный и профессионально значимый характер. Общение является инструментом воздействия, и обычные условия и функции общения выполняют здесь дополнительную «нагрузку», так как из общечеловеческих аспектов перерастают в профессионально – творческие компоненты.

К сожалению, педагогическое общение не всегда бывает корректно. Зачастую именно в педагогическом общении возникают разного рода конфликты, которые провоцируют обучающихся. Иногда конфликты создаются учителем сознательно для того, чтобы достигнуть наилучшего результата в обучении, а также в становлении личности обучающегося. Можно сказать, что конфликты не обошли стороной и педагогическое общение, осуществляемое в пределах школы. Поэтому изучение конфликтов – их появление, развитие, причины, разрешение – становится очень востребованным. Не случайно в школах возникла необходимость в психологической помощи, которая помогает грамотно разрешить сложившуюся конфликтную ситуацию.

Чтобы успешно разрешить конфликт обычно следуют циклу, состоящему из определения проблемы, ее анализа, действия по ее разрешению и оценке результата. В любой конкретной ситуации перед тем, как заняться разработкой политики по разрешению, необходимо выявить источник конфликта.

Прежде всего, надо выяснить, что произошло. В чем проблема? На этом этапе важно изложить факты, чтобы все согласилось с определением проблемы. Чувства и ценностные оценки должны иметь четкую границу с фактами и педагог должен представить со своей стороны решение, которое в данной ситуации будет оптимальным. Затем спросить обучающихся: какие чувства они испытывают и что бы хотели увидеть в качестве идеального решения? Когда конфликт проанализирован, возможен переход к компромиссному поиску шагов, чтобы привести всех к примирению.

Конфликты разделить на деструктивные и конструктивные. Деструктивный – он не затрагивает важные рабочие проблемы, разделяет коллектив на группы.

Конструктивный конфликт – приводит к столкновению с реальной проблемой и вариантами ее решения, помогает совершенствоваться.

При разрешении конфликтных ситуаций, возникающих между учителем и обучающимися необходимо анализировать, прежде всего, причины конфликта, а также учитывать возрастные особенности детей. Наряду с деловыми конфликтными ситуациями «учитель–обучающийся» нередко возникают противоречия и личностного характера. Попадая в конфликтную ситуацию учитель может направлять свою активность либо на то, чтобы лучше понять своего собеседника, либо на регуляцию собственного психологического состояния с целью погашения конфликта или его профилактики.

Педагоги, имеющие большой опыт, делают правильный отбор содержания в диалоге, подходящее эмоциональное сопровождение разговора, подбирают время и место для того, чтобы достигнуть цели, обращенной к ребенку речи, и, конечно же, чувствуется присутствие уверенности в результате. Конфликт считается продуктивно разрешенным, если видны объективные и субъективные изменения в условиях и в организации образовательного процесса, в системе коллективных норм и правил, в позитивных установках субъектов этого процесса по отношению друг к другу.

Для того чтобы педагог принял правильное решение, часто не хватает времени и достаточного количества достоверной информации. Он видит факт нарушения хода урока, но ему трудно понять, чем это вызвано, что этому предшествовало, что приводит к неправильному толкованию поступков. Объективными причинами возникновения конфликтов на уроке могут быть: утомление обучающихся, конфликты на предыдущем уроке, ответственная контрольная работа, ссора на перемене, эмоциональное состояние учителя, умение или неумение правильно организовать педагогом работу на уроке, состояние здоровья и особенности характера и темперамента.

Большинство считают, что конфликтные ситуации на уроках типичные, закономерные. Для их разрешения учителю надо уметь организовать коллективную учебную деятельность обучающихся, усиливая деловую взаимосвязь между ними. Дело доходит до конфликта, как правило, с обучающимся, плохо успевающим, «трудным» по поведению. Нельзя наказывать за поведение плохими отметками по предмету – это ведет к затяжному личностному конфликту обучающегося с учителем, который может повлиять на взаимоотношения учителя с классом в целом.

Для того, чтобы конфликтная ситуация была успешно преодолена, она должна быть подвергнута психологическому анализу, основной целью которого является создание достаточной информационной основы для принятия обоснованного решения в условиях возникшей ситуации.

Ларин С.Н., Малков У.Х., Герасимова Л.И.

Структуры хозяйствующих субъектов рынка бизнес-образования и особенности их функционирования

*Центральный экономико-математический институт РАН
(Россия, Москва)*

doi 10.18411/spc-04-06-2018-04

idsp 000001:spc-04-06-2018-04

Аннотация

Основная цель данной статьи заключается в определении концептуальных основ формирования и функционирования структур хозяйствующих субъектов рынка бизнес-образования в качестве которых выступают бизнес-школы, а также особенностей влияния их деятельности на внедрение инноваций в жизнедеятельность общества. Сегодня глобальная экономика подвержена глубинным воздействиям самого разного рода вызовов, на которые необходимо своевременно давать адекватные ответы.

Сделать это могут только профессионалы самого высокого уровня, подготовка которых является основным направлением деятельности бизнес-школ. Из этого следует, что в современных условиях особенности формирования и функционирования структур бизнес-школ могут стать мощным стимулом для конструктивных преобразований всего морского сообщества. Тем самым бизнес-школы обладают существенным потенциалом для стабильного развития общества и внедрения инноваций в рамках реализации миссии подготовки высококвалифицированных специалистов с опорой на функционирование их организационных структур. В данной статье будут раскрыты концептуальные основы организационной структуры бизнес-школ, их влияние на развитие инноваций, а также показаны основные форматы деятельности бизнес-школ в современных условиях.

Ключевые слова: рынок бизнес-образования, бизнес-школы, структура и формат, основы формирования, инновационное развитие.

Abstract

The main purpose of this article is to determine the conceptual foundations for the formation and functioning of the structures of business entities in the market of business education, which are business schools, as well as the peculiarities of their influence on the introduction of innovations in the life of society. Today, the global economy is subject to deep-seated effects of various kinds of challenges, which must be timely given adequate answers. This can be done only by professionals of the highest level, whose training is the main focus of business schools. From this it follows that in modern conditions the features of the formation and functioning of the structures of business schools can become a powerful incentive for constructive transformations of the entire moro community. Thus, business schools have a significant potential for the stable development of society and the introduction of innovations in the framework of the mission of training highly qualified professionals based on the functioning of their organizational structures. This article will reveal the conceptual foundations of the organizational structure of business schools, their impact on the development of innovations, as well as the main formats of business schools in modern conditions.

Keywords: market of business education, business schools, structure and format, the foundations of formation, innovative development.

Введение

Современный рынок образовательных услуг испытывает на себе растущее влияние реализации основных положений концепции непрерывного образования, которая заключается в необходимости обучения и повышения профессиональной квалификации специалистов на протяжении всей их производственной деятельности. В этой связи возрастает значение обучения после получения основного образования в высших учебных заведениях (ВУЗах), в частности обучения по программам бизнес-образования, реализуемых в современных бизнес-школах. Сегодня эта тенденция становится доминирующей не только за рубежом, но и в нашей стране.

Понятие бизнес-образования довольно широко и многогранно. В него принято включать наряду с основными управленческими навыками, проведение маркетинговых исследований, управление финансами и проектами, формирования комплексного видения перспектив развития бизнеса, получение новых профессиональных компетенций и целого ряда умений решения сложных практических задач из других областей знаний в сферах предпринимательства и производства [2, 3]. Большинство указанных и других знаний и навыков специалисты получают в процессе своего обучения и повышения квалификации в рамках конкретных программ в бизнес-школах. Принятие решения о продолжении дальнейшего обучения, его продолжительности и

объемах определяется теми задачами, которые ставит перед собой конкретный специалист или руководитель предприятия, на котором он работает. Несомненно, ведение успешного бизнеса существенно упрощается при наличии у квалифицированных специалистов дополнительных объемов знаний. Однако для их получения необходимо затратить достаточно много времени, сил и, как показывает практика, финансовых ресурсов [6].

Современные бизнес-школы представляют собой образовательные учреждения, которые предлагают разные программы для обучения и повышения профессиональной квалификации специалистов различных предпринимательских и производственных структур [1]. Они могут называться институтами бизнеса, управления, делового администрирования, повышения квалификации, менеджмента и т.д. Главной задачей функционирования бизнес-школ является создание условий для получения специалистами новых знаний и навыков по направлению своей профессиональной деятельности в сфере своей непосредственной деятельности. Для ее решения кроме непосредственно практикующих специалистов разного уровня квалификации в бизнес-школах задействованы ведущие преподаватели-практики, опытные бизнес-эксперты и бизнес-тренеры. При этом роль самих обучаемых специалистов остается главной, поскольку никакой педагог или эксперт не может знать конкретную сферу предпринимательской деятельности глубже, чем работающий в ней специалист.

Основная часть

1. Концептуальные основы деятельности бизнес-школ и их влияние на развитие инноваций

Под современными бизнес-школами будем понимать образовательные учреждения, которые предлагают как минимум одну или несколько разных программ для повышения профессиональной квалификации специалистов из предпринимательских и производственных структур [1]. Организация функциональной структуры бизнес-школ требует значительных финансовых и материальных ресурсов, на основе которых осуществляется разработка учебно-методических планов и программ обучения, их организационно-функциональное сопровождение в процессе обучения, подбор и подготовку профессорско-преподавательского состава, в том числе бизнес-экспертов, а также создание других необходимых условий для реализации процесса обучения.

На российском рынке бизнес-образования деятельность бизнес-школ регулируют профессиональные структуры, а именно: Российская ассоциация бизнес-образования – РАБО и Национальный аккредитационный совет делового образования России – НАСДОБР [7]. Эти структуры заняты разработкой системы стандартов функционирования российского рынка бизнес-образования, а также перспективных направлений его развития. Но решение этих вопросов в полном объеме пока еще не завершено. По этой причине в современных условиях все проблемы, связанные с внедрением новых программ обучения, повышением его качества решают, главным образом, бизнес-школы, как структуры, которые непосредственно заняты практикой бизнес-образования и повышением профессиональной квалификации специалистов из предпринимательских и производственных структур.

Разнообразие бизнес-школ увеличивает их способность позитивно воздействовать на инновационное развитие общества [5]. В то же время ни одна бизнес-школа не способна охватить весь спектр услуг обучения и повышения квалификации. Учитывая то обстоятельство, что деятельность каждой бизнес-школы на рынке бизнес-образования опирается на собственные ресурсы и возможности, общество может извлекать выгоду из разнообразия миссий и программ обучения этих структур. Разнообразие миссий может способствовать пониманию значимости

отдельных сегментов рынка бизнес-образования и сравнивать бизнес-школы по уровню сложности применяемых ими программ, что также увеличивает общую ценность подготовки квалифицированных специалистов разных специальностей, реализуемую бизнес-школами. Другими словами, организация деятельности бизнес-школ способствует развитию интеллектуального капитала общества, продвижению теории и практики управления, а также стимулированию внедрения инноваций во все сферы его жизнедеятельности.

Концептуальная основа организации деятельности бизнес-школ предполагает, что она ориентирована на получение результатов в трех разных уровнях, в зависимости от заявленной миссии, комплекса реализуемых программ и организационных форм обучения. При ориентации на инновационное развитие общества, некоторые бизнес-школы могут выбрать в качестве основного направления своих программ обучения и повышения квалификации специалистов их подготовку к внедрению эффективных инноваций на производстве. Другие бизнес-школы могут сосредоточиться на более эффективном совершенствовании инноваций в конкретных видах деятельности, например, прикладные исследования или консультационные услуги. Третьи бизнес-школы могут уделять больше внимания работе непосредственно в обществе для содействия внедрению инноваций, например, в бизнес-инкубаторах, технопарках, промышленных предприятиях и других структурах инновационной направленности. При этом следует отметить, что стремление получить результаты по одному из вышеуказанных уровней не препятствует тому, чтобы бизнес-школа пыталась добиться результатов и на других уровнях, а, в идеале, деятельность бизнес-школ должна быть организована таким образом, чтобы они могли добиваться результатов в подготовке квалифицированных специалистов на нескольких уровнях.

Стремясь стимулировать инновации посредством интеграции учебных программ, бизнес-школы могут также выходить за рамки существующих программ управления и разрабатывать новые программы с целью эффективной интеграции через них в перспективные инновации из других областей знаний, таких как медицина, право, техника, дизайн, науки о жизни и другие. Сегодня хорошо известны существующие в течение многих лет во многих бизнес-школах совместные и двойные программы, которые обычно включают в курсовое обучение получение новых знаний из ряда разных областей жизнедеятельности общества, иногда уменьшая при этом их общий объем за счет удаления избыточности применительно к конкретной сфере деятельности обучаемых специалистов. Вместе с тем, внедрение инноваций предполагает глубокую и аутентичную интеграцию знаний и навыков из различных сфер жизнедеятельности общества. В этих случаях бизнес-школы ведут поиск новых способов совместной работы по подготовке квалифицированных специалистов и укреплению программ обучения посредством интеграции знаний из разных областей. Для этого они разрабатывают и предлагают новые специализированные программы обучения и повышения квалификации специалистов (например, администрирование, управление предпринимательской деятельностью в новых сферах, управление комплексными проектами, функциональное управление и др.).

Среди предлагаемых бизнес-школами образовательных программ особенно хорошо подходят для поддержки инноваций исполнительные и непрерывные образовательные программы для открытой регистрации. Участники этих программ, как правило, являются высококвалифицированными профессионалами из различных сфер предпринимательства и промышленного производства, на которые в качестве основных целей реализации программ обучения, как правило, и распространяются инновации в области управления и технологий производства. При этом каждая из программ обучения, безусловно, также играют определенную роль в содействии внедрения

отдельных видов инноваций из других областей знания. Помимо разработки таких программ и возможности гибкого управления ими, увеличение интеллектуального капитала может ускорить распространение инноваций и расширить сеть охваченных программами обучения групп специалистов, а также усвоения ими инновационных разработок из разных областей знания. Указанные подходы к формированию программ обучения и повышения квалификации специалистов могут создать дополнительную ценность для производства на основе внедрения любой инновации прошедшими обучение специалистами.

2. Организационная структура бизнес-школ в нашей стране

По своей организационной структуре бизнес-школы редко бывают самостоятельными автономными учреждениями, чаще всего они создаются на базе какого-нибудь крупного действующего университета или другого высшего учебного заведения. Так, например, только в Москве насчитывается свыше 50 бизнес-школ, многие из которых созданы при крупных государственных ВУЗах. Это позволяет им использовать их имидж, бренды, преподавательские ресурсы и инфраструктуру. Однако все они работают на условиях самофинансирования, как и частные бизнес-школы. Московские бизнес-школы занимают свыше 80% рынка российского бизнес-образования [8].

Реализуя в результате функционирования на рынке бизнес-образования свои инновационные миссии, бизнес-школы способствуют внедрению инноваций в обществе. При этом их роль, цели, размеры и программы как образовательных структур могут сильно различаться, как и уровень профессиональной квалификации проходящих в них обучение специалистов, а также социальные и институциональные условия, в которых каждая бизнес-школа проводит свою деятельность. Указанные обстоятельства предполагают наличие уникальных особенностей и разнообразия организационных структур существующих бизнес-школ. Очевидно, что единой универсальной структуры, пригодной для применения в каждой бизнес-школе, нет и не может быть. Поэтому бизнес-школы при организации своей деятельности ориентируются на некую концептуальную организационную структуру, в которой представлен определенный набор способов функциональной организации деятельности бизнес-школ, которыми они могут руководствоваться при формировании своей организационной структуры, а также проведении обучения и повышения квалификации специалистов [9]. Рассмотрим кратко основные из числа этих способов.

1. Бизнес-школы, организованные при государственных учебных заведениях (академиях, университетах, ВУЗах).

Как правило, основная особенность этого формата бизнес-школ заключается в их тесной взаимосвязи с базовым учебным заведением в части активного привлечения профессорско-преподавательского состава, опоры на внутреннюю корпоративную культуру академического уровня, использования свободных площадей и другой инфраструктуры (компьютерные классы, лекционные аудитории, залы для проведения видеоконференций и т.п.) для проведения обучения и повышения квалификации специалистов по разработанным программам. В программах обучения бизнес-школ этого формата существенно преобладает научно-исследовательская составляющая, что влечет за собой определенное отдаление от реалий практической деятельности обучаемых специалистов. Еще один недостаток бизнес-школ этого формата заключается в их замедленной адаптации к изменениям современных тенденций и потребностей практики ведения бизнеса в разных сферах предпринимательской деятельности. Однако мировой опыт показывает, что большинство бизнес-школ во всем мире используют именно этот формат для организации своей деятельности [11]. Его применяют подавляющее число бизнес-школ за рубежом, а в нашей стране более

90% рынка бизнес-образования представляют бизнес-школы, организационная структура которых функционирует на основе этого формата [10].

2. Бизнес-школы с частной организационно-правовой формой собственности.

Этот формат организационной структуры функционирования бизнес-школ представлен на российском рынке бизнес-образования очень ограниченно, хотя их структурный функционал обладает намного большей свободой в выборе концептуальных направлений своего развития. По этой причине бизнес-школы этого формата способны к более быстрой адаптации своих программ обучения не только к изменениям современных тенденций и потребностей практики ведения бизнеса в разных сферах предпринимательской деятельности, но и к потребностям обучаемых специалистов. Кроме непосредственного обучения и повышения квалификации специалистов бизнес-школы этого формата активно занимаются консалтинговой деятельностью. От чисто консалтинговых компаний их выгодно отличает то обстоятельство, что к консалтинговой деятельности они приходят через обучение. Этот факт значительно повышает доверие к бизнес-школам этого формата со стороны потенциальных клиентов. Недостатки бизнес-школ этого формата полностью зависят от управления их деятельностью со стороны собственника. Ограниченное представление бизнес-школ этого формата на российском рынке бизнес-образования может быть вызвано достаточно значительной стоимостью обучения, меньшей известностью в рыночной среде, недостаточно развитой инфраструктурой для проведения обучения большого числа специалистов и др. Однако ситуация на российском рынке бизнес-образования меняется довольно быстро и указанные выше недостатки этого формата бизнес-школ достаточно быстро могут стать его достоинствами. В основном это касается качества обучения и роста востребованности квалифицированных специалистов ряда редких специальностей на рынке бизнес-образования.

3. Корпоративный формат бизнес-школ.

Практика показывает, что основной целью бизнес-школ этого формата является обучение специалистов конкретных предпринимательских и производственных структур. По этой причине эти бизнес-школы не обладают широкой известностью и часто даже не учитываются при формировании разного рода рейтингов. Как правило, они закрыты для обучения специалистов других компаний. Бизнес-школы этого формата наиболее эффективны для обучения и повышения квалификации специалистов среднего и нижнего уровня управления, вплоть до подготовки высококвалифицированных специалистов рабочих специальностей. По сути, бизнес-школы этого формата используются для подготовки кадрового резерва и повышения квалификации существующего персонала. Для их дальнейшего развития необходимо обеспечить постоянный приток внешних знаний и ресурсов, их активное включение в программы обучения для предотвращения застоя.

4. Бизнес-школы, функционирующие при консалтинговых фирмах.

В основу этого формата бизнес-школ положен переход к обучению и повышению квалификации специалистов через осуществление консалтинговой деятельности. Практика показывает, что основным недостатком бизнес-школ этого формата является их узкая специализация, которая обычно ограничена отдельными сферами предпринимательской деятельности, на которых консалтинговая компания может специализироваться в обучении. Такой формат бизнес-школы не рассчитан на обучение широкого профиля. В основном он используется для обучения и повышения квалификации специалистов в области финансов, аудита и бухгалтерских услуг, а также в правовой сфере.

Приведенные выше краткие характеристики ряда основных форматов бизнес-школ на российском рынке бизнес-образования не ограничивают их разнообразия, которое можно увидеть в реальности. В настоящее время на российском рынке бизнес-образования лидирующие позиции удерживают бизнес-школы первого формата. Одновременно идет быстрое развитие бизнес-школ второго из указанных выше форматов. В ближайшей перспективе следует ожидать более четкого разделения организационных форматов бизнес-школ в соответствии с потребностями сегментов российского рынка бизнес-образования в квалифицированных специалистах конкретных областей знаний и уровня их профессиональных компетенций.

При выборе того или иного организационного формата деятельности бизнес-школ необходимо учитывать то обстоятельство, что в современных условиях далеко не каждый специалист может позволить себе регулярно посещать занятия с отрывом от производства.

Эта ситуация предопределяет расширение практики использования гибких краткосрочных программ и инновационных технологий обучения специалистов в бизнес-школах за счет формирования гибких краткосрочных программ, эффективность которых обеспечивает их интеграция с инновационными технологиями и формами обучения (интерактивное или он-лайн- обучение, а также другие виды и формы обучения) [4]. Наиболее удобным в этом плане сегодня принято считать формат «смешанного обучения» (blended learning), который гармонично сочетает как очные, так и заочные формы обучения.

Заключение

На основании полученных при проведении данного исследования результатов можно сформулировать следующие выводы:

1. Определенные усилия бизнес-школ по разработке программ обучения и повышения квалификации специалистов с учетом управленческих, организационных и технологических инноваций могут иметь огромное значение для стимулирования возможностей инновационного развития всех сфер жизнедеятельности общества.

2. Инновации способствуют реализации глобальных преобразований не только в экономике, но и социальном развитии общества. В этой связи организация деятельности бизнес-школ различных форматов может стать концептуальной основой для достижения социальной миссии. Для этого каждая бизнес-школа должна разработать свой собственный подход к поддержке инноваций в процессе обучения и повышения квалификации специалистов, исходя из уникальных программ и относительных возможностей развития организационных форматов своего функционирования.

3. Организация деятельности бизнес-школ способствует развитию интеллектуального капитала общества, продвижению теории и практики управления, а также стимулированию внедрения инноваций во все сферы его жизнедеятельности. Определены три разных уровня получения результатов в зависимости от заявленной миссии, комплекса реализуемых программ и организационных форм обучения.

4. Установлено, что единой универсальной организационной структуры деятельности любой бизнес-школы нет и не может быть. Поэтому бизнес-школы при организации своей деятельности ориентируются на некую концептуальную организационную структуру, в которой представлен определенный состав форматов их функциональной организации, которыми они могут руководствоваться при формировании своей организационной структуры, а также проведении обучения и повышения квалификации специалистов.

5. В статье кратко рассмотрены особенности функционирования четырех организационных форматов бизнес-школ. Однако этими форматами не исчерпывается

весь спектр организационных структур бизнес-школ, а дальнейшее развитие российского рынка бизнес-образования с большой долей вероятности будет сопровождаться появлением новых организационных форматов деятельности бизнес-школ.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект №16-06-00002 «Методология развития рынка бизнес-образования в России: инновационные формы, модели, инструментарий и технологии».

1. Анисимова С.В. Бизнес-школа как предпринимательская структура в системе профессионального образования России // Проблемы экономики и юридической практики. – 2017. – №2. – С. 22-25
2. Анисимова С.В. Особенности структуры и регулирования рынка бизнес-образования // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Экономика и управление. – 2015. – № 1-1. – С. 249-254.
3. Баранова Н.М. Анализ рынка бизнес-образования России 2008-2014 гг. // Научное обозрение. – 2015. – № 5. – С. 368-375.
4. Будущее онлайн-образования в России: рост и осторожные инвестиции [Электронный ресурс]. – URL – <http://www.forbes.ru/tehnologii/342961-budushchee-onlayn-obrazovaniya-v-rossii-rost-i-ostorozhnye-investicii> (дата обращения: 27.05.2018).
5. Леонгардт В.А. Услуги бизнес-образования как особый сегмент рынка дополнительного профессионального образования // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 5.
6. Лосева О. Бизнес-образование в России [Электронный ресурс]. URL – <http://btimes.ru/education/biznes-obrazovanie-v-rossii> (дата обращения: 27.05. 2018).
7. Рынок MBA и бизнес-образования России 2017. – М.: РБК, 2017. – 84 с.
8. Стебеньева Т.В., Худолей Г.С., Лазарева Л.Ю. Тенденции развития рынка бизнес-образования в России. // Современные гуманитарные исследования, 2016, – № 2. – С. 142–146.
9. Худолей Г.С., Стебеньева Т.В., Ларин С.Н. Экономическая сущность «бизнес-образования» применительно к российским рыночным условиям. // Международный научно-исследовательский журнал [Электронный ресурс]. URL – <http://research-journal.org>. 2016. – №4(46). Часть 3. С.107-110.
10. Чигиринская Н.В. Особенности развития современного бизнес-образования в России // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4.
11. Mitra S. The Future of Education: 10 Trends to Watch [Electronic resource] / S. Mitra, 2014. URL: http://www.huffingtonpost.com/sramana-mitra/the-future-of-education-1_b_4617335.html (дата обращения: 25.05.2018).

Лейсле А.В.

Оценка уровня базовых знаний студентов технических специальностей

*Санкт-Петербургский горный университет
(Россия, Санкт-Петербург)*

doi 10.18411/spc-04-06-2018-05

idsp 000001:spc-04-06-2018-05

Спор Шерлока Холмса и доктора Ватсона о вращении небесных тел [1] ставит читателя бессмертного произведения перед вопросом: насколько необходимо человеку при выполнении его профессиональных задач обладать элементарными знаниями, не имеющими отношения к виду его профессиональной деятельности? А действительно, нужно ли инженеру-строителю, например, знать что вокруг чего вращается, Земля вокруг Солнца или Солнце вокруг Земли? Может и не нужно, но инженер как минимум должен понимать, что движение – это явление относительное и зависит от выбранной точки отсчета. Кроме того, любой инженер по совместительству является еще и человеком, а человек помимо профессиональных, обычно обладает рядом других функций, и желательно, чтобы этот ряд не стремился к нулю.

Целью данной работы является оценка уровня базовых знаний студентов технических специальностей, как в областях связанных с их будущей профессиональной деятельностью, так и не совсем. Для этого группой преподавателей был сформирован опросный лист, содержащий 60 разносторонних вопросов, часть из

которых можно отнести к элементарным. По замыслу авторов вопросы не содержали вариантов ответов, дабы не мешать опрашиваемым формулировать свои мысли. Количество опрошенных составило 214 человек, ниже представлены наиболее интересные результаты данного опроса.

Объединим вопросы в тематические группы для лучшего восприятия: математика, физика, химия, история, литература, география, астрономия. Следует отметить, что математика и физика являются базовыми дисциплинами при подготовке будущих инженеров, коими являлись все опрошенные.

Итак, математика и физика:

1. Решить квадратное уравнение $x^2 - 2x = 3$, не смогли 48% опрошенных;
2. Не знают, что обозначает приставка «нано» 30% опрошенных, большая часть из которых сходит в во мнении что «нано» - это «очень маленький»;
3. Что измеряют в радианах не знает 22% опрошенных;
4. Записать число «2» в двоичной системе счисления не смогли 78% опрошенных;
5. Записать общее уравнение прямой не может 55% опрошенных;
6. От чего зависит величина ускорения свободного падения не знает 50% опрошенных;
7. Что такое число «Пи» не может ответить 85% опрошенных, все конечно же знают, что оно равно 3,14, но что это за число помнят единицы;
8. Как рассчитать площадь трапеции не знает 48% будущих инженеров;
9. Со сложением дробей $\frac{3}{2}$ и $\frac{2}{3}$ не справилось 17% опрошенных;
10. Сколько минут в 15 секундах затруднилось ответить 27% опрошенных, некоторые считают что 0,4;
11. Что утверждает второй закон Ньютона не вспомнили 45% опрошенных;
12. Привести хотя бы один признак равенства треугольников не смогли 36% опрошенных;
13. Что такое коэффициент полезного действия не смогли сформулировать 52% опрошенных.

Химия:

1. Записать любой пример химической реакции окисления не смогли 48% опрошенных;
2. Назвать первый элемент в периодической таблице Д.И. Менделеева не смогли 15% опрошенных.

История:

1. Точные даты начала и окончания Второй мировой войны не помнит 88% опрошенных;
2. Фамилию Петра I не знает 30% опрошенных;
3. В каком году произошло крещение Руси не помнит 62% опрошенных.

Литература:

1. Привести по 2 любых произведения А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского и У. Шекспира не смогли соответственно 37%, 58%, 40%, 50% опрошенных;
2. Определить автора строк «Не жалею, не зову, не плачу...» не смогло 67% опрошенных.

География:

1. Кто первым совершил кругосветное путешествие не знает 65% опрошенных;
2. Как называется горная цепь, отделяющая Европу от Азии, не знает 34% опрошенных.

Астрономия:

1. Назвать первые четыре планеты, ближайшие к Солнцу не может 60% опрошенных;

2. Почему меняются времена года не понимает 73% опрошенных;
3. 50% опрошенных считает, что при вращении небесных тел, возможна ситуация когда Солнце оказывается между Землей и Луной.

Общие вопросы:

1. Сколько клеток на шахматной доске не знает 30% опрошенных;
2. Приблизительную численность населения России не смогли указать 45% опрошенных, по различным мнениям оно может составлять от нескольких сотен тысяч человек до нескольких миллиардов человек;
3. Почему возникают приливы и отливы не смогли сформулировать 37% опрошенных;

Средний процент правильности ответов по всем вопросам среди студентов составил 52%.

В заключении отметим, что студенты в массе своей не глупы, многие достаточно хорошо и быстро соображают, а некоторые из них обладают выдающимися аналитическими способностями. Результаты опроса говорят скорее о несовершенстве системы образования, в большей степени школьного. Не будем обрушиваться с критикой на форму сдачи школьных выпускных экзаменов, и подготовки к ним, но контрольная группа, состоящая из людей разных специальностей, дает средний процент правильности ответов – 75. Что же объединяет людей из контрольной группы, и отделяет их от группы студентов на целых 23% правильных ответов? Люди, состоящие в контрольной группе, старше опрашиваемых студентов на 10-15 лет и оканчивали школу до введения ЕГЭ, но, конечно же, причины могут быть совсем в другом.

1. Артур Конан Дойл. Эюд в багровых тонах. Издательство: Нигма, 2018г, 152 с.

Хасанова А.Р.

Организационно правовые основы образования Российской Федерации

*БГПУ им.М.Акуллы
(Россия, Уфа)*

*doi 10.18411/spc-04-06-2018-06
idsp 000001:spc-04-06-2018-06*

Аннотация

Управление образованием - это целенаправленная деятельность центральных и местных исполнительных органов власти по обеспечению организации, функционирования и развития системы образования. Управление образованием, как целостный процесс, включает: организацию и создание условий для функционирования образовательных учреждений, инспектирование их деятельности и контроль за результатами образования.

Рассмотрим в этой статье теоретические основы функционирования системы образования, организационно-правовые основы деятельности органов управления системы образования в РФ и пути развития управления образованием.

Актуальность. Существует мнение, что учебное заведение, развивающееся автономно и устанавливающее свои стандарты качества образования, функционирует наиболее эффективно, что финансирование, получаемое от учащихся более реально и может непосредственно направляться на нужды конкретной отдельной образовательной единицы. Эффективно ли это, или же следует придерживаться

централизованной схемы управления образованием, когда все стандарты (ориентированные на потребности страны и личности) устанавливаются государством?

Цель работы – изучить организационно правовые основы образования РФ.

Для достижения цели необходимо решение следующих **задач**:

1. Изучение общего положения и теоретические основы функционирования системы образования;
2. Определение понятия и состав Министерства образования РФ;
3. Рассмотрение путей развития управления образованием.

Методология и методика исследования. Методологией исследования является теория и принципы исследования организационно правовых основ образования. Методологической основой исследования явились законы РФ и основные нормативные акты, регулирующие сферу управления образованием. В данной работе использованы следующие **методы** исследования: логический, нормативно-расчетный, графический и табличные приемы визуализации материалов исследования.

Право на образование является одним из основных и неотъемлемых конституционных прав граждан Российской Федерации. Легальное определение образования дается в ФЗ «Об образовании» [1]: Образование - целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов).

Образование в Российской Федерации осуществляется в соответствии с законодательством Российской Федерации и нормами международного права и основывается на следующих принципах:

- 1) гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности.
- 2) единство федерального культурного и образовательного пространства. Защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства;
- 3) общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников;
- 4) свобода в образовании.

Под управлением понимается целенаправленная деятельность субъектов управления различного уровня, обеспечивающая оптимальное функционирование и развитие управляемой системы, перевод ее на новый, качественно более высокий уровень по фактическому достижению целей с помощью необходимых оптимальных педагогических условий, способов, средств и воздействий [2, с.129].

В комплекс законодательства Российской Федерации в области управления образованием, в первую очередь необходимо включить Конституцию Российской Федерации, Федеральный закон «Об образовании», а также принимаемые в соответствии с ним другие законы и иные нормативные акты [3].

В условиях экономической нестабильности нашего государства сфера образования оказалась в тяжелом положении, но это не означает, что кризис образования детерминирован экономическими и материально-техническими проблемами.

В современном обществе управление образованием, по мнению специалистов, ориентировано на решение следующих проблем: организация такого доступа к образованию, который удовлетворял бы образовательные потребности людей в XXI в.; обеспечение равенства доступа к образованию для всех людей на всех уровнях образования; повышение качества образования и достижение его релевантности, т.е.

соответствия запросам общества; резкого повышения эффективности, производительности образовательной системы.

1. Постановление Правительства Российской Федерации от 15 июня 2004 года №280 «О министерстве образования и науки Российской Федерации».
2. Леонова Г.Б. Учреждение как субъект гражданского права // Вестник Московского университета. - Серия 11. - Право. - 2016 - №1.
3. Конституция Российской Федерации. - М.: Ассоциация авторов и издателей "Тандем".Издательство ЭКМОС,-2000г.

РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЯ

Гурылёва Л.В., Кабальдина Т.В.

Профилактика девиантного материнства методами арт-терапии

Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова
(Россия, Ульяновск)

doi 10.18411/spc-04-06-2018-07

idsp 000001:spc-04-06-2018-07

Тема семьи и родительства, в частности материнства, является одной из самых значимых в сфере социальных, педагогических и психологических наук. В настоящее время актуальным направлением работы специалистов разных областей является профилактика девиантного материнства, а также формирование ответственного отношения к родительству.

Направление изучения девиантного материнства в современной психологии достаточно молодое. Отчасти в связи с этим существует множество подходов к его определению. Наиболее подробные определения дают Г.Г. Филиппова и М.А. Беляева. Г.Г. Филиппова [5] девиантное материнство понимает как совокупность проблем, выражающихся в отказах матерей от новорожденных, проявлении в их отношении пренебрежения, насилия, а также нарушениях материнско-детских отношений, следствием которых является снижение эмоционального благополучия ребёнка и отклонения в его психическом развитии в разном возрасте. М.А. Беляева [1] в своих исследованиях говорит о девиантном родительстве. Оно имеет биосоциальную основу, проявляется в нежелании или неспособности (физического, психического, психологического, педагогического, экономического характера) выполнять отелным индивидом в отношении родных, приёмных или усыновлённых детей родительские функции, предусмотренные социальными, культурными и правовыми нормами.

Другие авторы к девиантному материнству относят уклонение женщины от реализации материнских функций в целом, проявление агрессии к ребёнку в скрытой и открытой форме, неоднократное осознанное прерывание беременности, а также эмоциональное отвержение ребёнка, приводящее к нарушению материнско-детских отношений.

В настоящей статье мы будем рассматривать особенности эмоционального состояния женщины, отклонения от оптимального типа переживания беременности, как возможное условие возникновения у неё девиаций в материнской сфере.

Цель: исследование возможности коррекции эмоционального состояния беременных женщин, определяющего их тип отношения к беременности, с помощью применения метода пластилиновой рилив арт-терапии.

Задачи:

- расширение и уточнение представлений и переживаний женщины о себе как матери;
- расширение и уточнение представлений и переживаний женщины о своем будущем ребёнке;
- определение ценности материнства для женщины.

Исследование проводилось на базе курсов для молодых мам «Новая жизнь – Семья». Цель курсов: подготовка к родам и к уходу за ребёнком в первые месяцы жизни. Занятия предусматривают информирование женщин об особенностях протекания родов, поведения женщин в этот период, о подготовке к ним, об особенностях ухода за новорождённым и младенцем, отработку практических навыков

по уходу. Испытуемые: женщины 23-30 лет, посещающие данные курсы, первородящие, срок беременности 26-30 недель.

На первом этапе было проведено тестирование женщин с использованием теста И.В. Добрякова «Тест отношений беременной». По результатам было выявлено 44,44% беременных с выраженными определяющими типами отношения к беременности, из них 22,22% женщины с оптимальным типом, 11,11% – эйфорическим, 11,11% – гипогестогнозическим. Отсутствуют женщины с выраженными депрессивным и тревожным типами.

Результаты по отдельным показателям.

Отношение к беременности: 55,56% – оптимальный тип, 22,22% – гипогестогнозический, 11,11% – эйфорический, 11,11% – тревожный.

Отношение к образу жизни во время беременности: 55,56% – гипогестогнозический, 33,33% – оптимальный, 11,11% – эйфорический.

Отношение к предстоящим родам: 44,44% – оптимальный, 33,33% – тревожный, 11,11% – эйфорический, 11,11% – гипогестогнозический.

Отношение к себе как к матери: 55,56% – оптимальный, 22,22% – эйфорический, 11,11% – гипогестогнозический, 11,11% – тревожный.

Отношение к своему будущему ребёнку: 33,33% – гипогестогнозический, 33,33% – тревожный, 22,22% – оптимальный, 11,11% – эйфорический.

Отношение к вскармливанию ребёнка грудью: 77% – оптимальный, 11% – эйфорический, 11% – гипогестогнозический.

Отношение к себе беременной: 55% – гипогестогнозический, 33% – оптимальный, 11% – эйфорический.

Отношение ко мне беременной близких людей: 77,78% – оптимальный, 22,22% – гипогестогнозический.

Отношение ко мне беременной посторонних людей: 33,33% – оптимальный, 22,22% – тревожный, 22,22% – эйфорический, 22,22% – гипогестогнозический.

Анализ результатов исследования проводился в рамках феноменологического подхода, который предполагает сбор и анализ данных о феноменологическом составе переживания и смысле, который имеет для человека какой-либо аспект его жизнедеятельности, в настоящей работе – материнство для женщин. Источником таких данных являлись высказывания женщин по каждому из выделенных параметров. Высказываниям были присвоены коды, отражающие суть сказанного в более кратких формулировках, но по возможности с сохранением слов испытуемых.

Работа с данной группой женщин велась с использованием метода пластилиновой рилив арт-терапии, периодичность занятий 1 раз в неделю.

Темы занятий пластилиновой рилив арт-терапии:

Занятие 1. Образ «Я». Цель: знакомство с материалом, создание условий для самопознания.

Участницы создают образ себя, используя пластилин. Примерные вопросы участницам: название образа, какой он, какие чувства вызывает, нравится ли он. Образ изменяется до тех пор, пока участницы не будут в состоянии легко ассоциировать себя с продуктом творчества.

Занятие 2. «Я мама». Цель: расширение представлений о себе в роли матери.

Участницы создают образ себя как матери. Примерные вопросы участницам: название образа, какая это мама, как роль мамы меняет жизнь женщины, Вашу жизнь, есть ли у Вас какие-либо планы, осуществлению которых препятствует новая роль мамы, что Вы чувствуете, когда об этом думаете, какие возможности Вам открывает новая роль мамы.

Занятие 3. «Я и мой ребёнок». Цель: прояснение отношения женщины к будущему ребёнку, создание условий для осознания ей его ценности.

Участницы создают образ себя с ребёнком. Примерные вопросы участницам: название, из чьих фигур составлен образ, какие чувства вызывает образ, взаимодействуют ли мама и ребёнок друг с другом, как именно, как они себя чувствуют в ситуации взаимодействия, как они понимают друг друга, что мама и ребёнок получают от общения друг с другом.

Занятие 4. «Образ материнства». Цель: создание условий для прояснения ценности материнства для каждой из участниц.

Участницы создают образ материнства. Примерные вопросы участницам: название образа, какой это образ, какие чувства он вызывает, что значит быть мамой, какой смысл несёт материнство для Вас, чем материнство ценно для Вас.

Для получения высказываний женщин относительно изучаемых параметров была применена следующая схема опроса, представленная в таблице 1.

Таблица 1

Схема опроса

Параметр	Вопросы
Отношение к беременности	Какие эмоции возникли у Вас, когда Вы узнали о своей беременности? Какие чувства Вы испытываете, когда думаете о своей беременности? Как Вы представляете развитие Вашей беременности?
Отношение к образу жизни во время беременности	Как Вы считаете, необходимо ли женщине менять привычный образ жизни во время беременности? Изменила ли беременность Ваш привычный образ жизни? Как Вы относитесь к произошедшим переменам? Какие положительные и отрицательные стороны Вы в них видите?
Отношение к предстоящим родам	Как часто Вы думаете о предстоящих родах? Какие мысли о родах возникают у Вас чаще? Какие эмоции вызывают у Вас мысли о предстоящих родах?
Отношение к себе как к матери	Как Вы представляете себя в роли матери? Как Вам кажется, какой мамой Вы станете? С какими материнскими функциями, на Ваш взгляд, Вы справитесь легче, а какие потребуют больших усилий?
Отношение к своему будущему ребёнку	Каким Вы представляете себе своего будущего ребёнка? Какие эмоции возникают у Вас при мыслях о нём? Какие чувства Вы испытываете к своему будущему ребёнку сейчас?
Отношение к вскармливанию ребёнка грудью	Как Вы относитесь к вскармливанию ребёнка грудью? Планируете ли Вы кормить грудью своего будущего ребёнка? Какие чувства Вы испытываете, когда представляете процесс кормления своего ребёнка грудью?
Отношение к себе беременной	Как беременность изменила Ваше отношение к себе? Какие эмоции вызывает у Вас Ваш новый статус?
Отношение ко мне беременной близких людей	Как воспринимают Вашу беременность близкие люди? Есть ли среди них те, кто не одобряет Вашу беременность? Как Вы относитесь к их мнению?
Отношение ко мне беременной посторонних людей	Какие эмоции Вы испытываете, когда окружающие посторонние люди замечают Вашу беременность? Беспокоит ли Вас, что посторонние люди подумают о Вашей беременности? Какие именно моменты вызывают у Вас беспокойство?

Результаты опроса испытуемых, полученные в начале исследования, представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты опроса испытуемых, полученные в начале исследования

Тип переживания беременности	Параметр/категория	Код	Примеры высказываний
Гипогестогнозический	Отношение к беременности	Непринятие беременности Неожиданность	Восприняла эту новость без особых эмоций. Когда думаю о беременности, возникает чувство неопределённости. Не знала, как поступить, беременность неожиданная. Почти не задумываюсь о том, что беременна. Беременность – это обычное состояние, жизнь продолжается как обычно.
	Отношение к образу жизни во время беременности	Сохранение привычного образа жизни Другие жизненные планы	Во время беременности можно вести привычный образ жизни. Мой образ жизни не изменился. Для меня беременность не повод отказываться от обычной жизни. Продолжаю жить как обычно, как привыкла. Не изменяю свой образ жизни, есть цели, которых нужно достичь.
	Отношение к предстоящим родам	Отсутствие представлений о родах	Стараюсь не думать о родах. Думаю о родах нечасто. Плохо представляю себе свои роды. Думаю, что исход родов – дело случая и от меня мало что зависит.
	Отношение к себе как к матери	Отсутствие представлений о себе как матери	Смутно представляю себя в роли матери. Тяжело представить себя матерью. Не могу ответить, какой я стану матерью.
	Отношение к своему будущему ребёнку	Отсутствие представлений о ребёнке	Обычный ребёнок. Редко думаю, каким он будет. Нет эмоций, потому что не представляю его себе.
	Отношение к вскармливанию ребёнка грудью	Отсутствие желания кормить ребёнка грудью	Не считаю необходимым кормить грудью. Сейчас много других вариантов кормления. Не думаю, что буду кормить грудью. Нет желания представлять этот процесс, так как не планирую кормить грудью.
	Отношение к себе беременной	Отсутствие перемен в отношении к себе	Никак не изменила. Отношусь к себе как раньше. Эмоции неопределённые. Ничего особенного не изменилось.
	Отношение ко мне беременной близких людей	Равнодушие	Не задумывалась над этим. Может и есть те, кто не одобряет, но мне всё равно. Меня не беспокоит это.

	Отношение ко мне беременной посторонних людей	Равнодушие	Мне неважно их мнение. Всё равно, что подумают другие.
Эйфорический	Отношение к беременности	Акцент на положительных сторонах беременности	Была на седьмом небе от счастья. Испытала огромное счастье. Хотелось поделиться радостью со всеми вокруг. Меня переполняют теплые чувства. Мне кажется, беременность – самый прекрасный период в жизни.
	Отношение к образу жизни во время беременности	Смена образа жизни	Думаю, что образ жизни непременно меняется. Жизнь становится прекрасней, радостнее. Моя жизнь стала счастливее. Во время беременности женщина должна полностью изменить свой образ жизни.
	Отношение к предстоящим родам	Игнорирование возможных трудностей	Задумываюсь иногда. Роды – это самый счастливый и важный момент. Это будет большим праздником для нас. Роды – самое яркое и счастливое событие.
	Отношение к себе как к матери	Самоуверенность	Я стану самой лучшей мамой для своего ребёнка. Я буду самой заботливой, самой любящей мамой. Я справлюсь с функциями мамы.
	Отношение к своему будущему ребёнку	Наделение ребёнка исключительными особенностями Любовь к ребёнку	Он будет успешным. Я буду им гордиться. У моего ребёнка много талантов. Он уже сейчас понимает меня. Я восхищаюсь своим ребёнком. Безмерно люблю своего ребёнка.
	Отношение к вскармливанию ребёнка грудью	Желание кормить ребенка грудью	Думаю, что кормление грудью очень важно. Я с восхищением представляю, как буду кормить своего ребёнка. Испытываю бурю положительных эмоций, когда представляю себе этот процесс. Это момент безграничного счастья.
	Отношение к себе беременной	Восторженность	Я стала более женственной. Стала красивее. Мне очень приятно находиться в положении. Я чувствую себя счастливее.
	Отношение ко мне беременной близких людей	Желание повышенного внимания	Некоторые близкие недостаточно рады моему положению. Не все разделяют со мной моё счастье. Некоторые не понимают, что теперь я нуждаюсь в особой заботе.

			Близкие не признают, что мне теперь нужно особое отношение.
	Отношение ко мне беременной посторонних людей	Желание повышенного внимания	Мне очень приятно, когда посторонние люди замечают мою беременность и по-особому ко мне относятся. Мне очень приятно, когда другие разделяют со мной мою радость. Хочется, чтобы окружающие замечали моё положение, ведь беременным нужно особенное отношение и внимание.
Тревожный	Отношение к беременности	Ожидание негативного развития событий	Появилось много вопросов, которые меня волнуют. Переживаю, что что-то пойдёт не так. Волнуюсь за течение беременности.
	Отношение к предстоящим родам	Страх	Мысли о родах пугают меня. Кажется, что могут возникнуть трудные ситуации, которые я не смогу преодолеть. Страшно, что роды пройдут неудачно. Боюсь даже думать о родах.
	Отношение к себе как к матери	Неуверенность	Я не уверена, что смогу успешно справиться с обязанностями матери. Кажется, что меня ждут неудачи. Боюсь сделать для ребёнка что-то не так, навредить ему. Боюсь, что не справлюсь.
	Отношение к своему будущему ребёнку	Беспокойство	Я часто задумываюсь, как себя чувствует мой малыш. Часто возникают мысли, что ребёнку некомфортно. Пытаюсь почувствовать, как ребёнок откликается на мои действия. Временами кажется, что простыми действиями могу причинить ребёнку вред. Боюсь навредить по неосторожности. Люблю его. Хочется его оберегать, защищать, заботиться.
	Отношение ко мне беременной посторонних людей	Некомфортное состояние	Становится неприятно, когда окружающие замечают моё положение. Чувствую себя неудобно, когда люди обращают внимание на живот. Беспокоит, что они могут подумать что-то негативное.

Результаты опроса испытуемых, полученные по завершении исследования, представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты опроса испытуемых, полученные по завершении исследования

Тип переживания беременности	Параметр	Код	Ответы
Гипогестогнозически	Отношение к образу жизни во время беременности	Изменение образа жизни	Следует думать наперед, как какое-то действие может отразиться на ребёнке. Стала замечать за собой, что теперь чаще зову на помощь близких, если понимаю, что мои действия могут навредить ребёнку (например, поднять что-то тяжёлое).
	Отношение к предстоящим родам	Уверенность в себе Ответственность	Примерно представляю, как буду себя вести во время родов. Немного стало понятнее поведение в родах. Многое в родах зависит от меня. В моих силах помочь себе и ребёнку в родах. Я во многом ответственна за исход родов.
	Отношение к себе как к матери	Уверенность в себе как матери	Буду стараться быть ответственной матерью. Наверное, я смогу дать своему ребёнку любовь и заботу. Буду учиться быть внимательной, заботливой матерью.
	Отношение к своему будущему ребёнку	Наличие представлений о ребёнке	Задумываюсь, каким он будет. Интересно представить. На самом деле ребёнок может быть не таким, каким я его себе представила, но он всё равно для меня очень важен.
	Отношение к вскармливанию ребёнка грудью	Признание важности грудного вскармливания	Наверное, грудное вскармливание важно для ребёнка. Грудное вскармливание полезно для новорождённых. Скорее всего, буду использовать другие варианты кормления.
	Отношение к себе беременной	Принятие себя беременной	Теперь кажется, что беременность – особое состояние. Важно стать более внимательной к себе и своему ребёнку.

Эйфорический	Отношение к предстоящим родам	Ответственность	Роды – ответственный момент. Важно подготовиться к ним. Теперь знаю, как нужно себя вести во время родов.
Тревожный	Отношение к беременности	Уверенность в себе	Чувствую себя увереннее. Получила ответы на вопросы о беременности, родах, о себе самой. Появилась вера в себя. Верю в хороший исход родов.
	Отношение к предстоящим родам	Спокойствие	В родах нет ничего страшного. В большинстве случаев роды предсказуемы. Я знаю, чем могу помочь себе в родах. Стало спокойнее.
	Отношение к себе как к матери	Уверенность в себе как матери	Я стала чувствовать себя увереннее. Верю в себя. Мне кажется, у меня получится стать хорошей мамой. Думаю, у меня есть все возможности быть любящей и заботливой мамой.
	Отношение ко мне беременной посторонних людей	Снижение значимости мнения посторонних людей	Главное, что подумают родные. Мнение посторонних неважно. Стала меньше задумываться, что скажут другие.

Подводя итоги проведённой работы, можно отметить некоторые изменения в переживаниях женщин с разными типами отношения к беременности. В первую очередь, следует отметить, что женщины с гипогестогнозическим типом переживания беременности, ранее игнорирующие изменения, возникающие вследствие беременности, стали говорить о необходимости перемен в привычном образе жизни, согласовывая его с беременностью. Также женщины данной группы по окончании исследования продемонстрировали в своих высказываниях появление уверенности в себе и осознание своей ответственности относительно родов. Ранее эти женщины не имели определенных представлений о родах, в основном не задумывались о них. Также женщины с гипогестогнозическим типом переживания беременности отмечают появление уверенности в себе как матери, демонстрируют готовность к самосовершенствованию себя в сфере материнства. В отношении к будущему ребёнку у женщин данной группы появляется интерес к нему, они отмечают появление у себя желания представить, как ребёнок выглядит сейчас, каким он может быть после рождения. Относительно вскармливания ребёнка грудью женщины признают его необходимость, однако кормить своего ребёнка грудью по-прежнему не планируют. Также женщины этой группы после завершения исследования отмечают исключительность беременности, признают её важность и отличие от обычного своего состояния. В группе женщин с эйфорическим типом переживания беременности изменения можно отметить лишь в отношении их к предстоящим родам. Если ранее такие женщины говорили о родах, как о ярком событии, не упоминая о возможных

трудностях, которые могут возникнуть, то по окончании исследования женщины говорят о своей ответственности во время родов, о важности подготовки к ним. Женщины, не имеющие одного четко выраженного типа переживания беременности, в начале исследования демонстрировали тревогу относительно нескольких параметров: отношение к беременности, отношение к предстоящим родам, отношение к себе как к матери, отношение к своему будущему ребёнку, отношение ко мне беременной посторонних людей. По завершении исследования женщины данной группы отмечают появление уверенности в себе, в благополучном течении беременности. Демонстрируют в своих высказываниях более спокойное отношение к предстоящим родам, а также уверенность в себе как матери, способной осуществлять необходимые материнские функции. В отношении к мнению посторонних людей также замечается снижение их значимости для данной группы женщин. Следует отметить, что наиболее продуктивной оказалась работа с беременными женщинами, имеющими гипогестогнозический тип переживания беременности, а также с женщинами, испытывающими тревогу относительно некоторых исследуемых параметров.

Таким образом, можно заключить, что применение метода пластилиновой рилив арт-терапии в работе с беременными женщинами по профилактике девиантного материнства позволяет корректировать их отношение к различным аспектам беременности, также способствует ориентации женщин на осознанное и ответственное материнство.

1. Беляева М.А. Девиантное родительство в контексте репродуктивной культуры современной семьи // Социология и жизнь. 2012. №3. С. 207-212.
2. Добряков И.В. Перинатальная психология. СПб.: Питер, 2010. 234 с.
3. Гурылёва Л.В., Белозёрова Л.А. Арт-терапевтические технологии в психологическом сопровождении социально-психологической адаптации молодых педагогов. Ульяновск: ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова». 2017. 42 с.
4. Поляков Е.А., Донцова М.В., Донцов Д.А. Применения арт-терапевтических психотехнологий в рилив-терапевтическом подходе в области психологического консультирования и психокоррекции // Человеческий капитал. 2017. № 9 (105). С. 17-22.
5. Улановский А.М. Феноменологическая психология: качественные исследования и работа с переживанием. М.: Смысл, 2012. 255 с.
6. Филиппова Г.Г. Психология материнства: Учебное пособие. М.: Издательство Института Психотерапии, 2002. 240 с.

Зайцева Л.Н., Лебеденко И.Ю.

Особенности занятий по изобразительной деятельности в работе с детьми с ДЦП

АГПУ

(Россия, Армавир)

doi 10.18411/spc-04-06-2018-08

idsp 000001:spc-04-06-2018-08

Аннотация

В процессе данной статье выявлены особенности детей с ДЦП. Проанализирована психологическая, педагогическая, методическая литература, посвященная данной проблеме. Описаны рекомендации по проведению занятий по изобразительному искусству.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, изобразительная деятельность, моторика, дети с ДЦП.

Детский церебральный паралич – заболевание центральной нервной системы при ведущем поражении двигательных зон и двигательных проводящих путей головного мозга. У ребенка заболевание проявляется не только в

двигательном нарушении, но и в выраженных различной степени, нарушениях психики, речи, зрения, слуха. В моей группе к пяти годам некоторые дети еще плохо удерживают стям голову, не могут поворачивать и разглядывать окружающее, не умеют держать игрушки. Кисти рук сжаты в кулачки, большой палец плотно прижат к ладони, и его участие в захвате игрушки невозможно.

Особенностью, характеризующей ДЦП, является нарушение моторики рук. При определенном воздействии, эти нарушения могут поддаваться коррекции, поэтому следует широко использовать занятия по изобразительной деятельности как средство развития мелкой моторики рук у воспитанников с детским церебральным параличом.

В процессе освоения изобразительной деятельности, у ребенка развиваются - речь, память, формируются личностные качества - усидчивость, аккуратность, трудолюбие; расширяются представления об окружающем мире. Изобразительная деятельность, способствует не только эстетическому воспитанию, но и имеет большое значение для руками всестороннего развития ребенка. В процессе рисования, лепки, аппликации активизируется сенсорное развитие ребенка.

Начиная рисовать, лепить, вырезать и наклеивать, опираюсь на сохраненные функции рук ребенка. В одних случаях, создавая изображение, ребенок воздействует руками на материал (рисование пальчиками, ладошками, обрывание бумаги, в других – с помощью предметов (карандаша, кисточки, ножниц). В процессе занятий у ребенка формируется захват:

- ладонный захват (ладонно-пальцевый); ребенок берет предмет, подгребая его пальцами к ладони, фломастер или толстый карандаш ребенок держит в кулачке, наискосок ладони. Такой способ захвата подходит для рисования на горизонтальной поверхности и удобен при обучении рисованию;
- щепоть; способность брать и удерживать предмет большим, средним и указательным пальцами, для формирования этого захвата, использую короткие мелки, которые нельзя захватить ладонью, рисуем с детьми кисточкой способом примакивания и касания;
- пинцетный захват; способность брать и удерживать предмет, зажимая его большим и указательным пальцами, формируется при работе с пластилином, при создании аппликации из бумаги, мелких бытовых предметов и природного материала.

Для формирования правильных изобразительных движений в процессе рисования, надо начинать обучение с закрашивания шаблонов, так дети легче учатся правильно держать кисточку, карандаш и правильно пользоваться ими. Одновременно происходит и зрительное восприятие, ребенок видит границы рисунка. Несмотря на тяжелые двигательные расстройства и нарушения пространственного восприятия, дети с ДЦП охотно раскрашивают, рисуют.

Получив навык пользоваться карандашами, кисточкой, ребенок получает возможность выразить в рисунке, поделке, аппликации свои замыслы, настроение. В процессе занятий формируются личностные качества ребенка - желание как можно лучше исполнить свою работу, а так же совершенствуются движения кисти и пальцев. Специальной программы по занятиям изобразительной деятельностью с детьми, страдающих ДЦП, не существует, поэтому в работе следует опираться в основном на программы Т. С. Комаровой и Г. С.

Швайко и методические разработки Д. Н. Колдиной, адаптируя их согласно возможностям детей.

Таким образом, можно сделать вывод, что в результате изобразительной деятельности происходит постепенное совершенствование тонкой моторики рук и чем раньше начинать освоение изобразительной деятельности, тем успешнее и благоприятнее условия для всестороннего развития личности ребенка.

1. Бадалян колдиной Л.О., Журба воспитанию Л.Т. Детские проведению церебральные параличи. - Киев, 2013.
2. Комарова зрительное Т. С. Изобразительная деятельность качества в детском саду. Программа толстый и методические рекомендации/ Т. С. Комарова. - М.: Мозаикасинтез, 2006.
3. Никитина М.Н. Детский церебральный паралич. - М., 2009.
4. Семенова К.А. Клиника и реабилитационная терапия детских церебральных параличей. - М., 2009.

Макарова О.А.

Навыки развития самоанализа в профессиональной деятельности педагога

*Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета
(Россия, Елабуга)*

doi 10.18411/spc-04-06-2018-09

idsp 000001:spc-04-06-2018-09

В работе учителя большое значение имеет умение анализировать собственную профессиональную деятельность. Самоанализ в профессиональной деятельности как процесс осмысления педагогического опыта является важнейшим инструментом преодоления существующих в работе трудностей, стимулом самосовершенствования и основой профессиональной самооценки учителя. Профессиональный самоанализ представляет собой сложную развернутую систему представлений о самом себе внутри деятельности, то есть самоанализ должен сопровождать все стадии формирования профессиональной ориентированности личности — на каждом его этапе жизнедеятельности. Осмысление самого себя происходит через самопознание, самооценку и самопрогнозирование [2].

Самопознание — это развернутый во времени, многоступенчатый и связанный с самыми разнообразными переживаниями процесс. Процесс самопознания предполагает два основных этапа. На первом этапе самопознание осуществляется в связи с соотносением себя с другими людьми (у учителя с коллегами). Базой самопознания здесь являются самовосприятие и самонаблюдение. На втором этапе самопознания педагог анализирует свое профессиональное поведение, соотносит его с мотивацией, то есть самопознание происходит на уровне «Я — как профессионал» [3, с. 12].

Начиная свою деятельность, молодой специалист доверяется личностной самооценке и мнению коллег, так как его профессиональная самооценка еще не сформировалась в полной мере. По мере накопления педагогического опыта, через сравнение своей деятельности с деятельностью более опытных коллег учитель овладевает таким «инструментом» самосовершенствования своей личности, как профессиональный самоанализ [1].

Самоанализ - это изучение педагогом результатов своей профессиональной деятельности, установление причинно-следственных связей между элементами педагогических явлений, определение направлений в дальнейшем совершенствовании профессиональной деятельности [4, с.56].

Система самоанализа педагогической деятельности включает в себя: самоанализ своей обучающей деятельности; самоанализ отдельных составляющих своей деятельности; самоанализ отдельного занятия; диагностику и самоанализ своих профессионально-значимых личностных качеств и собственной компетентности.

Готовность учителя к самоанализу зависит от его личностных качеств: позитивной Я-концепции, чувства уверенности в себе, в своей способности преодолеть все проблемы и достичь успеха, отсутствия защитных реакций, умения принимать все пожелания и замечания с благодарностью, учиться у коллег и своих учеников [1].

Основными компонентами самоанализа называют самоконтроль, самодиагностику, осознание своих затруднений и самооценку, все они позволяют учителю анализировать образовательный процесс, находить противоречия между фактами и явлениями, осознавать их причинно-следственные связи и тем самым находить способы выхода из сложившихся проблемных ситуаций [2].

Самоконтроль должен возникать в самом начале анализа. Он помогает устанавливать несоответствие между нормативами, требованиями, предъявляемыми к личности профессионала, и фактическим состоянием. За счет этого самоконтроль осуществляется путем сравнения идеальной модели профессиональной деятельности и собственных действий, что позволяет учителю определять противоречия.

Исследователи выделяют такие уровни сформированности самоанализа учителя, как низкий (чувственно-эмоциональный), средний (осознанный), высокий (системно-осознанный) [2]. Показателями развитости самоанализа же являются самоконтроль, самодиагностика, осознание затруднений и самооценка. В настоящем исследовании представлена попытка определить уровень самоанализа педагогов и его компонентов при помощи карты наблюдений, составленной Е.В. Перенковой.

В исследовании приняли участие 28 учителей. Среди испытуемых 22 респондента женского пола, 6 – мужского, возраст испытуемых от 23 до 42 лет, педагогический стаж варьирует от 3 до 18 лет (из них половина, 14 респондентов, имеют стаж до 10 лет, 14 педагогов работают в сфере образования 10 лет и более).

Результаты самоанализа по картам наблюдений Е.В. Перенковой свидетельствуют о том, что общий показатель сформированности компонентов самоанализа у испытуемой группы учителей составил – 13,5 баллов, что соответствует среднему уровню сформированности указанных компонентов. При этом если провести сравнительный анализ результатов учителей в зависимости от их стажа, то высокий уровень сформированности компонентов был обнаружен у 13 из 14 респондентов со стажем работы более 10 лет, в группе педагогов у 12 респондентов из 14 наблюдается средний показатель.

Были изучены также основные компоненты самоанализа по выборке респондентов. По показателю «Самоконтроль» средний балл, зафиксированный у испытуемых, – 15, из возможных 18, это высокий результат, свидетельствующий об умении испытуемых устанавливать несоответствие между нормой и фактическим состоянием дел. По показателю «Самодиагностика» средний балл – 21 из 26, также высокий результат. Он свидетельствует об умении испытуемых выявлять проблемы и определять их приоритетность, а также причины возникновения. По показателю «Осознание затруднений» среднее значение по выборке испытуемых – 13, из возможных 16, это высокий системно-осознанный уровень. Такие педагоги способны в любых обстоятельствах адекватно воспринимать затруднения и столь же адекватно принимать решения по отношению к ним. Также результаты самоанализа показали высокий уровень сформированности у испытуемых навыков критической самооценки, 6,5 баллов из возможных 8. Критический подход к своим поступкам и профессиональным действиям позволяет педагогу не останавливаться на достигнутом и постоянно пересматривать уровень достижений. Следует заметить, что у всех испытуемых с высокими показателями сформированности компонентов самоанализа большой стаж работы.

В результате анализа результатов исследования можно сделать следующий вывод: уровень сформированности компонентов самоанализа у учителей с большим педагогическим стажем выше, чем у педагогов со стажем работы менее 10 лет. Данное

наблюдение соответствует отмеченному выше факту, касающемуся началу деятельности, когда педагог опирается в большей степени на личностную самооценку, поскольку его профессиональная самооценка еще не сформировалась. Анализ своей деятельности молодой специалист проводит интуитивно, опираясь на собственные эмоции и профессиональные идеалы. С накоплением педагогического опыта, и развитием умения профессионально анализировать свою деятельность, учитель оценивает себя с точки зрения ее результативности и своей собственной компетентности.

1. Пьянова Е.Н. Самооценка и самоотношение в структуре профессиональной «Я-концепции» воспитателя // Проблема современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. - Сб. статей: - Ялта: РИО ГПА, 2016. - Вып. 53. - Ч.4. - С. 395-401.
2. Перенкова Е.В. Самоанализ, рефлексия в системе методической работы школы [Электронный ресурс] // Методическая работа в школе, 2009. – №2. URL: <https://sites.google.com> (12.02.2018)
3. Устинова Н.А. Личностно ориентированный подход к развитию профессионального самосознания студентов-психологов // Личность в современном мире. Сборник научных статей / Отв. ред. Р.А. Валиев. Екатеринбург, 2015. С. 132-137.
4. Митина Л.М. Формирование профессионального самосознания учителя // Вопросы психологии, 1990. – №3. – С. 58–64.

Ноакк Н.В., Костина Т.А.

Эмпирическое исследование стратегий продуктивного поведения молодых предпринимателей

*Центральный экономико-математический институт РАН
(Россия, Москва)*

doi 10.18411/spc-04-06-2018-10

idsp 000001:spc-04-06-2018-10

Abstract

The article presents the results of an empirical study of young domestic entrepreneurs. The author's model of entrepreneurial competencies is based on the research. The tools of the Evaluation Center and the 16-factor questionnaire of Cattell are involved. To interpret the results, the concept of self-regulation, in particular, the compensatory function of the latter, was used. The subject of analysis are the competences of creativity and readiness for development, "provision" of which is connected in the sample under study with the manifestation of various behavior strategies.

Представленные в статье материалы отражают результаты масштабного междисциплинарного исследования молодых отечественных предпринимателей, проводимого авторским коллективом. Исследование охватило 116 человек - молодых людей (средний возраст 25 – 30 лет), 70 мужчин и 46 женщин, которые либо уже занимаются предпринимательством (имеют собственный бизнес), либо стоят у его начала. В основу исследования положена авторская модель компетенций предпринимателя.

Предметом анализа в статье являются компетенции *креативность* и *склонность к развитию*, которые, наряду с компетенцией *гибкость*, были выделены по результатам качественного и первичного количественного анализа, проведенного ранее, показавшего ключевую роль данных компетенций в продуктивном поведении респондентов в экспериментальной ситуации.

Гибкость, креативность, склонность к развитию – в соответствии с авторской моделью - компетенции, по своим параметрам соотносимые с регуляторными механизмами поведения. На примере *гибкости* это было показано в [1]. Напомним кратко полученные результаты.

В результате проведённого исследования, при качественном анализе индивидуальных высоких показателей по *гибкости*, показано, что достижение таких показателей может быть «обеспечено» разными способами. Так, наиболее характерно для респондентов, при высоких значениях *гибкости*, сочетание смелости и доминантности (характеристик факторов Кэттелла). В то же самое время, выявлена группа респондентов, которые, несмотря на отсутствие указанных характеристик, тем не менее демонстрируют высокие значения по *гибкости*. Для интерпретации результатов была использована концепция саморегуляции. Высказано предположение, что «обеспечение» *гибкости* как умения адекватно отвечать на требования внешней среды, в то же время соотносявая их с индивидуально-психологическими характеристиками – связано в исследуемой выборке молодых предпринимателей с проявлением различных *стратегий поведения*. Они являются продуктивными в той мере, в какой позволяют достигать высоких результатов в экспериментальной ситуации. Невысокий уровень *смелости* (при проявлении высокого уровня *гибкости* поведения) может компенсироваться высоким *творческим потенциалом* и *самостоятельностью решений*, или *высоким самоконтролем*, или *осторожностью в поведении*, или *высоким уровнем интеллекта*.

Продуктивная стратегия в таком случае – привлечение респондентами комплексов индивидуально-психологических характеристик, обеспечивающих высокую эффективность поведения в экспериментальной ситуации. Мы опираемся на обоснованное нами в более ранних публикациях представление о *клавиатуре качеств* [2]. «Клавиатура качеств» – это некоторое приспособление для того, чтобы заставить в данный момент как бы «звучать» одни качества и «заглушить» другие. При этом важно, что набор качеств уникален, предназначен только для данного случая. Наиболее выражены при этом два психологических механизма. а) *Механизм усиления качеств*, «заявленных» как основные, с которыми человек предлагает соотноситься и которые ставит в центр общения. На самом деле они могут быть менее сильными по сравнению с сообщением человека о них. б) *Механизмы, обеспечивающие сокрытие* – защитные приспособления, которые продолжают действовать и выстраиваются в виде своеобразных барьеров, чтобы препятствовать проникновению в систему индивидуальности.

С учётом результатов качественного анализа были первоначально определены следующие стратегии продуктивного поведения наших респондентов:

1. стратегия смелости-доминантности;
2. стратегия интеллекта и самооценки;
3. стратегия самоконтроля;
4. стратегия творческого потенциала и самостоятельности;
5. стратегия тревожности и напряжения.

По результатам проведённого позднее статистического анализа (анализ данных осуществлялся с помощью программы SPSS, использовался критерий ранговой корреляции r Спирмена) достаточно сильные корреляции были обнаружены с факторами опросника Кэттелла: «Н» (робость-смелость) и «Е» уступчивость-доминантность; интеллектом, самооценкой (факторы «В», «MD», соответственно), «С» («эмоциональная неустойчивость – устойчивость»). Менее сильные (тенденции): с факторами F (сдержанность-экспрессивность); N (прямолинейность-дипломатичность); Q3 (самоконтроль); Q4 (расслабленность-напряженность). В связи с полученными результатами мы посчитали необходимым скорректировать предложенный ранее перечень стратегий продуктивного поведения предпринимателей (относительно проявлений компетенции *гибкость*), в которые вошли следующие стратегии: стратегия смелости и доминантности; стратегия интеллекта и самооценки; стратегия эмоциональной устойчивости; стратегия самоконтроля, стратегия тревожности и напряжения.

Пока в результатах статистического анализа никак не отразилась обозначенная нами по результатам качественного анализа стратегия творческого потенциала и самостоятельности.

Ниже описаны некоторые результаты статистического анализа данных по двум другим, выбранным нами компетенциям – *креативности* и *готовности к развитию*. По предварительной гипотезе, они должны были показать похожие с *гибкостью* результаты.

Анализ данных осуществлялся с помощью программы SPSS. Использовался критерий ранговой корреляции r Спирмена. Результаты представлены на графиках 1-3.

Как и при рассмотрении компетенции *гибкость*, анализировались корреляции компетенций *готовность к развитию* и *креативность*, с одной стороны, и показателей опросника Кэттелла, с другой.

На графике 1 представлены связи *готовности к развитию* с показателями опросника Кэттелла по всей выборке.

График 1. Связь готовности к развитию с показателями опросника Кэттелла.

Как мы видим, слабые связи обнаружены в парах: готовность к развитию – фактор MD (при $p=0,05$, $r=-0,253$); готовность к развитию – фактор E (при $p=0,05$, $r=-0,254$); готовность к развитию – фактор E (при $p=0,05$, $r=-0,254$); готовность к развитию – фактор L (при $p=0,05$, $r=0,206$); готовность к развитию – фактор Q1 (при $p=0,05$, $r=0,224$); готовность к развитию – фактор Q3 (при $p=0,05$, $r=-0,261$).

График 2 представляет корреляционную зависимость показателей готовности к развитию групп респондентов с высокими и низкими значениями, с одной стороны – и опросника Кэттелла – с другой.

График 2. Связь готовности к развитию (высокие и низкие значения) с показателями опросника Кэттелла.

Как мы можем видеть, на Графике 2 зависимость показателей представлена более отчётливо, поэтому рассмотрим его подробно. При этом будем соотносить полученные данные с теми, которые были описаны при анализе компетенции *гибкость* и на основе которых были первоначально определены стратегии продуктивного поведения респондентов

По-прежнему достаточно высокие показатели (хотя, как и ранее - на уровне тенденций) по характеристикам «Н» смелости (при $p=0,05$, $r=0,426$ – в группе высоких значений) и «Е» доминантности (при $p=0,05$, $r=0,377$), «О» тревожности (при $p=0,05$, $r=0,-543$), «Q4» напряжённости (при $p=0,05$, $r=-0,329$). «Ушли» связи с интеллектом и самооценкой (факторы В, MD, соответственно). Появляются среднего уровня связи с показателями «I» чувствительностью. Их можно соотнести с достаточно высоким уровнем связи (по сравнению с соответствующими в наборе корреляционных связей по компетенции *гибкость*) по фактору «А» общительности (при $p=0,05$, $r=0,414$). Эта пара факторов позволяет предположить наличие ещё одной стратегии в поведении респондентов, которую можно условно обозначить, как «эмпатийность» и которая предполагает умение работать с людьми и разрешать возникающие конфликты, способность к эмпатии.

Появляется достаточно выраженная зависимость с фактором «Q2» конформизма-неконформизма (при $p=0,05$, $r=-0,477$) – чем выше показатели по готовности к развитию – тем ниже показатели по фактору Q2, то есть тем ближе

характеристики респондента к полюсу *конформизма* – ориентации на социальное одобрение, зависимость от группы.

Обратимся к результатам, полученным в ходе статистического анализа данных по следующей, третьей из выбранных нами компетенций – *креативности*. Сравнение показателей креативности, с одной стороны, и факторов Кэттелла, с другой по всей выборке показало низкие значения. Это побудило нас обратиться к сравнению данных по респондентам с высокими и низкими значениями по компетенции. Результаты представлены на Графике 3.

Среди наиболее высоких связей (тем не менее, остающихся на уровне «средних») – две: связь креативности с факторами MD и Q4 (при $p=0,05$, $r=-0,539$; при $p=0,05$, $r=0,528$, соответственно- взяты показатели группы респондентов с высокими значениями по компетенции). Это соотносится с результатами, полученными при анализе аналогичных данных по компетенции *гибкость* (MD) и *готовности к развитию* (Q4). Отметим, что в случае с фактором Q4 при переходе от *гибкости* к *креативности* и *готовности к развитию* связь меняет свой знак на противоположный.

График 3. Связь креативности (высокие и низкие значения) с показателями опросника Кэттелла.

Среди привлекающих внимание зависимостей – следующие: «I» чувствительность (при $p=0,05$, $r=0,356$; объединяется с данными по *готовности к развитию*), «M» дипломатичность (при $p=0,05$, $r=0,464$; новая зависимость), «O» тревожность (при $p=0,05$, $r=0,432$ - также общая с двумя другими компетенциями, но по знаку аналогична компетенции *гибкость*),

Таким образом, подводя некоторый промежуточный итог осуществлённому анализу связей трёх выделенных нами компетенций (*гибкости*, *готовности к*

развитию, креативности), с одной стороны, и показателей опросника Кэттелла, с другой, можем сделать предварительные выводы по вопросу проявления в поведении наших респондентов стратегий продуктивного поведения.

Можно предполагать наличие некоторых «ядровых», повторяющихся стратегий, проявляющих себя в ситуациях, задействующих все три исследуемые компетенции. К ним относятся: стратегия смелости и доминантности; стратегия эмоциональной устойчивости; стратегия самоконтроля, стратегии тревожности и напряжения.

Тем не менее, как показано в ходе проведённого анализа, проявление отдельных компетенций требует своих, не повторяющихся в других случаях стратегий. Это стратегии «эмпатийности» и зависимости от группы (в случае готовности к развитию) чувствительности и дипломатичности (в случае креативности).

Отметим, что выводы носят предварительный характер и требуют проверки в ходе дальнейших исследований.

Материал подготовлен при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект №16-06-00508 «Исследование психологических механизмов и факторов формирования потребительских предпочтений в ситуации импортозамещения»)

1. Ноакк Н.В., Знаменская А.Н. Гибкость как компетенция и характеристика саморегуляции (экспериментальное исследование молодых отечественных предпринимателей) // Теория и практика современной науки. №3 (21). 2017. Электронный ресурс. Режим доступа: http://modern-j.ru/osnovnoy_razdel_sovremennaya_nauka_teoriya_i_praktika__3_21_2017/
2. Ноакк Н.В., Знаменская А.Н. Психологические качества экономического агента: проблема «самораскрытия-самопредъявления» в аспекте экспериментального изучения индивидуальности // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. ИД «Финансы и кредит». № 19 (160). 2012. - Стр. 51-57.

Овчинникова Е.Н., Шерстнев В.А.

Некоторые психологические аспекты социальной адаптации студентов

*Санкт-Петербургский горный университет
(Россия, Санкт-Петербург)*

doi 10.18411/spc-04-06-2018-11

idsp 000001:spc-04-06-2018-11

Аннотация

В статье рассматриваются особенности и некоторые проблемы социальной адаптации студентов высшей школы. Описывается сущность конфликта и отдельные его виды; приводится методика выявления стиля поведения в конфликтной ситуации.

Ключевые слова: социальная адаптация, студент, конфликт, стратегии поведения в конфликтной ситуации.

Abstract

In the article features and some problems of social adaptation of students of the higher school are considered. The essence of the conflict and its separate types are described; the method of revealing the style of behavior in a conflict situation is given.

Keywords: social adaptation, student, conflict, strategies of behavior in a conflict situation.

Адаптация вчерашних школьников к вузовской системе обучения является комплексным динамичным процессом, обусловленным взаимодействием различных факторов, в том числе, социально-психологических. Студенческая учебная группа – это социальное пространство, которое предоставляет возможность построения новых отношений, моделирующих взрослые отношения, способствующих пониманию и принятию себя, своего предназначения. Трудности во взаимоотношениях с сокурсниками могут тормозить этот позитивный процесс, смещать приоритеты, деформировать ценностную шкалу и шкалу самооценки личности [1].

Согласно результатам исследования [3], в качестве факторов, мешающих адаптации студентов, выделены следующие: личностные особенности студентов, мешающие установлению взаимоотношений; организационные моменты; отношения старшекурсников; конфликтные отношения с преподавателями. Данный факт обуславливает актуальность создания условий психологической помощи обучающимся и разработки системы мероприятий, направленных, в частности, на профилактику конфликтных ситуаций.

Термин «конфликт» произошел от латинского *conflictus*, что означает буквально «столкновение, серьезное разногласие, спор». Психологический словарь рассматривает конфликт как столкновение противоположно направленных сил, несовместимых друг с другом тенденций в сознании отдельного индивида, в межличностных отношениях или между группами людей, что сопровождается обычно острыми отрицательными эмоциональными переживаниями [2, С. 39].

Сторонами конфликта могут быть отдельные люди или группы. По количеству участников, вовлеченных в конфликт, различают основные виды конфликта: *внутриличностный* (возникает из-за состояния неудовлетворенности человека какими-либо обстоятельствами его жизни), *межличностный* (возникает между людьми из-за несовместимости их взглядов, интересов, целей, потребностей), *межгрупповой* (происходит вследствие столкновения интересов различных социальных групп), *личностно-групповой* (проявляется как противоречие между ожиданиями отдельной личности и сложившимися в группе нормами поведения и общения) [4].

Одной из самых распространенных методик диагностики поведения личности в конфликтной ситуации является опросник Кеннета Томаса (*Kenneth Thomas*) «Определение способов регулирования конфликтов». К. Томас исходил из того, что людям не следует избегать конфликтов или разрешать их любой ценой, а требуется умение грамотно ими управлять.

Согласно К. Томасу, выделяют пять стратегий поведения в конфликте:

1. Соперничество – стремление добиться своих интересов в ущерб другому (стратегия выиграть-проиграть).
2. Уступчивость (приспособление) – принесение в жертву собственных интересов ради другого (стратегия проиграть-выиграть).
3. Избегание – стремление выйти из конфликта, не решая его, не настаивая на своем, но и не уступая своего (стратегия проиграть-проиграть).
4. Компромисс – урегулирование разногласий через взаимные уступки или взаимные потери (стратегия частично проиграть/проиграть или выиграть/выиграть).
5. Сотрудничество – поиск решения, удовлетворяющего интересы двух сторон (стратегия выиграть-выиграть) [2, С. 130].

К. Томас полагал, что при избегании конфликта ни одна из сторон не достигает успеха; при таких формах поведения, как конкуренция, приспособление и компромисс, или один из участников оказывается в выигрыше, а другой проигрывает, или оба проигрывают, так как идут на компромиссные уступки. И только в ситуации сотрудничества обе стороны оказываются в выигрыше.

В своем опроснике по выявлению типичных форм поведения К. Томас описывает каждый из пяти перечисленных возможных вариантов поведения человека в конфликтной ситуации. В различных сочетаниях они сгруппированы в 30 пар, в каждой из которых респонденту предлагается выбрать то суждение, которое является наиболее типичным для его личного поведения. Ответы на вопросы заносятся в бланк. Для обработки результатов используется ключ.

Поскольку «ручная» обработка результатов опросника К. Томаса довольно трудоемкая, для автоматизации процесса авторами разработано компьютерное приложение с использованием среды программирования VBA (Visual Basic for Applications). Преимущество данной программы от аналогичных онлайн тестов заключается в том, что приложение не только выводит количественное выражение и график (диаграмму) предпочитаемых стратегий поведения в конфликтной ситуации, но также позволяет спрогнозировать ее исход (кто из участников конфликта выиграет). Кроме того, результаты тестирования можно сохранять в формате MS Excel для дальнейшей интерпретации как индивидуального, так и коллективного поведения в конфликтной ситуации.

Пилотное тестирование первокурсников Санкт-Петербургского горного университета показало эффективность разработанного приложения. Предлагаемая программа может использоваться преподавателями, кураторами учебных групп, психологической службой вуза для изучения коммуникативных особенностей студентов и стиля межличностного взаимодействия, в целях психологического сопровождения личностной и социальной адаптации обучающихся.

1. Бабаева Н.М. Комплексный характер исследований коммуникативных особенностей старшеклассников в процессе их адаптации к вузу // Современное образование: содержание, технологии, качество / Сб. ст. по материалам XXIV междунар. науч.-методич. конф. Санкт-Петербург, 2018. Том 2. С. 234-237.
2. Мириманова М.С. Конфликтология: учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 320 с.
3. Новикова Е.С. Социальная адаптация студентов: психологические аспекты и особенности // Современное образование: содержание, технологии, качество / Сб. ст. по материалам XXIV междунар. науч.-методич. конф. Санкт-Петербург, 2018. Том 2. С. 277-278.
4. Шеламова Г.М. Деловая культура и психология общения: учебник для нач. проф. образования / Г. М. Шеламова. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 160 с.

[illegible]

Научное издание

«Научные тенденции: Педагогика и психология»

Сборник научных трудов, по материалам
XVI международной научно-практической конференции
4 июня 2018 г.

SPLN 001-000001-0303-PP

Подписано в печать 15.06.2018. Тираж 400 экз.
Формат.60x841/16. Объем уч.-изд. л.2,53
Бумага офсетная. Печать оперативная.
Отпечатано в типографии НИЦ «Л-Журнал»
Главный редактор: Иванов Владислав Вячеславович