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

Научные тенденции: Педагогика и психология

Сборник научных трудов

**по материалам
XII международной научной конференции**

4 декабря 2017 г.

Часть 2

LJOURNAL.RU

Санкт-Петербург 2017

УДК 001.1
ББК 60

Н34

«Научные тенденции: Педагогика и психология» Сборник научных трудов, по материалам международной научно-практической конференции 4 декабря 2017 г. Изд. ЦНК МНИФ «Общественная наука», 2017. - 52с.

SPLN 001-000001-0219-PP
DOI 10.18411/spc-04-12-2017-2
IDSP 000001:spc-04-12-2017-2

В сборнике научных трудов собраны материалы из различных областей научных знаний. В данном издании приведены все материалы, которые были присланы на XII 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 001-000001-0219-PP

<http://conf.sciencepublic.ru>

Содержание

РАЗДЕЛ I. ПЕДАГОГИКА 5

Григорьев Е.Н., Байназаров И.Ш., Салахова Г.А. Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов 5

Сманов И.С. Использование произведений отечественной живописи в процессе организации воспитательной работы в школе..... 9

Смольникова В.В., Ледовская Н.В. Особенности организация самостоятельной работы с иностранными студентами в институте Нефти и Газа СКФУ 12

Ткаченко И.П., Имамутдинова О.В., Созинова О.В., Улеева Н.Г. Влияние бега умеренной интенсивности на аэробные способности организма студентов 13

Федотова М.А. Развитие пространственного мышления у детей 10-12 лет..... 19

Халметов Т.А. Содержание учебного материала мультимедийного обучающего комплекса..... 20

Efimenko I.N., Sidorova T.P. To the question of the action meaning of the process in dependence on the lexical meaning of the verb 21

РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЯ 25

Казаченко К.А. Онтогенетические и социальные предосылки формирования социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста..... 25

Магомедова А.Н., Асланбекова А.Х., Эуриева А.М-Т. Изучение особенностей развития речи детей с нарушениями зрения в исследованиях российских и зарубежных авторов..... 28

Магомедова А.Н., Асланбекова А.Х., Эуриева А.М-Т. Проблема компенсации опыта слепоты..... 33

Малкарова Р. Х., Желкебаева М.С. Конфликтологическая компетентность руководителей ОУ 35

Рагулина М.В. Эмоциональное неблагополучие интернет-зависимых подростков	38
Сагитова В.Р. Понятие успеха в личностном и социальном аспекте в студенческой среде (на примере Казанского кооперативного института) .	42
Харламова Т.М., Коротаяева О.А. Различия во взаимодействии отцов с детьми младшего школьного возраста в однодетных и сиблинговых семьях (результаты корреляционного анализа)	45
Шмырева О.И. Изучение эмоционально значимых ситуаций	48

РАЗДЕЛ I. ПЕДАГОГИКА

Григорьев Е.Н., Байназаров И.Ш., Салахова Г.А.

Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов

doi 10.18411/spc-04-12-2017-13

idsp 000001:spc-04-12-2017-13

Аннотация

В статье рассматриваются особенности организации компетентностно-ориентированного образовательного процесса в высшей школе, взаимосвязь вуза с общеобразовательной школой в контексте непрерывной подготовки специалистов, обозначаются сложности, возникающие при формировании компетенций студентов в рамках новой образовательной парадигмы.

Ключевые слова: субъектная позиция, субъект, компетентностно-ориентированный образовательный процесс, концепция управления по результатам.

Abstract

The article deals with the peculiarities of the organization of the competence-oriented educational process in higher education, the relationship of the university with the general education school in the context of continuous training of specialists, and the difficulties that arise in the formation of the competences of students within the framework of the new educational paradigm.

Keywords: subject position, subject, competence-oriented education process, the concept of performance management.

В последние десятилетия образовательное пространство страны претерпело ряд значительных изменений. В частности, в сфере высшего образования неоднократно менялись образовательные стандарты. Устоявшаяся в прошлом столетии традиционная система обучения, базирующаяся на субъект-объектных отношениях, утратила свою значимость. Новые требования в контексте ФГОС ВПО и ФГОС ВО, ориентированные на формирование компетенций, актуализируют принципиально новый образовательный процесс высшей школы. Сегодня необходимо научить студента самостоятельно ориентироваться в огромном потоке информации, который порождает стремительная информатизация общества. В открытом, необратимом мире, где будущее не может быть с точностью предопределено, а настоящее имеет несколько потенциальных линий развития, человек находится в ситуации постоянного выбора, поиска оптимального решения в соответствии с изменяющимися условиями [1].

Современное общество развивается настолько быстро, что система образования уже не успевает за этими темпами (учебники очень быстро устаревают, технологии стремительно обновляются и др.). Задача высшей школы сегодня – не просто обучить студента (передать определенный объем знаний), а заложить у него универсальный алгоритм, позволяющий систематически пополнять и обновлять знания, умения, владения (компетенции и личностные качества), как в процессе обучения, так и в последующем. Термин «готовность к профессиональной деятельности» сегодня заменен на термин «профессиональная компетентность». Например, если по учебному плану дисциплина изучается на первом курсе, а срок освоения образовательной программы направления 4 года, то учитывая интенсивность развития общества, велика вероятность того, что уже при завершении освоения программы (при выпуске) усвоенный студентом на 1 курсе материал утратит свою ценность. Следовательно, модернизация

устоявшейся в прошлом столетии системы образования была необходима, но переориентация традиционной для индустриального общества знание воцентрической образовательной парадигмы вызвала массу сложностей в отношении реализации компетентностно-ориентированной.

Сегодня актуальным становится внедрение практико-ориентированного обучения, позволяющего интегрировать теоретические основы с практической составляющей осваиваемого студентом направления, с учетом пожеланий работодателей, или даже реализация дуального обучения – совместная подготовка будущих специалистов. Работодатель предъявляет требования к выпускнику, выражающиеся в определенной квалификационной характеристике, дополняющей требования ФГОС ВО (наличие определенных компетенций, качеств в зависимости от региона, специфики предприятия, организации), а высшая школа предлагает модель его подготовки и формирует специалиста в соответствии с заказом работодателя. Ключевым аспектом такой подготовки является тесная взаимосвязь вуза и предприятия при реализации образовательной программы. Происходит интеграция теоретических основ и научных разработок, предлагаемых высшей школой с практической составляющей, которую диктует работодатель посредством работы со студентом уже в процессе обучения (практика на предприятии, освоение части образовательной программы в рамках организации, с которой заключен договор на подготовку специалиста и др.)

В тоже время актуальной остается проблема непрерывной подготовки специалистов на разных уровнях образования. В частности, Сибайский институт (филиал) ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» ведет работу в отношении реализации экспериментальной образовательной площадки (образовательного кластера) «школа-спо-во-работодатель» характеризующейся элементами преемственности между уровнями образования. Образовательный кластер позволяет уже со школы ориентировать будущего специалиста на предстоящую профессиональную деятельность и ступенчато готовить его к ней в рамках обозначенной модели.

Кардинальным образом изменились и требования к оценке результативности освоения дисциплины студентом, которые теперь предполагают не проверку совокупности знаний, а диагностику уровня опосредованности этих знаний в деятельности (компетентности), что актуализировало необходимость поиска и использования педагогического инструментария для качественной оценки наличия компетенций у студента и их устойчивого проявления. Как отмечается в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы, в прежние годы не был поставлен и решен вопрос, связанный с применением единых оценочных средств и единых механизмов оценки качества знаний в профессиональном образовании (в том числе в высшем образовании). В связи с этим в перспективе будет увеличиваться диспропорция в качестве подготовки выпускников различными образовательными организациями по одним и тем же образовательным программам профессионального образования [2].

В процессе анализа имеющейся научной литературы в отношении понятия компетентность, проведенного в целях уточнения сущности этого термина, выявилось:

- понятие «компетенция» трактуется как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним (А.В. Хуторской);

- понятие «компетентность» - обладание соответствующей компетенцией, включающей личностное отношение человека к ней и предмету деятельности. По сути дела, компетенция - некоторое отчужденное, наперед заданное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, а компетентность - уже состоявшееся его

личностное качество (совокупность качеств) и минимальный опыт по отношению к деятельности в заданной сфере» (А.В. Хуторской). Компетенции являются основным содержанием компетентности. Они базируются на отдельных сторонах личности человека, выработанной готовности к конкретному действию, на сформированной ценностной ориентации. Компетентность – интегральная характеристика личности, распадающаяся на спектр отдельных компетенций. Если в самом обобщенном виде определить компетенцию как свойство или качество, то компетентность может рассматриваться как обладание этим свойством, проявляющееся в профессиональной деятельности. Специалист, владеющий определенным набором профессиональных, личностных и других компетенций, может быть назван компетентным (И.Н. Елисеев).

«Компетентный человек сможет продуктивно действовать и в том случае, когда он не обладает конкретным умением – он разработает требуемую ориентировку и выйдет из ситуации. Он не утрачивает своей эффективности и в тот момент, когда нет требуемого способа действия – он создаст его. Компетентность – это самообразующаяся форма существования деятельности, психологический механизм непрерывного самообразования, продуцирования новых знаний и умений, выявления и принятия задач» (В.В. Сериков). Компетентность – это интегративная личностная характеристика специалиста, которая складывается из системы взаимосвязанных и взаимообусловленных компетенций. Компетентность – потенциальная готовность решать задачи со знанием дела, включающая в себя содержательный (знание) и процессуальный (умение) компоненты и предполагающая знание существа проблемы и умение её решать; постоянное обновление знаний, владение новой информацией для успешного применения этих знаний в конкретных условиях, то есть обладание оперативным и мобильным знанием.

Актуализируется вопрос о том, как в условиях образовательного процесса оценить уровень сформированности компетенций? Ряд ученых придерживается мнения, что необходимо оценивать уровень личностных качеств и свойств, которые являются основой для проявления компетенции в той или иной ситуации профессиональной деятельности и коррелировать полученные данные с экспертной оценкой (метод квалифицированных судей). Теоретические тесты должны быть надежными и валидными, систематизированными в группу в целях всесторонней оценки спектра личностных качеств, и это позволит в процессе целостного анализа выявить, спрогнозировать наличие тех или иных компетенций. Понятно, что на самом деле психологические тесты оценивают не комплекс поведенческих проявлений, данных в описании компетенции, а дают вероятностный прогноз проявления такого поведения в производственной ситуации. Такой подход не дает качественной оценки компетенции, ведь он даже не имитирует среду ее проявления, которая часто создает такие условия, в которых прогнозы не сбываются. Конечно, его можно и нужно использовать, но не как основной и единственный. В отношении подтверждения необходимости приближения образовательного процесса к условиям профессиональной деятельности хотелось бы привести пример из сферы спортивных единоборств, показывающий на контрасте разницу между имитацией ситуации и ее реальностью. Тренерами-преподавателями неоднократно отмечалось, что на тренировочном занятии воспитанник владеет приемом выбивания палочки из руки нападающего противника (имитация нападения с ножом), но при замене палочки на нож, ситуация в корне меняется. При виде настоящего холодного оружия эффективность выполнения приема у воспитанника резко падает, т.е. часто в условиях реальной ситуации реализация проработанного теоретически алгоритма действий становится проблемной в силу факторов (страх, волнение и др.), которые невозможно симитировать на тренировочном занятии. Конечно, приведенный пример не означает, что прием необходимо отрабатывать именно с холодным оружием, но факт остается фактом. Следовательно, образовательному процессу необходима интеграция с

профессиональной деятельностью, и он должен быть тесно взаимосвязан с ней, только в этом случае можно будет подготовить действительно компетентного специалиста.

В настоящее время 98 процентов организаций общего образования, 99 процентов организаций среднего профессионального образования и 100 процентов организаций высшего образования подключены к скоростным каналам информационно-телекоммуникационной сети "Интернет". Это дает возможность иметь доступ к единым базам знаний, единым системам образовательных ресурсов, электронным и сетевым библиотекам. Однако не создана целостная электронная образовательная среда, являющаяся важным фактором повышения качества образования. Также необходимо повышать качество имеющихся общедоступных образовательных ресурсов, развивать новые направления и формы обучения[2]. Процесс диагностики компетенций представляется частично возможным посредством разработки компьютерных программ, имитирующих среду профессиональной деятельности, в условиях которой обучающийся проявляет приобретенные компетенции, обозначая их уровень сформированности (как один из вариантов). Диагностические программы позволят искусственно активизировать деятельность студента в виртуальной среде, оценивая его компетентность в результате выполнения задания. Задания могут быть различного содержания, представлены в форме записанных видеороликов профессиональной деятельности, ставящих проблемные задачи с предложением спрогнозировать студенту план действий в той или иной ситуации, деловых игр с высоким уровнем графики и имитацией деятельности компании, в рамках которой студент должен показать наличие тех или иных компетенций и др. Программа должна учитывать вариативность действий студента, оценивая его деятельность по заложенной шкале, в частности, необходимо на каждом этапе диагностики уровня сформированности компетенции придерживаться трех уровней: репродуктивный (понимание деятельности, частичное ее воспроизводство), продуктивный (понимание деятельности, ее воспроизводство по аналогии с преподавателем), творческий (творческое моделирование деятельности, улучшение и совершенствование предоставленного преподавателем алгоритма деятельности).

При изучении дисциплины должны быть четко поставлены цели и задачи, обозначены конечные результаты обучения, выраженные в совокупности сформированных компетенций. Уровни сформированности компетенций в процессе обучения должны четко диагностироваться, что, как правило, должно быть регламентировано в фонде оценочных средств (ФОС). Но в этой части обозначается вопрос: как в условиях образовательного процесса с традиционными формами контроля (экзамен, зачет и др.), ориентированными на проверку в основном уровня знаний, проверять компетенции - знания, умения, владения, опосредованные в деятельности. Необходимы такие формы контроля, которые погружают студента в условия профессиональной деятельности, пусть даже искусственно смоделированной. Но в тоже время, в условиях компетентностно-ориентированного образовательного процесса итоговые формы контроля при оценке компетенций теряют свою актуальность. Оценка уровня сформированности компетенций должна проводиться систематически на протяжении всего процесса обучения, во время производственной, педагогической практик (среда предстоящей профессиональной деятельности), семинарских, интерактивных и др. занятий. Посредством модульно-рейтинговой системы должен оцениваться каждый уровень формирования компетенций на этапах текущего и рубежного форм контроля. Итоговый контроль подразумевает интегрированный итоговый показатель за проделанную деятельность на протяжении оцениваемого периода обучения (модуль, семестр, фактал). В этом случае к итоговой форме контроля (например, к экзамену) уже не предъявляются высокие требования оценки сформированности компетенции в ограниченный промежуток времени, что практически невозможно. Следовательно, в ФОС должны быть четко прописаны этапы

оценивания компетенций, критерии и показатели их сформированности, определен диагностический инструментарий. Каждая компетенция формально подразделяется (так как формирование и проявление структурных составляющих происходит в совокупности) на знания, умения, владения, которые систематически оцениваются на протяжении периода обучения. Учет набранных студентом баллов с их автоматическим подсчетом лучше проводить посредством использования специального программного обеспечения (например, модуль «электронные ведомости», информационной системы вуза).

Обозначенные выше сложности создают противоречие между устоявшейся моделью организации образовательного процесса ориентированного, в первую очередь, на формирование «готовности» к профессиональной деятельности, оценивание знаний, и необходимостью формирования компетентного специалиста с наличием профессионального опыта и необходимостью оценивания компетенций.

1. Асадуллин Р. М., Васильев Л. И. Проблемы трансформации методологических принципов организации образовательного процесса в вузе /Сибирский педагогический журнал. Научное периодическое издание / №3, 2012: Новосибирск. 283 с.
2. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы № 2765-р, от 29 декабря 2014 года

Сманов И.С.

Использование произведений отечественной живописи в процессе организации воспитательной работы в школе

(Республика Казахстан, Шымкент)

doi 10.18411/spc-04-12-2017-14

ids 000001:spc-04-12-2017-14

Общение с миром через художественный образ – так нам представляется педагогическое решение проблемы интеграции искусства и воспитания. И чем непосредственнее, естественнее, ярче, проще будет такое общение, тем естественнее и легче педагог достигнет воспитательной цели. Изобразительное искусство в силу своей специфики занимает особое место в системе использования искусства в воспитании детей. Его особенность, с точки зрения педагогической, заключается в наглядности, «материализованности» созданного автором художественного образа. Произведения живописи служат тем наглядным средством, благодаря которому будет происходить у детей переход от конкретно-предметного мышления к логическому. Поэтому мы полагаем, что именно обращению к произведениям живописи необходимо придавать особое значение в системе воспитательной работы школы.

Практика свидетельствует, что наиболее эффективным способом освоения отечественной художественной культуры и формирования эстетических и идейно-нравственных представлений детей является систематизированное изучение на уроках изобразительного искусства творческого наследия казахстанских художников. Использование в эстетическом воспитании школьников дидактических возможностей национального своеобразия отечественного изобразительного искусства благотворно влияет на формирование художественного вкуса учащихся, их эстетического отношения к окружающей действительности, развивает этническое самосознание подрастающего поколения.

Методологическая новизна проведенного нами исследования состоит в максимально плодотворном и эффективном использовании в педагогическом процессе нравственно-эстетического воспитания и художественного образования школьников специфики самобытного профессионального творчества казахстанских художников,

являющегося гармоничным сочетанием локальных художественных особенностей с прогрессивными традициями мировой культуры. Традиционная методика знакомства школьников с произведениями живописи, обеспечивающая эффективный уровень нравственного и эстетического воспитания подрастающего поколения, способствует формированию гармонически развитой личности. Такой результат достигается благодаря обобщению передового педагогического опыта, всестороннему изучению наиболее важных и сложных проблем теории нравственно-эстетического воспитания и художественного образования школьников средствами изобразительного искусства.

Обоснование представленной в данной статье концепции базировалось на изучении научных трудов дидактов, анализе и творческой переработке соответствующей дидактической и методической литературы, сборников научных статей и сообщений, а также на основе практического опыта преподавателей общеобразовательных учебных заведений ЮКО. В ходе систематизации материала о новых формах и условиях нравственно-эстетического развития учащихся средствами произведений изобразительного искусства использованы научные труды видных ученых: В.А.Балашова[1], Н.И. Болдырева [2], В.Е.Громова[3], Б.Т. Лихачева [4]. Нравственно-эстетическое воспитание рассматривается названными авторами не только как средство, необходимое для адекватного отношения детей к искусству и действительности, но и как способ формирования моральных качеств, расширения знаний учащихся о мире общества и природы.

Произведения живописи, являющиеся незаменимой школой эстетического воспитания, влияют на формирование таких качеств, как трудолюбие, уважительное отношение к старшим, доброта к детям, гостеприимство. Эти черты необходимо перенять у народной педагогической практики, поскольку именно они наиболее ярко выражены в произведениях мастеров отечественной живописи.

Анализируя современный научный опыт решения педагогических проблем художественного и эстетического воспитания школьников в образовательной системе разных стран, необходимо отметить следующие закономерности:

- стремление к практической направленности детских живописных произведений и художественных поделок, выполненных на интегрированных уроках труда и изобразительного искусства;
- освоение и широкое использование учащимися на уроках изобразительного искусства разнообразных художественных материалов – акварельных и гуашевых красок, пастели, мела, угля, тонированной бумаги;
- фоновое использование или непосредственное прослушивание на уроках изобразительного искусства музыкальных фрагментов, соответствующих по своему содержанию тематике живописных произведений учащихся;
- применение в процессе обучения изобразительному искусству специальных приемов и упражнений, направленных на развитие у школьников пространственных представлений, воображения, цветоощущения (например, используемой в японских школах системы по развитию цветоощущения, включающей серию таблиц, наглядных пособий, ряд конкретных учебных заданий).

Отечественная методика обучения школьников изобразительному искусству оказывает существенное влияние на высокий уровень нравственного и эстетического воспитания школьников, способствуя их общему развитию, успешно выполняя задачи гармонического развития личности. Подтверждением значимости проблем теории воспитания и обучения школьников средствами изобразительного искусства, обобщения передового педагогического опыта и совершенствования учебно-воспитательного процесса служит постоянный исследовательский интерес к теории обучения и воспитания школьников средствами изобразительного искусства.

Важным методическим положением использования изобразительного искусства в познавательном процессе является необходимость комплексного решения обучающих, воспитательных и образовательных задач: формирование понятийного уровня, становление мировоззрения, эстетическое и нравственное воспитание школьников, развитие их творческих способностей путем формирования определенных творческих умений и навыков. Художественное образование – процесс освоения школьниками совокупности знаний, умений навыков, формирования мировоззренческих установок в области искусства и художественного творчества.

Однако наряду с успехами современного подхода к образованию приходится отмечать, что в системе эстетического воспитания школьников, в процессе обучения их изобразительному искусству имеется ряд существенных недостатков, отрицательно сказывающихся на общем уровне эстетического развития школьников. Так, результаты педагогического исследования и детального анализа уровня преподавания предметов эстетического цикла в ряде школ республики выявили наличие пробелов в художественном образовании и эстетическом воспитании учащихся 5-8 классов:

- отсутствие научной, учебной и методической литературы, направленной на осуществление систематизированного художественно-эстетического воспитания с использованием творческого потенциала казахстанских художников;
- однообразие форм обучения и методики преподавания предметов эстетического цикла, снижающее познавательную и эстетическую активность школьников в учебной деятельности;
- описательно-повествовательный характер уроков-бесед по изобразительному искусству, превращающих репродукции выдающихся художников прошлого и современности лишь в наглядное пособие для поверхностного изучения (при этом игнорируются художественные достоинства, выразительные средства произведений, что не содействует, а препятствует развитию эстетического восприятия и художественного вкуса учащихся);
- недостаточная информированность и отсутствие интереса к творческому наследию мастеров отечественного профессионального изобразительного искусства и др.

Анализируя методы обучения и художественно-эстетического воспитания школьников, мы приходим к выводу, что основой образования всегда было изучение и обобщение передового педагогического опыта, всестороннее освоение творческого наследия художников предыдущих поколений. Этот теоретический анализ рассматриваемой проблемы дает возможность для подробного изучения и использования профессионального изобразительного искусства в художественно-эстетическом воспитании казахстанских школьников. Среди различных направлений воспитательной работы в школе особое значение, как уже было доказано выше, приобретает задача нравственно-эстетического становления школьников.

В современных условиях гуманизации общества становятся актуальными предметы художественно-эстетического цикла, оказывающие значительное влияние на воспитание гармонически развитой, творческой личности. Усиление значимости художественно-эстетического образования способствует приобщению школьников к изучению отечественной живописи. Но задача нравственно-эстетического воспитания заключается не только в освоении художественного опыта, но и в развитии творческих способностей школьников, в формировании у них стремления к эстетическому восприятию действительности, утверждение ценностных ориентаций личности, идеалов красоты окружающего мира.

Важным фактором эффективного художественно-эстетического образования казахстанских школьников является обращение к изучению на уроках локальных

особенностей профессионального изобразительного искусства Казахстана, что способствует не только развитию художественного вкуса и познавательных интересов учащихся, но и формированию их этнического самосознания, чувства сопричастности со своим народом и его культурой.

1. Балашов В.А. Вопросы эстетического воспитания и эстетики// Учебное пособие. – М.,1968. – 252 с.
2. Болдырев Н.И. Методика воспитательной работы в школе// Учебное пособие для пед. ин-тов. – М., 1974. – 223 с.
3. Громов В.Е. Художественная культура и гармоническое развитие личности. – Киев, 1982. –238 с.
4. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников: учебное пособие по спецкурсу для студентов педагогических институтов. – М., 1985. – 176 с.

Смольникова В.В., Ледовская Н.В.

Особенности организация самостоятельной работы с иностранными студентами в институте Нефти и Газа СКФУ

*Северо-Кавказский федеральный университет
(Россия, Ставрополь)*

doi 10.18411/spc-04-12-2017-15

idsp 000001:spc-04-12-2017-15

В стенах Северо-Кавказского федерального университета обучается около полторы тысячи граждан из 59 стран мира. 90% из них ежедневно приходят в учебные аудитории, это почти десятая часть всех очников университета.на момент создания федерального вуза в нем насчитывалось 182 обучающихся из 12 зарубежных государств.Как видим, сегодня ситуация изменилась, количество зарубежных студентов выросло почти в 10 раз.

Каждый третий студент Института нефти и газа приехал из Европы, Азии или Африки. И естественно, что они испытывают сложности включения в новую языковую и социокультурную среду. Как показали опросы студентов, одной из насущных проблем является знание русского языка в учебной ситуации[1], поэтому учебная работа с иностранными студентами приобретает свою специфику.

В рамках Концепция развития современного образования наиболее востребовано самообразование, опирающееся на самостоятельный поиск необходимых знаний. Это обеспечивает не только реализацию требований Федеральных государственных стандартов высшего профессионального образования, но и позволяет сформировать у студента потребность к самообучению и саморазвитию, возможность реализации своего личностного потенциала[2].

Самостоятельная работа - один из видов планируемой деятельности студентов, которая выполняется во внеаудиторное время. Такая работа может и должна проводиться студентом самостоятельно, без участия преподавателя, но при его методическом руководстве, что особенно важно для иностранных студентов.

Среди существующих форм самостоятельной работы, по нашему опыту, наиболее эффективным является составление плана-конспекта по заданной теме. Из аудиторных работ – самостоятельное решение типовых задач.

Составление плана-конспекта по заданной преподавателем теме проводится на базе рекомендованной литературы (включая информационные образовательные ресурсы), а так же при подготовке к лабораторным и практическим занятиям. Для облегчения работы с литературой в рамках поэтапного раскрытия темы студентам предлагается ответить на ряд поставленных вопросов. На первом этапе работы с темой по предложенным вопросам студент выбирает краткие ответы из теоретического обоснования соответствующей лабораторной работы или практического занятия. Затем, учащемуся предлагается дополнить выписанные краткие ответы информацией из

рекомендуемых учебников. Работа с планом конспектом осуществляется студентом самостоятельно, однако необходим периодический контроль преподавателя.

При контроле за работой над планом-конспектом особое внимание преподаватели обращают на определение основных понятий курса и правильное их понимание студентами. В конспекте студенты нередко отмечают сложные, непонятные вопросы, выделенные для консультации с преподавателем.

При проверке конспекта и беседе со студентом уделяется особое внимание полноте раскрытия темы, а так же использованию специальной терминологии и подбору примеров. В процессе изучения темы и работы над конспектом студенту предлагается выделить наиболее важные сведения и сделать выводы. Это позволяет структурировать полученные знания и облегчить дальнейшее использование конспекта, при перечитывании записей.

Активное участие студента и методическая помощь преподавателя при работе над планом-конспектом, позволяет перейти от его формального составления в творческую форму, с формированием собственного мнения по представленным материалам. Для этого, например, можно предложить студенту провести сравнение описанных гипотез или методик, с выявлением их области применения, трудоемкости выполнения и прочее.

При организации самостоятельной работы иностранных студентов особенно важным является создание мотивации самостоятельного приобретения знаний и умений. Конспект может быть использован при подготовке к экзамену, особенно в случае освоения вопросов повышенной сложности. Конспект может и должен использоваться для дополнения лекционных тем.

Аудиторная самостоятельная работа по решению типовых задач позволяет одновременно закрепить полученные навыки, систематизировать изученный материал, проверить качество усвоения материала и выявить вопросы, по которым требуется консультационная помощь преподавателя. Умение использовать полученные теоретические знания при решения практических задач позволяет усилить мотивацию студента к получению практических навыков, необходимых в дальнейшей профессиональной деятельности.

Таким образом, самостоятельная работа студентов, а особенно иностранных должна сочетать как аудиторные, так и внеаудиторные формы работы и способствовать формированию потребности к саморазвитию и самоорганизации с тем, чтобы в дальнейшей работе постоянно повышать свою профессиональную квалификацию.

1. Ахметова Л. В. Социально-психологическая адаптация обучающихся к русскоязычной среде высшего профессионального образования // Психологическая газета [Электронный ресурс]; URL: <http://psy.su/feed/4615/>
2. Ледовская Н.В., Смольникова В.В. Пути совершенствования подготовки инженерно-технических кадров // Современные тенденции развития науки и технологий. Периодический научный сборник: по материалам xxiv международной научно-практической конференции «современный город, 31 марта 2017 г.). – Белгород: официальный сайт: issledo.ru – 2017. - № 3-10. – с. 69 – 72.

Ткаченко И.П., Имамутдинова О.В., Созинова О.В., Улеева Н.Г.

**Влияние бега умеренной интенсивности
на аэробные способности организма студентов**

*Севастопольский государственный университет
(Россия, Севастополь)*

doi 10.18411/spc-04-12-2017-16

idsp 000001:spc-04-12-2017-16

Аннотация

В данной статье проводится анализ характера изменений показателя максимального потребления кислорода (МПК) студентов в результате годичных

занятий бегом с низкой интенсивностью. В исследовании принимали участие студенты технического университета: юноши (n=193) и девушки (n=62), занимающиеся в основной медицинской группе. Установлена величина изменений показателя МПК у студентов с разным уровнем подготовленности. Составлена таблица, позволяющая прогнозировать характер изменений показателя МПК у студентов, занимающихся бегом с низкой интенсивностью на учебных занятиях.

Ключевые слова: студенты, интенсивность, бег, выносливость, аэробные, способности.

В решении задачи физической подготовленности систематические занятия оздоровительным бегом являются одним из лучших средств развития и поддержания общей физической работоспособности и выносливости человека.[1; 12] Физическая подготовленность понимается как характеристика готовности организма индивида к успешному выполнению двигательных задач за счет развития силы мышц, скорости движений, высокой работоспособности, толерантности организма к физическим нагрузкам и общим состоянием здоровья. Вопросы влияния бега умеренной интенсивности на организм человека хорошо изучены. Имеется большое количество исследований, подтверждающих положительный эффект от такой двигательной нагрузки.[1; 11; 12] Имеются и противоположные мнения. Особенно это касается эффективности занятий бегом с частотой два раза в неделю, то есть с той частотой, с которой проводятся учебные занятия по физическому воспитанию в вузах. Анализ научно-методической литературы по этому вопросу показал, что это не совсем так, и эффект от такого рода тренировок во многом зависит от исходного уровня подготовленности занимающихся.[2] Недооценка этого фактора приводит к неверной оценке эффективности методик, которые применяются для развития выносливости. Так, получив в среднем нулевой прирост показателя тренированности при использовании конкретной методики тренировки с неоднородной группой, можно посчитать её неэффективной и сделать соответствующие организационные выводы. Однако если проанализировать данные внимательнее, можно заметить, что для одних студентов она оказалась эффективной, для других нет, и средний результат вовсе не свидетельствует о её неэффективности для всех.

Регулярный индивидуальный контроль позволит своевременно управлять процессом развития двигательных способностей и, используя специальные педагогические воздействия, достигать необходимого эффекта в решении задач физического воспитания студенческой молодёжи.[10–12]

Возникает необходимость получения собственных данных об индивидуальных изменениях аэробных способностей организма студентов университета, которые занимаются оздоровительным бегом на учебных занятиях.

Анализ научно-методической литературы показал, что для студенческой молодёжи разработаны различные оздоровительные программы, в которых бег является основным средством развития выносливости. Авторами разработаны специальные программы бега, рассчитаны параметры нагрузки.[3–5; 8; 9]

Рассчитаны параметры интенсивности беговой нагрузки для студентов на основании величины от МПК % (О. В. Дрозд, 1998). Разработана методика экспресс-контроля физической деятельности (С. А. Савчук, 1992). Для совершенствования физического состояния студентов рассчитан коэффициент физической нагрузки (Д. В. Бондарев, 2004). Разработана теория «беговых» нагрузок, адаптированная для военнослужащих (А. Г. Поддубный, 2003).

Результаты исследований, приведенных выше, получены на разном контингенте, у лиц с разным уровнем физического состояния и подготовленности. В связи с этим требует дополнительных исследований характер изменений аэробных способностей организма студентов, занимающихся оздоровительным бегом на учебных занятиях.

В Севастопольском Государственном Университете (СевГУ) учебные занятия по программе «Физическая культура» проводятся по форме выбора студентами спортивной специализации на весь курс прохождения программного материала. Предлагаются следующие специализации на выбор: игровые виды спорта (волейбол, баскетбол, настольный теннис, футбол), единоборства, скалолазание, танцевальная аэробика, лёгкая атлетика, тяжёлая атлетика, отделение для студентов, отнесённых по состоянию здоровья к специальной медицинской группе.

Путём проведённых исследований (во время учебного процесса по физической культуре в СевГУ) была сделана попытка определить зависимость изменений показателя выносливости от исходного уровня подготовленности студентов, которые на учебных занятиях в вузе выполняли 20-минутный бег умеренной интенсивности, а также рассчитать показатели математической модели этой зависимости и на её основе разработать систему прогноза величин прироста МПК, пригодную для практического использования в учебном процессе.

В данном исследовании участвовали студенты 1 курса СевГУ: девушки ($n=62$) и юноши ($n=181$) основной медицинской группы, занимающиеся в группах учебно-спортивных специализаций: баскетбол, волейбол, настольный теннис. Длительность эксперимента – один учебный год (два учебных семестра). Участникам эксперимента два раза в неделю в подготовительной части занятия предлагалось выполнить программу беговой нагрузки, рассчитанную на два учебных семестра. В первом семестре (15 недель) продолжительность бега пропорционально увеличивалась с 12 мин в начале семестра до 20 мин к концу семестра. Во втором семестре сохранялся такой же принцип прогрессивного увеличения продолжительности нагрузки. Интенсивность бега обеспечивалась рекомендацией студентам не переходить с бега на ходьбу. Таким образом, обеспечивалась интенсивность нагрузки не ниже $110\text{--}130 \text{ уд} \cdot \text{мин}^{-1}$. Увеличение скорости бега не стимулировалось, и у студентов не было мотивов для такого увеличения. Для снижения монотонности и повышения уровня эмоционального состояния студентов, при выполнении бега применялось музыкальное сопровождение.

Контроль уровня развития выносливости проводился по результатам упражнения «Бег 1000 м» – девушки, «Бег 2000 м» – юноши. По результатам контрольного упражнения прогнозировалась величина МПК студентов.[11; 12] Обработка результатов проводилась с использованием статистической программы StatSoftStatistic 6.0. Рассчитывались величины приростов МПК в каждой группе студентов с учётом уровня подготовленности, также рассчитывались уравнения регрессии зависимостей приростов МПК от исходных уровней. По результатам статистического анализа результатов были выделены зоны исходных уровней МПК, при которых данный двигательный режим вызывает разные эффекты в организме студентов, такие как:

- отмечается прирост МПК;
- показатель МПК остаётся без достоверных изменений;
- фиксируется снижение МПК.

Также анализировались данные об изменениях МПК у небольшой группы студентов, плохо посещавших занятия (менее 30 % учебных занятий).

Анализируя данные исходных значений МПК и величины приростов показателя, представленных в табл. 1, следует отметить отсутствие достоверных различий приростов МПК между данными юношей и девушек. Средние значения приростов МПК у студентов, хорошо посещавших занятия, составили от $1,1 \pm 0,6 \%$ до $2,6 \pm 1,1 \%$.

Анализируя данные исходных значений МПК и величины приростов показателя, представленных в табл. 1, следует отметить отсутствие достоверных различий

приростов МПК между данными юношей и девушек. Средние значения приростов МПК у студентов, хорошо посещавших занятия, составили от $1,1 \pm 0,6$ % до $2,6 \pm 1,1$ %.

Таблица 1

Изменения показателя МПК (мл·мин⁻¹·кг⁻¹) студентов, занимавшихся оздоровительным бегом 20 мин на учебных занятиях в течение учебного года, $\bar{X} \pm m$

Показатели	Учебная специализация			
	Баскетбол	Волейбол	Настольный теннис	Посетившие менее 30 % занятий
<i>Юноши</i>				
<i>n</i>	61	58	62	12
<i>МПК, мл·мин⁻¹·кг⁻¹</i>	$51,4 \pm 2,7$	$50,6 \pm 1,8$	$49,1 \pm 2,1$	$47 \pm 3,2$
<i>ΔМПК, %</i>	$1,1 \pm 0,6$	$1,8 \pm 0,9$	$2,6 \pm 1,1$	$-3,8 \pm 3,1$
<i>Девушки</i>				
<i>n</i>	25	-	37	-
<i>МПК, мл·мин⁻¹·кг⁻¹</i>	$42,2 \pm 2,7$	-	$42,4 \pm 3,1$	-
<i>ΔМПК, %</i>	$2,3 \pm 0,5$	-	$2,1 \pm 0,6$	-

Примечание. МПК, мл·мин⁻¹·кг⁻¹– величина максимального потребления кислорода у студентов при исходном тестировании в октябре; ΔМПК%– величина изменений показателя МПК по результатам повторного тестирования в мае.

В то же время у группы студентов, плохо посещавших занятия, отмечено снижение показателя в среднем на $3,8 \pm 3,1$ %. Можно было бы сделать вывод, что 20-минутные занятия бегом с частотой два раза в неделю практически не приводят к увеличению МПК и могут быть использованы лишь для поддержания его уровня.

Однако если взглянуть на эти данные с точки зрения индивидуальных зависимостей приростов МПК от исходных уровней, то выявляется их обратная линейная зависимость друг от друга.

Таблица 2

Зависимость приростов МПК студентов, занимавшихся 20-минутным бегом, от исходного уровня, $\bar{X} \pm m$

Показатели	Исходный уровень МПК (мл·мин ⁻¹ ·кг ⁻¹) студентов						
	Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий		
Юноши							
n	22	19	26	39	37	28	
МПК, мл·мин ⁻¹ ·кг ⁻¹	44,0–45,9	46,0–47,9	48,0–49,9	50,0–51,9	52,0–53,9	54,0–56,0	
ΔМПК, %	7,6±3,1	4,8±2,6	2,5±3,4	0,4±29	0,1±3,3	–2,2±2,7	
Девушки							
n	12	12	4	7	13	18	8
МПК, мл·мин ⁻¹ ·кг ⁻¹	38,0–38,9	39,0–39,9	40,0–40,9	41,0–41,9	42,0–42,9	43–43,9	44–45,0
ΔМПК, %	8,7±2,7	5,1±2,1	4,3±1,7	4,0±1,7	2,8±2,0	0,8±2,7	–3,8±1,8

Так, у студентов с исходным уровнем МПК 44,0–45,9 мл·мин⁻¹·кг⁻¹ отмечается существенный прирост МПК – $7,6 \pm 3,1$ %. Тогда как у студентов с высокими значениями МПК (54,0–56,0 мл·мин⁻¹·кг⁻¹) фиксируется снижение МПК в среднем на

2,2±2,7 %. Такого же рода зависимость демонстрируют и данные девушек. Так, в группе из 12 девушек, имевших до занятий показатель МПК в пределах от 38 мл·мин⁻¹·кг⁻¹ до 38,9 мл·мин⁻¹·кг⁻¹, зафиксирован прирост на 8,7±2,7 %, тогда как в группе с исходной величиной МПК 44,0–45,0 мл·мин⁻¹·кг⁻¹ наблюдалось его снижение на 3,8±1,8 %.

Эти зависимости носили линейный характер и имели следующий вид:

$$\Delta \text{МПК} \% (\text{юноши}) = 40,65 - 0,77 \cdot \text{МПК} (1)$$

$$\Delta \text{МПК} \% (\text{девушки}) = 69,49 - 1,60 \cdot \text{МПК} (2)$$

Уравнения 1, 2 позволяют предсказать возможный индивидуальный прирост МПК занимающихся при использовании 20-минутного бега умеренной интенсивности в зависимости от их исходной подготовленности (табл. 3).

Таблица 3

Прогноз характера вероятных изменений аэробных способностей студентов при занятиях 20-минутным бегом невысокой интенсивности в зависимости от исходного уровня МПК

Показатель	Студенты	МПК повысится	МПК не изменится	МПК снизится
Исходное значение МПК, мл·кг ⁻¹ ·мин ⁻¹	девушки	<42,5	42,6–44,1	>44,1
	юноши	<50,1	50,1–54,6	>54,6

Учёт стандартных ошибок прогноза данных уравнений позволил выделить три группы занимающихся: у кого можно ожидать прироста значений МПК, у кого эти значения вероятно практически не изменятся и у кого они снизятся.

Известно, что продолжительный систематический бег является одним из лучших средств развития и поддержания общей физической работоспособности и конкретно выносливости человека. Но споры об эффективности занятий с частотой 2 раза в неделю продолжаются. На наш взгляд, причина разногласий в том, что в основном исследовались влияния нагрузок на группы разной подготовленности. Следует отметить, что использование результатов данных научных исследований на практике относительно. Данные результаты можно использовать при планировании и проведении индивидуальных тренировок. Особенно при обеспечении тренирующихся пульсометрами или определении дистанции и времени её преодоления. Однако в реальном учебном процессе в вузе первый вариант нереален, а второй проблематичен. Особенно, когда развитие выносливости не является основной задачей занятия. Именно так обстояло дело в нашем эксперименте. В нашем вузе занятия включают в себя 20-минутный бег, 15 минут общеразвивающих упражнений в подготовительной части занятия и упражнения по спортивной специализации в основном направленные на совершенствование технической подготовленности. Полученные данные не выявили значимых различий в приросте МПК у студентов различных специализаций. Поэтому можно предположить, что основная часть занятий практически не влияла на развитие выносливости, и её прирост определялся именно беговой нагрузкой в подготовительной части.

Полученные результаты показали, что аэробные способности организма студентов несколько улучшились. Однако это увеличение не было достоверным и правильно сказать, что результаты (в среднем) остались на прежнем уровне. Возникает вопрос – стоит ли включать 20-минутный бег в учебные занятия. Вроде бы нет, но если учесть, что у студентов, посетивших менее 30 % занятий, показатель МПК достоверно снизился, то можно сказать – да.

Следует помнить, что у человека максимальные удельные величины МПК (мл·мин⁻¹·кг⁻¹) наблюдаются до 12 лет. После этого происходит их снижение,

ускоряющееся с возрастом, особенно при малоподвижном образе жизни. И, на наш взгляд, целью занятий должно быть не столько стремление улучшить выносливость, сколько поддерживать её на приемлемом уровне. Наши данные показывают, что использование 20-минутного бега умеренной интенсивности с частотой 2 раза в неделю обеспечивает решение этой задачи.

В то же время исследование показало, что при неоднородности групп имеется достаточно студентов, которые значимо увеличивают или снижают свою выносливость. Первые – это слабо подготовленные студенты. Им вполне достаточно такой нагрузки. Вторая группа – это хорошо подготовленные студенты, которым такая нагрузка недостаточна, но которые могут добрать нагрузку факультативно.

Данное исследование показало, что двадцатиминутный бег, включающийся в подготовительную часть учебного занятия по физическому воспитанию, позволяет, в среднем, поддержать уровень выносливости студентов, и также выявлена линейная зависимость между исходным уровнем МПК студентов и их приростами в результате занятий 20-минутным бегом на учебных занятиях в течение года. По результатам проведённых исследований составлена таблица, позволяющая прогнозировать характер изменения выносливости студентов (по показателю МПК) в зависимости от исходного уровня этого показателя.

1. Рекомендации Американского института спортивной медицины. Количество и содержание физических упражнений для развития и поддержания физического состояния// Теория и практика физической культуры.– 1989.– №2.– С.58– 59.
2. Ажицкий К.Ю. АИСМ: «Тренировочные занятия с частотой два раза в неделю на величину МПК не влияют» Так ли это?/ К. Ю. Ажицкий // Теория и практика физической культуры.– 1989.– №8.– С.54–57.
3. Бондарев Д.В. Фізичне вдосконалення студентів технічних ВНЗ засобами футболу: автореф. дис. канд. наук з фіз. виховання і спорту: 24.00.02/ Д.В. Бондарев.– Львів, 2009.– 20с.
4. Бурень Н.В. Коррекция физической подготовленности и функционального состояния студентов технических специальностей средствами физической культуры и спорта: автореф. дис. канд. наук по физ. воспитанию и спорту: 24.00.02/ Н.В. Бурень.– Харьков, 2010.– 22с.
5. Дрозд О.В. Фізичний стан студентської молоді західного регіону України та його корекція засобами фізичного виховання: автореф. дис. канд. наук з фіз. виховання і спорту: 24.00.02/ О.В. Дрозд.– Луцьк, 1998.– 17с.
6. Єфремова А.Я. Визначення рівня фізичної підготовленості майбутніх фахівців-електриків залізничного транспорту/ А.Я. Єфремова// Слобожанський науково-спортивний вісник: [наук.–теорет. журн.]– Харків: ХДАФК, 2012.– №2.– С.15–18.
7. Коломійцева О. Аналіз рівня фізичної підготовленості і мотивації до занять фізичним вихованням студентів І–ІІІ курсів дорожньо-будівельних спеціальностей/ О. Коломійцева, С. Зайцев// Слобожанський науково-спортивний вісник: [наук.–теорет. журн.]– Харків: ХДАФК, 2011.– №4.– С.7–9.
8. Поддубный А.Г. Оптимизация физической подготовки курсантов высших учебных заведений в период начального военно-профессионального обучения: автореф. дис. канд. наук по физ. воспитанию и спорту/ А.Г. Поддубный.– Львов, 2003.– 20с.
9. Савчук С.А. Корекція фізичного стану студентів технічних спеціальностей в процесі фізичного виховання: автореф. дис. канд. наук з фіз. вих. і спорту/ С.А. Савчук.– Рівне, 2002.– 18с.
10. Сергієнко В.М. Контроль розвитку максимальної сили студентів/ В.М. Сергієнко// Слобожанський науково-спортивний вісник: [наук.–теорет. журн.]– Харків: ХДАФК, 2012.– №4.– С.11–15.
11. Сергієнко Л.П. Тестування рухових здібностей школярів/ Л.П. Сергієнко.– К.: Олімпійська література, 2001.– 437с.
12. Теория и методика физического воспитания/ Под ред. Т.Ю. Крुцевич.– Том 1.– Киев: Олимпийская литература, 2003.– 424с.
13. Футорний С.М. Про необхідність здоров'язберігаючих технологій у процесі фізичного виховання студентської молоді/ С.М. Футорний// Слобожанський науково-спортивний вісник: [наук.–теорет. журн.]– Харків: ХДАФК, 2012.– №2.– С.26–30.

Федотова М.А.**Развитие пространственного мышления у детей 10-12 лет***Российский университет транспорта (МИИТ)
(Россия, Москва)**doi 10.18411/spc-04-12-2017-17**idspl 000001:spc-04-12-2017-17*

Стремительное развитие науки и техники ставит перед нами новые вопросы и задачи, открывает новые профессии, на которых буквально через пять-десять лет будут работать сегодняшние дети. Согласно Атласу новых профессий, в скором времени появится более 160 различных профессий в 19 сферах. И в большинстве из них для успешного обучения и работы необходимо обладать развитым пространственным мышлением. Кроме того, не стоит забывать, что пространственное мышление является базой, на которой строится большая часть учебной и трудовой деятельности.

На данный момент формирование пространственного мышления у детей частично пущено на самотек - отчасти, этим занимаются родители в дошкольных период, отчасти - на уроках математики и геометрии в школах. В основном данные занятия направлены на младших школьников и не являются в достаточной степени наглядными. Математика остается лишь в книгах и мало переносится на физический мир.

Пространственное мышление Е.Ф. Рыбалко, Б.Г. Ананьев рассматривают как особую деятельность наблюдения, С.Л. Рубинштейн - как мыслительную деятельность. В последние десятилетия уделяется много внимание вопросам развития пространственного мышления со стороны психологов, педагогов и методистов. Однако, судя по результатам исследований за различные периоды (Г.Г. Масловой, Н.Ф. Четверухина, И.С. Якиманской, С.Б. Верченко), многие школьники, закончив девятый класс, не имеют достаточно развитого пространственного мышления, необходимого для продолжения образования и применения полученных знаний на практике.

Одним из возможных вариантов решения данной проблемы является введение в учебный план или доступ занятий внешкольного образования для детей 10-12 по программе 3D-моделирования с использованием доступных аналогов создаваемых объектов. Созданием объемных моделей на базе материального объекта в современных программах поможет развитию пространственного мышления, разовьет воображение, научит пониманию пространства, а также даст полезные навыки владения основами конструирования в 3D-программах. Наличие перед глазами объекта, что в дальнейшем будет создан в программе, обеспечит наглядность и поможет в будущем полнее представлять объект как в цифровом виде, так и реальном.

В следствии того, что в современном мире имеется большая потребность в инженерах, следует в качестве программы для 3D-моделирования выбрать направленную для проектирования объектов, а не создания дизайна. Кроме того, после освоения базовых понятий в программе для проектирования изучение аналогичных программ в случае выбора инженерной специальности и программ, направленных на создание 3D-графики будет происходить легче и логичней. Ребенок будет представлять не только внешнее строение объекта, но также и внутреннее и физику созданной модели.

В качестве образца для создания в программе стоит выбрать детали конструктора, достаточно большие, чтобы ребенок не мог их случайно потерять, и достаточно разнообразные в связи с необходимостью освоить разные методы создания деталей. Возможность поддержать деталь в руках, самостоятельно ее измерить упростит задачу создания модели.

Конструктор также подходит тем, что созданные в программе модели деталей будет возможно собирать вместе, ориентируясь на использованные образцы и создавать соответственно более сложные объекты.

Развитие пространственного мышления у детей младшего подросткового возраста окажет благотворное влияние на их успехи как в учебе, так и в обычной жизни. Кроме того, его развитие в раннем возрасте, а не на момент поступления вуз и первого столкновения с необходимостью перенести объект на бумагу или в цифровое пространство, поможет им чувствовать себя более уверенно и будет способствовать прогрессу в случае выбора профессии, связанной с необходимостью оперировать объектами в любом пространстве.

1. Ананьев Б.Г. Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. - М.: "Просвещение", 1964. - 304 с.
2. Рубинштейн С.Л. основы общей психологии. -2-ое изд., М.: Учпедгиз, 1946. -704 с.
3. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. - М.: Педагогика, 1980. - 239 с. С.29
4. Маслова Г.Г. Развитие пространственных представлений при решении задач по геометрии в восьмилетней школе. М., 1964, вып. 1, с.58-75
5. Четверухин Н.Ф. О развитии пространственных представлений и понятий у учащихся в связи с выполнением и чтением чертежей. М., 1964, вып. 1, с.5-17
6. Верченко С. Б. Развитие пространственных представлений учащихся при изучении геометрического материала в 4-5 кл. ср. школы.: Дис. канд. пед. наук. М., 1983. -200л.
7. Атлас Новых Профессий [Электронный ресурс] // Сколково – URL: http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdf
8. Наталья Райкова, Почему детям в школе не нужно преподавать 3ds Max и что нужно преподавать: мнение Autodesk [Электронный ресурс] // isicad.ru: все о САПР и PLM – URL: http://isicad.ru/ru/articles.php?article_num=18835

Халметов Т.А.

Содержание учебного материала мультимедийного обучающего комплекса

Казанский юридический институт МВД России

doi 10.18411/spc-04-12-2017-18

idsp 000001:spc-04-12-2017-18

Мультимедийный обучающий комплекс – это информационно-методическое средство педагогического управления процессом обучения, представляющее собой электронное интерактивное издание, в содержании которого представлен учебный материал, необходимый для решения конкретных образовательных задач, способ взаимодействия с которым устанавливается заданным алгоритмом или самостоятельно составленным обучающимся.

Сущность учебного материала состоит в том, что это средство педагогического управления процессом обучения с целью усвоения знаний, освоения умений, навыков, формирования компетенций, приобретения опыта их применения в повседневной жизни и профессиональной деятельности, формирования мотивации получения образования в течение всей жизни. Педагогическое управление процессом обучения – это процесс устойчивого взаимодействия субъектов преподавания и учения с целью получения качественных новых результатов по освоению содержания образовательных программ [3]. Одно из эффективных средств педагогического управления процессом обучения - учебный материал [1].

Содержание учебного материала составляет специально отобранный и методически организованный комплекс:

1) учебной информации, как педагогически адаптированного социального опыта человечества, изоморфного по структуре человеческой культуре во всей ее компонентной полноте. В образовательной практике учебная информация представлена

наглядными материалами, письменными текстами, формулами, графиками, схемами, фотографиями, датами, собственными именами;

2) научной информации, как логически организованных сведений о законах природы, общества и мышления. В образовательной практике научная информация представлена методологическими подходами, принципами, методами научного познания, понятиями, закономерностями, структурными взаимосвязями;

3) познавательных задач и упражнений, обеспечивающих эффективность репродуктивной учебной деятельности (понимание - усвоение - овладение);

4) исследовательских заданий, предусматривающих вариативные виды продуктивной деятельности.

Структурообразующим компонентам учебного материала свойственны целостность и эмерджентность, интеграция которых создает синергетический эффект, обеспечивающий развитие творческого потенциала всех субъектов учебного процесса [2].

1. Лунев А.Н., Пугачева Н.Б., Стуколова Л.З. Стратегии и тенденции развития муниципальной системы образования // Научно-методический электронный журнал Концепт, 2014, № 03, с. 14060.
2. Лунев А.Н., Пугачева Н.Б., Терентьева И.В. Методологические основы опытно-экспериментальной работы как компонента исследований проблем профессионального образования // Современные проблемы науки и образования, 2015, № 1-2, с. 132.
3. Пугачева Н.Б. Управление муниципальной системой образования: теоретические основы // Известия Российской академии образования, 2010, № 1, с. 71-83.

Efimenko I.N., Sidorova T.P.

To the question of the action meaning of the process in dependence on the lexical meaning of the verb

FSEI of HE "The Siberian state Automobile and Highway University SiBADI"
(Russia, Omsk)

doi 10.18411/spc-04-12-2017-19

idsp 000001:spc-04-12-2017-19

Multi-levelled (in terms of the language system) means, united by a common semantic functions belonging to the field of the aspect relations have been determined by A. V. Bondarko as a functional-semantic field of aspect [1. Bondarko A.V. Principles of functional grammar and questions of Aspectology. L. 1983, p. 76]. It can be assumed that the field of aspect is universal in nature, since the expression of the character of the course of actions and distribution of actions in time occurs in all languages. With regards to the components of the field (aspect), it may have different nature depending on the particular language.

Since the concept of "limit" is one of the main characteristics of the flow of actions in time (for languages possessing a grammatical category of perfective / imperfective aspect, for languages that do not have the category of aspect semasiological category of "limited / unlimited»), the dominant semantic field a sign of aspect – the relation of the action to its inner limit – defines the formal structure of the field of aspect. [2. Balin B. M. Aspect context of German compared with English. Kalinin, 1969]. Structure "synchronicity or parallelism" of the action is a component of the field of aspect in the German language.

Method of modus of action, or what in German grammar is called «Aktionsart» is one of the most important characteristics of the verb in any language, since this category is not only connected to all grammatical categories characterizing the verbal action, but to the entire grammatical system of the language in General.

Most linguists believe that the mode of action is a semantic category; in contrast to the types of subject-predicate values mode of action remains within the lexical differences between the verbs (A. Bondarenko, M. A. Shelyakin, I. V. Voskresenskaya, Y.S.Maslov).

The purpose of this article is to show the dependence of the action values of the process of the German verb from its lexical meaning. The sample was to be verbs related to the three semantic classes: verbs of action, verbs of attitude and state verbs [Silnitskiy, 1966], because these verbs are components of duration or components of frequency in the aspect structure of the synchrony of actions [Balin, 1969] actualising the value of inaccessible effect of the limit in languages that do not have grammatical categories.

Depending on the belonging of a verb to one or another of the above-mentioned semantic group in its lexical meaning prevails seme "action", seme "state" or seme "attitude". The content of these semes is characterized by a high degree of abstraction.

Seme "action" represents the manifestation of the active force [Chafe, 1975] directed towards the fulfilment of anything. The seme "condition" is connected to physical or mental designation of an object or phenomenon without any manifestations of active power from their part. Seme "relationship" refers to various kinds of connection, relations of objects and phenomena of objective reality. Traditionally, the verbs of relationship are referred to verbs nominating state.

However, a number of authors have rightly pointed out the lack of seme "state" within the meaning of these verbs (Avilov, Gaysina).

The identity of the verb denoting aspectual and auto semantic or aspectual and synsemantic action in aspect construction synchrony of actions allocated to one of the semantic groups affect the interpretation of the process as the "process – action", "process – state" and "process – relationship".

This interpretation of the process refers to the sphere of aspect quality [Maslov, 1978] covering such action-semantic opposition as dynamics/statics. In turn, the statics is presented by the opposition condition/attitude. It should be noted that the static and dynamic, are understood by us as the ability to deploy process flow to any of the verbal action (in the broad sense) in time with the only difference that the sign of dynamism gives the effect of qualitative changes in each stage of its development. Static, on the contrary, emphasizes the quality of the developing action in time [Maslov, 1978; Chap, 1975]. Let us go through some examples:

1. Er lag regungslos und blickte mit wachen, dunklen, blitzenden Augen zur Decke empor (Kellermann, S.117).

2. Menne hielt sie fest, sein Arm umspannte ihren Rücken wie eine eiserne Klammer (Braun, S.81).

Abstract seme "state" in the semantic structure of the aspectual-autosemantic component of duration "lag" (1) determined process as the process-state with a particular value of spatial position of the subject (liegen= sich auf einer Unterlage in waagerechter Lage befinden).

Similar interpretation of process illustrates example (2) having the aspectual-auto semantic component duration "hielt fest", expressing the value of the spatial position of one object relatively another (festhalten=jmdn. nicht loslassen). In both cases (1-2) the actions remain qualitatively unchanged without excluding the prospect of internal development from earlier moments to later ones, i.e. as a prolonged condition.

3. Ein Tag verging nach dem anderen und brachte nichts in ihr Leben, was sie zerstreuen konnte (Gorki, I.24).

4. Jedesmal, wenn Ludwig von seiner Frau zurückkam und mitteilte, es sei nicht soweit, konnte Frieda nur den Kopf schütteln Bredel, 1328).

In these examples, the process is interpreted as a process/action expressed as aspectual-auto semantic components – “verging (3), kam zurück, teilte mit” (4) and aspectual – semantic components “zerstreuen konnte”(3) “konnte schütteln” (4). The differential characteristic is the activity of the action maker. However, the activity of the subject is not aimed at achieving a specific result. The given process-action is characterized by quantitative changes, which are expressed using components of duration – “verging ein Tag ... nach dem anderen (3) wenn zurückkam” (4).

During the analysis it was established that the interpretation of the process/action expressed by the finite verb is basically fulfilled by the verb or as part of aspectual – auto semantic component of frequency of occurrence or as aspectual-semantic action in the background of component “duration” (examples 3 – 4).

This is explained by the fact that the finite verbs nominate active producer actions aimed at a specific object and having the ultimate goal – to change the object. That is associated with the actualization of the values of obtaining the limit through the action equivalent the value of the perfective verbs in the languages having this grammatical category.

5. Frieda Brenten eilte, je näher die kleine Gesellschaft dem Pavillon C kam, umso schneller den anderen voraus (Bredel).

Example 5 shows the interpretation of process as the process/action expressed by the limit verb “kommen” as the aspectual-auto semantic component of duration, due to the presence in the sentence adverbial modifier of manner in the comparative degree. Therefore, there are related meanings of process and the rise in the characteristic activity of the subject.

This process-action is characterized by the seme "movement" so verbs like “kommen” and “vorausseilen” belong to the lexis – semantic group of verbs denoting movement in space.

6. ...sie wußte ..., wo sie lebte, und sie weigerte sich, es zur Kenntnis zu nehmen (Bredel, S.11).

7. Niemand kannte sein Vermögen oder seine Einkünfte, und niemand wagte es, ihn danach zu fragen (Puschkin, S.14).

Sentences (6-7) show the possibility of interpretation of the process as a process-relationship. Process – relation expresses the peculiarity of the relations between objects, phenomena, events, which is associated with the value "process–state". However, if the value of "process – state" has this seme "static", expressed in presence of any sign of the subject or object, then in the value of "process – relation" dominates seme "static of the character" of any relationship of phenomena, events, condition of the material and ideal spheres.

Examples (6-7) illustrate the interpretation of process as the value of "process – relation" expressed by auto semantic components of the activities "wußte" (6) and "kannte" (7). Relational verbs “wissen” and “kennen” express characteristics of the relationship as the value of a particular representation of the subject about the object.

Kennen = über etwas durch eine eigene Wahrnehmung und Erfahrung Bescheid wissen = about something through their own perception and experience experience know.

So, the above leads to the conclusion about the decisive role of abstract lexical seme "status", "attitude", "action" by expressing subject–predicate values of the process as the "process – relation", "process – state", "process – action", action semes make up the field of action-semantic potential of lexical meanings of verbs.

Actualization of values "process – relation", "process – state" "process – action" is a prerequisite for the implementation of subject-predicate values, because the content of the

seme "attitude", "state", "action" is characterized by a high degree of abstraction. Action semes belong to a lower level of abstraction, so they specify the value "process – state", "process – relation", "process-action".

1. Arutyunov A.V. Lexical and syntactic classes of verbs in the German language//author. Dis. Cand. of philosoph.Sciences. M., 1966.
2. Balin B. M. German aspect context as compared with the English one. Kalinin, KSU, 1966.
3. Balin, B. M., Burmistrova L. V. etc. Comparative aspectology of the the Russian and German languages. Kalinin, 1979.
4. Efimenko I. N. Autosemantic relevance of the component duration/recurrence, while actualisation the values of the aspect// Problems of study and teaching of foreign languages. Omsk, 1995.
5. Maslov, Y. S. To the basis of the comparative Aspectology // Problems of the comparative Aspectology. L., 1978.
6. SilnitskiyG.G. Semantic classes and their role in typological semasiology//Structural and typological description of the modern Germanic languages. M., Progress, 1966.
7. Cheif D. W. Meaning and the structure of the language. M, Progress, 1975.
8. Brown – Brown, I. and J. in Unpredictable girl. Novel, Novel-newspaper, 180, 1964
9. Bredel – Bredel, W., Grandchildren. Berlin, 1980.
10. Gorky – Gorky, M. Case of the Artamonovs. Translated by Clare Brown. M.-L., 1984.
11. Kellermann – Kellermann, B. The Dance of the Death. Berlin, 1954.
12. Pushkin – Pushkin A. Belkin's Tales. M. 1989.

РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЯ

Казаченко К.А.

Онтогенетические и социальные предосылки формирования социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста

ННГУ им. Н.И. Лобачевского

doi 10.18411/spc-04-12-2017-20

idspl 000001:spc-04-12-2017-20

В настоящее время работа в дошкольных учреждениях ведется в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, первая задача которого - охраны и укрепления физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия. Эмоциональное благополучие ребенка в дошкольном образовательном учреждении не возможно без социализации, активного взаимодействия с взрослыми и сверстниками.

Следует отметить, что понятие «социальный интеллект» было введено в употребление в 1920 году Эдвардом Торндайком.

Как считает данный исследователь, «социальный интеллект» - это дальновидность в межличностных отношениях, что, с его точки зрения равнозначно способности поступать мудро, взаимодействуя с окружающими людьми.

Одним из первых попытку определить сущность социального интеллекта предпринимает такой отечественный исследователь, как Ю.Н. Емельянов [2], предложив тесно связать понятия «социальный интеллект» и «социальная сенситивность».

Под социальным интеллектом исследователь предлагает понимать устойчивую, основанную на специфике мыслительных процессов, аффективного реагирования и социального опыта способность понимать самого себя, других людей, их взаимоотношения, а также способность прогнозировать «межличностные события».

Социальный интеллект обеспечивает понимание поступков и действий людей, понимание речи человека, а также его невербальных реакций (мимики, поз, жестов). Участвуя в коммуникативных, договариваясь друг с другом, дети учатся понимать мысли, чувства и намерения других.

Для успешной реализации человека в жизни и деятельности важной становится способность качественно взаимодействовать с окружающими людьми, что указывает на достаточный уровень развития социального интеллекта. Низкий уровень - затрудняет личностное развитие ребенка, приводит к появлению негативных моделей поведения, в том числе и зависимого поведения.

В отечественной психологии развитие социального познания базируется на известных закономерностях психического развития ребенка.

В своих исследованиях О.Б. Чеснокова и Е.В. Субботский предложили рассматривать социальный интеллект не как врожденную способность, а как адаптивные и креативные способности, развивающиеся с определенной периодичностью.[3,4] По мнению О.Б. Чесноковой, социальный интеллект в детском возрасте необходимо рассматривать, как возможность приобретения ребенком способности ориентироваться в человеческих отношениях. Установка причинно-следственных связей между действиями или отношениями индивидов в ходе становления социальной деятельности в разном возрасте данный исследователь относит к понятию социального интеллекта. Понимание детьми причин действия

других людей зависит от значимости отношений с ними для самого ребенка и наличие опыта межличностного общения.

Большинство детей раннего возраста в своих взаимоотношениях с окружающими не нуждаются в социальном интеллекте до тех пор, пока не происходит столкновение интересов ребенка с окружающими людьми. Это уже зачаточная форма социального интеллекта. В 3 года дети приобретают способность планировать события реальной жизни. В 4 года дети понимают, что их могут обманывать, и что они могут обманывать тоже. В 4 года дети начинают понимать поведение других людей. В 5 лет дети понимают, что люди могут обманываться сами. В дошкольном возрасте ребенок приобретает значительный опыт.

В 6 лет и старше социальный интеллект носит более высокий характер развития - влияние на партнера, умение вводить в заблуждение для того что бы использовать скрытые возможности коммуникации. К пониманию социальной причинности дети приходят в 5-7 лет. В старшем дошкольном возрасте дети вполне овладевают социальной функцией речи. Они узнают, что речь отражает социальный статус людей, их роли, хорошо понимают, что слова, тон, которым они произносятся, форма общения зависят от отношений, которые сложились между беседующими людьми. Дети достаточно быстро улавливают нюансы речи и приспосабливаются к ролям.

«Изучение» партнёра по общению, настраивание на одну волну, поиск мест «соприкосновений» в общении и общих тем, распознавание эмоций, чувств, считывание поз и жестов – всё это утом или ином качестве относится к стратегии социального поведения.

По мнению ученых К. Рубин и Л. Роуз-Крэснорфакторами, влияющими на выбор стратегии в социальном поведении могут стать самооценка ребенка, каузальная атрибуция, неверие в свои силы.

Дети, приписывающие неудачи своим личным качествам сдают чаще, тех, кто списывает неудачи на внешнюю нестабильность, некоторые неконтролируемые причины. Социальная цель, социальный контекст или опыт социального провала сопровождаются негативным аффектом. Социальный аффект может быть направлен на цель (например, злость) или на себя (например, печаль). Большой вклад в социально-компетентное поведение так же вносят самооценка, внутренние установки, эмоции. К.А. Додж предложил социально-когнитивную концепцию:

1. Декодирование социальной информации. Оно может быть сознательным или автоматическим.

2. Интерпретация декодированных сигналов. Ребенок привлекает архив своей памяти, чтобы понять значение декодированной информации.

3. Ребенок должен принять и выработать вероятные реакции на эту информацию.

4. Оценка каждого из доступных способов действия и выбор оптимального.

Далее ребенок начинает действовать выбранным способом.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что особенности становления социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста проявляются при решении ребенком межличностных проблем, в умении выбрать стратегии социального поведения, умении применять их при решении социальных задач. Большую роль при этом играют самооценка, эмоции и внутренние установки самого ребенка.

Изучение социального интеллекта невозможно без учета возрастных особенностей. Поэтому для нахождения ответа на вопрос о развитии социального интеллекта в онтогенезе и о его роли в жизнедеятельности человека в разные возрастные периоды применяется возрастной подход.

В рамках данного подхода, опираясь на ранние исследования ученых в данной сфере, следует выделить такие компоненты социального поведения старших дошкольников как:

- социальное восприятие – способность понимать эмоциональные состояния других людей по особенностям их вербального и невербального поведения;
- социальное знание – знание социальных материй процедурного характера, правил этикета;
- поведенческая гибкость – способность изменять поведение, учитывая требования, проистекающие от новых задач и ситуаций.

Исходя из вышесказанного, стоит отметить высокую значимость индивидуального развития социального интеллекта в онтогенезе. Развитие социального интеллекта в онтогенезе – основа, на которую опираются качества и свойства личности, так или иначе связанные с социальным интеллектом каждого человека. Но нельзя и опровергнуть факт влияния воспитания и участия взрослого в жизни старшего дошкольника на качество развития социального интеллекта.

Семья в современном обществе является институтом первичной социализации ребёнка. Родительство имеет социокультурную природу и первостепенными задачами семьи являются формирование первой социальной потребности ребенка - потребности в социальном контакте, базового доверия к миру и привязанности. Решая данные задачи и формируя качества личности ребёнка, родитель «предписывает» ему модели социального поведения, которые в дальнейшем будут определять качество социальных контактов.

Особенности семейного воспитания, стиль семейного воспитания, оказывают существенное влияние на становление личности в целом и социального интеллекта в частности. Семья, являясь первичным институтом социализации, является важным условием формирования у ребенка различных схем взаимодействия в межличностном пространстве. [5]

Исходя из того, что каждому возрастному периоду присущ особый комплекс физических, познавательных, интеллектуальных, мотивационных, эмоциональных свойств (основание для возрастного подхода), можно говорить о том, что развитие социального интеллекта происходит наряду с социализацией. Социализация в данном случае рассматривается не только как процесс, но и как результат присвоения ребёнком социального опыта по мере его психологического и интеллектуального развития, то есть преобразование (под влиянием обучения и воспитания) психологических функций, присвоение социально-нравственных ценностей, мотивационно-ценностных ориентаций, норм и правил поведения.

И в этой связи отметим важность двухаспектности социализации:

- с одной стороны, это усвоение дошкольником социального опыта путем вхождения в социальную среду,
- с другой стороны - это активное воспроизводство им системы социальных связей за счет своей активной деятельности, активного включения в социальную среду.

Ребёнок не просто усваивает социальный опыт, но и преобразовывает его в собственные ценности, установки, ориентации.

Это означает, что достижению высокого уровня исследуемого феномена у ребёнка 6-7 лет способствует ориентация на зону ближайшего развития (Л.С. Выготский), как реализация возможности активного влияния на процесс развития ребёнка в соответствии с его возрастными особенностями.[1]

Проведя теоретический анализ условий и особенностей развития социального интеллекта следует отметить, что социальный интеллект является многогранным и многоаспектным понятием. Определение сути понятия социального интеллекта включает понимание его как целостной системы по накоплению, систематизации,

анализу человеком собственного опыта, опыта других людей, которая является основой развития успешной личности;

Изучение социального интеллекта с позиций возрастного подхода обладает большим потенциалом в области изучения и вероятностного проектирования эффективности его развития, что даёт нам возможность изучать новое и совершенствовать уже полученные знания в области социальной компетентности личности.

1. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. Москва «Эксмо» 2005.-134 с.
2. Емельянов Ю.И. Активное социально-психологическое обучение / Емельянов Ю.И. // Л.: 1985. С. 24-28.
3. Чеснокова О.Б. Возрастной подход к исследованию социального интеллекта у детей//вопросы психологии 2005№6 С. 35-45
4. Чеснокова О.Б. Изучение социального познания в детском возрасте//познание. Общество. Развитие. - М.: ипран,1996,-С-54-76
5. Чумакова Е.В., Марковская И.М. Характер взаимоотношений в семье и его влияние на формирование личности ребенка // Экология, спорт, здоровье и двигательная активность. Ч.2. – Челябинск. – 1996, С. 82-85.

Магомедова А.Н., Асланбекова А.Х., Эуриева А.М-Т.

Изучение особенностей развития речи детей с нарушениями зрения в исследованиях российских и зарубежных авторов

*Дагестанский государственный педагогический университет
(Россия, Махачкала)*

doi 10.18411/spc-04-12-2017-21

idsp 000001:spc-04-12-2017-21

Своеобразие речи слепых подчеркивалось многими учеными, философами, тифлопедагогами и психологами.

Многие исследователи отмечали вербализм речи слепых, т.е. несоответствие между большим запасом слов и ограниченностью представлений о предметах. «Слово и предметно-словесное реальное представление находятся у слепого не в таком соотношении, как у зрячего.

Слепой ребенок слышит слова, обозначающие предметы, о которых он не может приобрести никакого предметного представления, или только очень неясное... Поэтому речь слепого является так часто бессодержательной и приводит к недостаткам, которые у каждого человека выражаются в различиях между формальным и реальным образованием» - писал К.Бюрклен..

Такого же мнения придерживался и Гедечи. Он подчеркивал, как нелегко W при разговоре со слепым получить доступ к особому способу их мышления, потому что слепые люди связывают многие понятия со словами совершенно: иначе, чем мы. По его мнению, причина того, что словесные представления сильно преобладают у слепых над предметными представлениями, заключается в том, что из-за затрудненного чувственного восприятия слепые склонны к абстракции.

Исследуя принцип усвоения речи слепыми, Д.Дидро отмечал, что слепорожденный с большим трудом, чем зрячий, усваивает речь, т.к. для него при восприятии закрыто больше объектов, следовательно, у него меньше возможностей для сравнения и комбинирования.

К.Штумпф также показал, что множество живых связей и метких сравнений, для которых нужно широкое знание речи, ускользает от слепого (там же, стр.64). Он предлагал даже создание для слепых своего языка, полагая, что тогда они будут пользоваться «своим языком, а не языком зрячих». К.Штумпф считал, что такой язык опирался бы на слуховые и осязательные впечатления.

Возражая ему, Оппель утверждал, что содержание нашей речи далеко количественно превосходит представления слепого, который, хотя и слышит нашу речь и пользуется ею, но количество представлений, связанных со словом, у него более ограничено по сравнению со зрячим. «Однако те слова, значения которых лежат исключительно в зрительном восприятии, ни в коем случае не являются для него объективно совершенно пустыми. Их значения вызывают предчувствия и представления, которые находятся в известном отношении к этому восприятию».

Другой исследователь начала века Казан рассматривал речь как важный инструмент для защиты ребенка и его мира, и объяснял феномен вербализма речи слепых как проявление компенсации (там же).

Современные исследователи важным фактором в изучении специфических особенностей развития речи слепых отмечали понимание ими образной речи. Интересен в этом отношении эксперимент И.Н.Чигриновой. Она изучала понимание школьниками эпитетов, сравнений, метафор, т.е. тропов. Выбор этого компонента речи она объясняет важностью осмысления и оперирования тропами для полноценного восприятия литературного произведения, а также для умения использовать их на практике.

Как известно, в изобразительных средствах мы имеем дело с двойным значением слова - прямым и переносным. Первое дано наглядно, во внешней ситуации, в то время как второе является продуктом обобщения. Как раз здесь, по мнению И.Н.Чигриновой, и проявляется недостаток чувственного опыта слепых и слабовидящих (Чигринова И.Н., 1978). По мнению автора, понимание метафор требует высокого уровня обобщения и отвлеченности от конкретных предметов. И.Н.Чигринова предположила, что качественный анализ понимания метафор позволит выявить особенности речи детей с нарушением зрения.

Учащимся было предложено девять образных выражений. Требовалось объяснить как можно полнее их значение. Анализ экспериментальных данных позволил сделать вывод, что дети с нарушением зрения легче понимают значение тех выражений, которые передают известный признак или качество. Труднее осознается ими то, что требует обобщения, мыслительного оперирования, синтеза определенных представлений.

Исследование показало, что чем младше ученик, тем сильнее влияние сенсорного дефекта на процесс формирования познавательной деятельности, и в частности, речи. Чем старше ученик, тем большее влияние на формирование речи оказывают его индивидуальные особенности, чувственный опыт, опыт обучения, уровень интеллектуального развития.

В процессе обучения уменьшается разрыв в понимании образных выражений между детьми с нарушением зрения и зрячими детьми. Значение выражения «ревет медь труб» дети с нарушением зрения объясняют так: «когда по трубам льется медь или сплав какой-нибудь, она так бушует и получается шум, как будто рев» или «на заводе хорошо работает мотор» или «в доменных печах варят сталь». Интересно, что выражение «в толпе ныряет женщина» у 18% испытуемых базальный образ движения не вызвал ассоциативных связей с поведением пловца в воде. Наоборот, эта связь была отвергнута: «женщины не могут в толпе нырять, а могут пробираться через толпу, а человек ныряет в речке, море». По мнению И.Н. Чигриновой, это обусловлено ограниченностью опыта детей, бедным запасом представлений о динамических свойствах предметов и явлений.

Эти данные, по мнению автора исследования, согласуются с выводами специальной психологии о том, что хотя основные закономерности развития познавательной деятельности слепых и слабовидящих детей являются общими с нормой, но имеются отставания и качественные особенности в самом процессе становления образов в переходе от низших фаз мыслительной деятельности к высшим.

Н.С. Костючек исследовала восприятие слепыми детьми переносного значения образных выражений, построенных на слуховых впечатлениях. Она показала, что

понимание образного выражения усложняется, если в основе его лежат хотя и знакомые слуховые образы, но переносимые не на конкретные, а на образные явления.

Для более разностороннего изучения уровня речевого развития у детей с нарушением зрения исследователями используются различные методы: испытуемым предъявляются разные предметы и просят дать их название; предлагают ответить на определенные вопросы; просят написать сочинение.

Л.С. Волкова, Т.А. Маргулис, В.А. Феокистова отмечают, что сочинения детей с нарушением зрения часто носят ситуативный характер, в них отсутствует образность.

М.Ф. Фадиной предложено группе испытуемых, в которую вошли ученики 5-7 класса нормально видящие и ученики этих же классов со зрительной патологией, написать сочинение о любимом растении. Описание растений детьми с сенсорной депривацией показали недостаточную четкость представлений о выбранном ими объекте природы, низкий уровень наблюдательности, неумение самостоятельно отразить даже самые элементарные, наиболее важные признаки объекта. Описывая березу, большинство детей не отметили ни цвета ствола, ни красоты листьев, ни гибкости веток. Доминирующим в описании являлось то, что они узнали о березе не из наблюдений, а опосредованно - из слов. Образные выражения в большинстве сочинений отсутствовали. Вот выдержки из сочинений, типичных для детей с нарушением зрения: «Я люблю березу. О ней пишут стихи поэты, сочиняют песни композиторы», «Когда сидишь под березой, то хорошо думается», «Береза стройная, словно девушка-красавица», «Береза укроет от жары в жаркий день путника, напоит своим соком».

Сочинениям нормально видящих детей, по данным М.Ф. Фадиной, присуща большая полнота выразительных средств, чуткость к деталям объекта. В этих работах шире проявляется индивидуальное восприятие, в описании цветов проявляется яркий колорит, изящество форм, строгость композиций. Например, пишет школьница-подросток: «Ландыши. Выбрать любимое растение мне оказалось нелегко. Сразу решила, что буду описывать цветок. Но какой? Их так много и каждый по своему прелестен. Перебираю в памяти: георгин, фиалка, лютик, незабудка, ландыш... Да, конечно, ландыш! Представляю поляну на острове, куда мы ездили отдыхать всей семьей. Мы мечтали собрать их хоть немного. Устремляемся в чащу, руками раздвигаем ветки деревьев. Смотрим вниз - вот они, белые бусинки любимых цветов! Рвем их жадно, устремляясь вперед и вперед. Они уже не помещаются в руке, окаймленные зеленой каймой листьев. Я подняла голову и обернулась: за мной, среди густой, высокой стены, образовалась тропа. Листья и цветы ландышей, которые я не сорвала, были безжалостно смяты моими ногами. Сердце у меня, кажется, приостановилось. Я посмотрела на сжатые в моем кулаке цветы и закричала: «Хватит, не рвите больше!» А сама рассматривала хрупкий цветок. Сколько в нем детской нежности! Тонкий зеленый стебелек. Подстать ему соцветия: в изящном приветливом поклоне склонились хрупкие чашечки с резными краями».

В качестве причины, по которой развитие речи слепого ребенка отличается от речи нормально видящего, Л.С. Волкова указывает, что в сензитивный период у слепого ребенка сокращается сфера активного общения с окружающей макросоциальной средой, снижается объем и полнота получаемого информативного материала, замедляется двигательная активность. Все это создает условия, отличающиеся от тех, при которых протекает формирование речи зрячего ребенка.

Л.С. Волкова выявляет не просто отдельные категории устной речи, их внешние проявления, но и устанавливает уровни сформированной речи как системы. Данные исследования позволяют установить, что дети со зрительной патологией, имеющие нарушение речи, могут быть распределены по четырем речевым уровням.

Первый уровень встречается у незрячих детей вне условий специальной коррекционной работы. Хорошее речевое развитие этих детей сочетается с разной степенью нарушения зрения, преимущественно врожденной зрительной патологией, но с хорошими анамнестическими и соматическими данными. Такие дети, как правило,

уже раннем возрасте вступают в организованный коллектив, семейные условия у них удовлетворительные. У этих детей имеются иногда лишь незначительные нарушения звукопроизношения, которые только сопутствуют зрительному дефекту и не накладывают отрицательного влияния на дальнейшее развитие речи и других психических процессов. Такие дети хорошо подготовлены к усвоению родного языка.

Для второго уровня характерны значительные акустико-артикуляторные нарушения. Они являются следствием затянувшегося речевого развития детей, во многом обусловленного анамнестическими и соматическими факторами, протекающими в условиях зрительного дефекта и часто неблагоприятным влиянием среды, подчеркивает Л.С. Волкова. В этом случае можно говорить о том, что патология зрения оказывает отрицательное влияние на речевое развитие ребенка. В целом состояние речевой функции, сформированность основных психических процессов находится на достаточном уровне. Но темпы их развития несколько отстают от возрастных норм. Готовность к усвоению программного материала у этих детей снижена.

У детей третьей группы обширно представлены фонематические, грамматические, лексические нарушения, которые можно квалифицировать как общее недоразвитие речи. Оно может быть обусловлено целым рядом обстоятельств, оказывающих влияние на становление речи в процессе школьного обучения. У таких детей отмечается также замедленное развитие и других психических процессов, в частности, познавательной деятельности. Готовность к усвоению знаний родного языка находится у них на низком уровне. Но состояние, соответствующее третьему речевому уровню, можно рассматривать как обратимое, как временную задержку речевого развития, приобретенную под влиянием многих отрицательных факторов. Отрицательную роль здесь играет зрительная патология, т.к. нарушение речи, по словам Л.С. Волковой, во многом обуславливается неизбежным в данном случае обеднением сенсорного опыта.

Наиболее низкий, четвертый уровень, встречается среди 6-8 летних слепых и слабовидящих детей довольно редко. Для данного уровня характерна грубая несформированность фонетической стороны речи, крайне ограниченная экспрессивная речь, несформированность речевых навыков и мелкой речевой моторики. Здесь, пишет Л.С. Волкова, первичным является недоразвитие речи, которое нельзя ставить в прямую зависимость от зрительного дефекта; можно говорить только, что дефект зрения усиливает характер речевого недоразвития посредством обеднения сенсорного опыта. Дети с четвертым речевым уровнем совершенно не подготовлены к усвоению программного материала по родному языку в процессе школьного обучения.

Анализируя развитие речи у учащихся школ слепых, Н.С. Костючек пишет, что при ограничении чувственного опыта слепых речь приобретает особенно важное значение в познании ими действительности. Усвоение большого количества знаний, постоянное участие в общении с окружающими происходит благодаря речи.

Анализируя феномен вербализма, оперирование словами при недостаточном осмысливании их содержания, она отмечает, что вербализм не является обязательным следствием речи слепых вообще и делает вывод о том, что в процессе обучения и целенаправленной деятельности слепого ребенка его опыт обогащается конкретными представлениями, их сопоставлениями, обобщениями, в результате чего соответствующие слова наполняются конкретным содержанием и формируются понятия..

Вслед за Н.С. Костючек, многие исследователи предприняли попытку определения словарного запаса слепых и слабовидящих младших школьников. Интересной в этом смысле является исследование А.Л. Лукошевичене. У детей с нарушением зрения в начальных классах она обнаруживает, с одной стороны, ограниченность словесного выражения, а с другой, чрезмерную вербализацию, а также неправильное понимание конкретного значения слов (Лукошевичене А.Л., 1985).

Изучение детей с нарушением зрения в детских дошкольных учреждениях позволило автору выявить уровень речевого развития слепых дошкольников, т.е. выяснить степень готовности таких детей для усвоения школьной программы. А.Л. Лукошевичене изучала объем словарного запаса имен существительных по отдельным разделам живой природы и предметов быта, сравнивала эти данные с данными детей в норме. Детям обеих категорий предлагали перечислить названия объектов - растений, животных.

Далее испытуемый должен был рассказать все об объекте, который он указал во время первого опыта. Анализ первого опыта показал, что объем словарного запаса у детей с нарушением зрения в области живой природы значительно меньше, чем аналогичные показатели у нормально видящих. Если количество слов нормально видящих принять за 100 процентов, то слова, названные детьми со зрительной патологией, составляют лишь 73%.

Дети с нарушением зрения показали хорошие знания домашних животных и в этом отношении почти не отставали от нормально видящих. В названии диких животных слепые и слабовидящие дети имели большое отставание от нормы. Также отставали они в названии цветов и деревьев.

При анализе понимания значения названных объектов у детей с нарушением зрения также обнаруживалось отставание от нормально видящих.

Следовательно, у детей школьного возраста с сенсорной депривацией обнаруживается недостаточная сформированность смысловой речи, конкретное соотношение слова с признаками объектов обеднено.

Из всего выше сказанного можно сделать заключение, что развитие речи детей с нарушением зрения протекает в более сложных условиях, чем формирование речи у нормально видящих детей.

1. Астапов Б.С. развитии Аномальные дети. соотношение Дети с нарушением которого зрения.-М.: Педагогика, 1985.- 60 с.
2. позволил Багданас А., Бандзавичус К., возрастных Кочюнас Р., Лаугалис Ф. Данные Асимметрия восприятия объяснено акустически предъявляемых познании вербальных и невербальных правило стимулов у зрячих и широкое слепых // Журн. подчеркивает Дефектология. -1984. -№3.- с.32.
3. Волкова Л.С. уровню Результаты экспериментального кажется изучения нарушений слабовидящих устной речи у нельзя детей с глубокими работа нарушениями зрения // Отрицательную Журн. Дефектология. -2002.-№3.
4. объекта Выготский Л.С. Воображение и функционирование творчество в детском мышления возрасте. —М.: Просвещение, 1991. - 93 с.
5. толпе Графов А.Л. Слепые и почти зрячие. - М., 2015.
6. Гудонис В. фонематические Проблемы образования постоянно слепых и слабовидящих обстоятельств детей // Журн. названные Дефектология. - 1998. -№1.
7. Ермолович З.Г. внес Психолого-педагогические аспекты имели реабилитацию инвалидов его по зрению.- М., 1988.
8. под Иванова Т.М. Использование здесь звуковоспроизводящей техники важное на уроках на поит русского языка и Чтобы литературы в школах предложила для слепых орган детей // Журн. завоевать Дефектология. -1991.-№5.-с.61.
9. Лукьянов Л.Л. среди Особенности поведения дефекты инвалидов по такой зрению в зависимости фантазии от их язык личностных характеристик. - М., 2008.
10. словами Маллаев Д.М. Психология и процесс педагогика игры находятся слепого и слабовидящего литературного ребенка. М.: СМУР «Academa», 2008.
11. выявления Солнцева Л.И. Теоретические и моими практические аспекты трубам коррекционно-воспитательной работы в далеко школе слепых детского на современном виде этапе // Журн, постоянное Дефектология.- 1990.-№1.-с.9.
12. Фагина М.Ф. растений Влияние наблюдений в данные природе на нашей развитие образной те речи и эстетическое речевого воспитание слабовидящих словесного детей // Журн. слуха Дефектология, 1982.-№6.с.5.
13. Эстетическое Лукьянов воспитание лиц с наглядно глубоким нарушением говорить зрения // Сб. отношении статей -М., 1989.

Магомедова А.Н., Асланбекова А.Х., Эуриева А.М.-Т.

Проблема компенсации опыта слепоты

*Дагестанский государственный педагогический университет
(Россия, Махачкала)*

doi 10.18411/spc-04-12-2017-22

idspl 000001:spc-04-12-2017-22

Наука нового времени ближе всех подошла к овладению истиной о психологии слепого человека - писал Л.С. Выготский. Новые исследования -утверждал он, - показали, что возможность нормального психического развития слепого возникает не путем физиологической компенсации дефекта зрения, а очень сложным косвенным путем общей социально-психологической компенсации.

Большой вклад в теорию компенсации дефекта внес А.Адлер, создавший теорию сверхкомпенсации. Он указал на значение органического дефекта в формировании личности. Если какой-то орган из-за функциональной неполноценности не справляется со своей работой, то центральная нервная система и психический аппарат компенсирует затрудненное функционирование этого органа. По словам А.Адлера, «чувство неполноценности органов становится постоянным стимулом развития психики индивида». Он писал, что при соприкосновении с внешней средой возникает конфликт, который вызван несоответствием недостающего органа или функции с их задачами. Но этот конфликт создает повышенные стимулы сверхкомпенсации.

Таким образом, дефект становится исходной точкой и главной движущей силой психического развития.

Комментируя идеи А.Адлера, Л.С. Выготский подчеркивал: "Если борьба заканчивается для организма победой, то он не только справляется с созданными дефектом затруднениями, но и поднимается сам в своем развитии на высшую ступень, создавая из недостаточности одаренность, из дефекта - способности, из слабости - силу, из малоценности - сверхценность".

Развивая и углубляя теорию А.Адлера, Л.С. Выготский говорит о том, что слепота есть не только отсутствие зрения. Она вызывает глубочайшую перестройку всех сил организма и личности. Слепота, создавая новый особый склад личности, вызывает к жизни новые силы, следовательно, "слепота есть не только дефект, минус, слабость, но и в каком-то смысле источник выявления способностей, плюс, сила".

Чтобы завоевать позицию в общественной жизни, слепой человек вынужден развивать все свои компенсаторные функции. Память у слепого развивается под давлением тенденций к компенсации. Эмоции, чувства, фантазии, мышление и прочие процессы психики также подчинены одной общей тенденции - компенсации слепоты. Такое единство всей целевой установки А.Адлер называет лейт-линией жизни - единым жизненным планом, который осуществляется во внешне отрывочных эпизодах и периодах, и "пронизывает их как общая нить".

Учение А.Адлера позволяет оценивать характер как одну из важнейших компенсаторных функций личности. Он объясняет структуру характера "не из пассивного развертывания прошлого, а из активного приспособления к будущему". Следуя идеям А.Адлера, Л.С. Выготский писал, что для полного понимания всех особенностей слепого «мы должны вскрыть заложенные в его психологии тенденции, зародыши будущего». Отсюда, по мнению Л.С. Выготского, вытекает основное правило для психологии слепых - «не из частей может быть объяснено и понято целое, а из целого могут быть постигнуты его части» (там же).

Источником компенсации при слепоте является, по словам Л.С. Выготского, не развитие осязания или утончения слуха, а речь, которая позволяет пользоваться

социальным опытом. Таким образом, лейт-линия слепого человека направлена на преодоление дефекта через его социальную компенсацию, через речь: "Слепоту побеждает слово" - утверждал Л.С. Выготский.

Компенсация слепоты происходит под давлением социальных требований зрячих, пользования речью, одинаковой у слепых и зрячих. Это способствует тому, что психическое развитие слепого в целом имеет тенденцию к достижению определенного нормального социального типа. Именно это положение необходимо учитывать для воспитания и обучения слепого ребенка.

Л.С.Выготский писал: "Для правильного построения даже скромного воспитательного плана чрезвычайно важно снять ограничивающие кругозор пределы, которые якобы самой природой поставлены специальному развитию такого ребенка. Важно, чтобы воспитание взяло курс на социальную полноценность и считало ее реальной и определенной точкой, а не питалось мыслью об обреченности слепого на неполноценность".

На самом деле между воспитанием нормального ребенка и ребенка с нарушением зрения не существует принципиальной разницы, - совершенно справедливо отмечал Л.С.Выготский. Слепота означает с физической точки зрения просто отсутствие одного из органов чувств. Отсутствует, по словам Л.С.Выготского, один из путей, с помощью которого замыкается связь с внешним миром. Этот отсутствующий путь может быть заменен другими путями. "Когда в воспитании мы имеем замену одного анализатора другим, мы вступаем на путь социальной компенсации того или иного дефекта. Важно ведь не то, чтоб слепой видел буквы, важно, чтоб он умел читать. Важно, что слепой читает совершенно таким же образом, каким читаем и мы, и обучается этому так же, как нормальный ребенок. Важно, чтобы слепой умел писать, а вовсе не водить пером по бумаге. Если он научается писать, прокалывая бумагу шилом, мы опять-таки имеем тот же принцип и практически тождественное явление".

Таким образом, "сама по себе слепота, глухота и другие частные дефекты не делают еще своего носителя дефективным. Замещение и компенсация функций не только имеют место, не только достигают иногда огромных размеров, создавая из дефектов таланты, но и непременно, как закон, возникают в виде стремлений и тенденций там, где есть дефект".

1. Аваньянц Ц.С. Особенности процесса элементарной реабилитации в зависимости от характера памяти и внимания поздноослепших- М., 2008.-40 с.
2. Анисимова Н.Л. Совместная работа семьи и детского сада по воспитанию детей с нарушением зрения //Журн. Дефектология. - 1998. -№1.
3. Астапов Б.С. Аномальные дети. Дети с нарушением зрения. - М.: Педагогика, 1985.- 60 с.
4. Борхес Х.Л. Слепота//Журн. Знание - сила. -1993 .-№1. - с.88-93.
5. Выготский Л.С. Вопросы психологии Собр. соч. в 6-ти т., Т.4,5.-М.: Педагогика, 1983.
6. Гнаушева А.Н. О детях с глубокими нарушениями зрения // Журн. Дефектология, - 1984.-№2.- с.85.
7. Графов А.Л. Слепые и зрячие. - М.,2015.
8. Зайцева Г.Л.Диалог с Л.С. Выготским о проблемах современнойсудропедагогики // Журн. Дефектология. - 1998. -№2.
9. Костючек Н.С. Воспитание слепого ребенка в семье // Журн. Дефектология. -1969. - №5.
10. Маллаев Д.М. Психология и педагогика игры слепого и слабовидящего ребенка. М.: СМУР «Academa», 2008.
11. Солодова Н.И. Опыт работы по организации коллектива и формированию положительных черт личности у слабовидящих школьников // Журн. Дефектология.-1982.-№4.
12. Феокистова В.А. Хрестоматия по истории тифлопедагогики.-М.: Просвещение, 1981.
13. Юферова Т.И. Особенности формирования психологического пола в семье и школе-интернате // Возрастные особенности психического развития детей. - М, 2012.

Малкарова Р. Х., Желкебаева М.С.

Конфликтологическая компетентность руководителей ОУ

*Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова
(Россия, Нальчик)*

doi 10.18411/spc-04-12-2017-23

ids 000001:spc-04-12-2017-23

Интенсивные социальные, экономические и политические процессы, протекающие в нашем обществе ставят качественно новые задачи в деле развития системы образовательных учреждений. В условиях весьма жесткой конкуренции на рынке образовательных учреждений особое значение приобретает личность руководителя образовательного учреждения (ОУ), его психологическая, коммуникативная готовность осуществлять свою профессионально-педагогическую и организационную деятельность в условиях быстро меняющегося социального заказа.

Когда на руководителя образовательного учреждения действует одновременно целый спектр различных социально-психологических факторов, существенно важно найти оптимальные способы бескомпромиссного взаимодействия как с вышестоящими представителями органов государственной власти и правления, так и со своими заместителями и членами педагогического коллектива.

Таким образом, проблема конфликта в ОУ приобретает особо важное значение и требует существенного повышения конфликтологической компетентности руководителя ОУ и его заместителей. Возникает настоятельная необходимость сделать вертикальное взаимодействие разностатусных субъектов в образовательном учреждении оптимальным, комфортным, чтобы педагогический коллектив был конкурентоспособным в условиях конкуренции на рынке образовательных услуг и мог эффективно решать учебные и воспитательные задачи, стоящие в настоящее время перед образовательной системой нашей страны.

Проблема различных видов конфликта, конфликтной ситуации, уровней и стадий конфликта является одной из самых старых, но актуальных и в настоящее время в психологической науке. Существует целый ряд исследований специфики конфликтов в системе образования, в условиях образовательных учреждений различного уровня: И.П. Башкатов, Д. Ванек, Ф. Ман, Т.В. Драгунова, В.И. Журавлев, В.А. Кан-Калик, Э.И. Киришбаум, К.М. Левитан, Л.И. Митина, О.В. Кузьменкова, М.М. Рыбакова, И.И. Сулейманов, Д.И. Фельдштейн, Л.И. Воробьев и другие.

В некоторых психологических исследованиях рассматриваются различные способы управления вертикальным конфликтом в школе, в частности рефлексивная модель разрешения конфликта в образовательном учреждении, а также изучаются различные стили руководства, используемые директорами и их заместителями в ходе решения различных учебных и воспитательных задач.

Проведенный нами анализ научной литературы, а также собственные наблюдения работы руководителей образовательных учреждений показал, что в подавляющем большинстве они имеют существенные проблемы в теоретических знаниях в области конфликтологии вообще, и в вопросах вертикального конфликта, в частности.

Несмотря на имеющийся значительный опыт работы в должности, руководители школ нередко рассматривают вертикальный конфликт в качестве неотъемлемой части взаимодействия директора как с вышестоящим руководством, так и с подчиненным ему педагогическим коллективом.

Данное представление связано с однотипной оценкой субординационной зависимости, как предполагающей определенное конфликтное противостояние, но совершенно неприемлемо при ее современной интенсивной динамике. Стадии развития

такого конфликта и возможности с помощью смены стиля общения и взаимодействия руководителя избежать конфликта или же сделать его конструктивным.

Деятельность руководителя многоаспектна. Одной из важнейших ее составляющих является специально организованный, целенаправленный процесс руководства коллективом подчиненных сотрудников. Состояние отношений и, соответственно, успех совместной деятельности зависит от стиля руководства. Именно стиль руководства определяет возможность реализовывать свои интересы (потребности) участниками делового взаимодействия.

В социальных отношениях выделяют ролевой и межличностный уровни взаимодействия. В идеале отношения руководителя и подчиненных должны строиться не только на формальных (ролевых) уровнях, но и, на неформальных (межличностных). Это достигается оптимальным соотношением в деятельности руководителя собственно руководящих и лидерских функций.

Руководство – социально-психологическое явление, имеющее под собой официальную формальную основу. Лидерство, как отмечает Р.Л. Кричевский «возникает в системе неформальных отношений и выражается во влиянии, оказываемым лидером на остальных членов социальной группы. Формы выражения подобного влияния, носящего психологический характер, разнообразны: изменения затрагивают поведенческую сферу, касаются отдельных личностных черт, установок, мотивации... Конечная цель влияния – ориентация людей на решение стоящей перед ними групповой задачи» (1, с.174)

Исследователи, занимающиеся проблемой лидерства и руководства практически единодушно утверждают, что положение руководителя не является определяющим условием эффективности руководства. Чтобы руководство было эффективным, руководителю необходимо быть лидером, т.е. входить в формальные и неформальные отношения с подчиненными.

Группа авторов под руководством А.В. Петровского в своей работе рассматривают проблему лидерства и руководства в системе образования, исходя из понятий «авторитет роли» и «авторитет личности» руководителя в системе образования. Они констатируют, что «авторитет роли» не подкрепленный авторитетом личности, может оказывать на подчиненных деморализующее влияние, неизбежно порождая стремление уйти от ответственности, не брать на себя груз самостоятельных решений» (2, с.186).

Если руководитель в своей деятельности в основном реализует статусные функции, процесс руководства будет авторитарным. Чтобы формировать демократические отношения с подчиненным (наиболее бесконфликтные) руководитель должен ориентироваться не только на статусные, но и на психологические неформальные функции.

Авторитарный стиль руководства «характеризуется ролевым подходом к достижению коммуникативных целей, при котором ведущий открыто показывает свое превосходство, общается без учета мнения и индивидуально-психологических особенностей подчиненных. В таком стиле проявляются командные должностные установки, что часто порождает скрытые или открытые конфликты, неудовлетворенность отношениями, а порой и грубость во взаимоотношениях, хотя цель коммуникации может быть и достигнута» (3, с.10)

Ответом на этот стиль руководства у подчиненных может быть двояким: приспособление (уход от решения проблем отношений) или формирование негативного отношения к делу и руководителю (социально-психологическое отчуждение).

Демократическое руководство предполагает субъект – субъектные отношения и основано «на относительной паритетности руководителя и подчиненного, на умении слушать и понимать друг друга, допустимости плюрализма мнений и компромиссов»

(3, с.12). Искусство демократического руководства «требуется от руководителя общей психологической грамотности, включающей знание индивидуально – психологических особенностей подчиненных и умение строить деловое общение на основе широкого выбора вербальных и невербальных средств коммуникации. Именно психологическая культура руководителя лежит в основе демократического стиля руководства и общения, что и обеспечивает их высокую продуктивность: если авторитарное руководство опирается на страх наказания, то демократическое дает возможность подчиненному проявить инициативу и творчество» (3, с.12)

Третьим стилем, который распространен в системе образовательных учреждений, является либеральный (попустительский) стиль руководства. Данный стиль основан на неумении или нежелании руководителя инициировать активность подчиненных. Деятельность коллектива идет самотеком. При этом руководитель устраняется от управления внутригрупповыми отношениями подчиненных и, соответственно, возможными конфликтами. Отношения с коллективом при таком управлении у руководителя могут быть в целом доброжелательными, но деятельность организации практически всегда малоэффективна.

Ошибки управления, связанные в первую очередь с авторитарным руководством, создают условия для возникновения конфликтных ситуаций.

В различных сферах жизнедеятельности, в том числе в сфере управления, человек часто сталкивается с кризисными ситуациями, причем каждый индивид делает определенный выбор и на его основе формирует личностную позицию в отношении данной ситуации. Личностная позиция зависит от разного рода факторов: 1) личностных, 2) индивидуально-психологических, 3) социального опыта, 4) уровня интеллекта, 5) способностей и т.д. В процессе развития и становления личности у нее складывается определенное поле взаимодействия с социумом и различные виды воздействия на группы людей и отдельных индивидов. Вузовская подготовка и профессиональный опыт позволяют сформировать определенные качества личности с целью эффективности ее дальнейшей профессиональной деятельности и оптимизации общения в целом. Для того чтобы обучить руководителей ОУ адекватному восприятию конфликтных ситуаций необходимо выявить их типологию, дать определение конфликтной ситуации и ее свойств.

Под оптимальной психологической дистанцией, при которой не создается условий для возникновения конфликта, следует понимать такую степень взаимосвязи двух или нескольких взаимодействующих субъектов, при которой каждый из них может эффективно функционировать, не мешая деятельности других субъектов, которые все вместе решают одну задачу. При этом психологическая дистанция может иметь различные формы – от территориальной до чисто эмоциональной, либо даже совмещать несколько форм.

Если говорить о профессиональной деятельности руководителя, то соблюдение им психологической дистанции в работе с подчиненными должно быть направлено на поиск таких видов взаимодействия, которые не ущемляют личностные особенности подчиненного, существенно влияющие на профессиональную деятельность, а наоборот, стимулируют их. Оптимальной здесь можно будет считать ту форму психологической дистанции, которая является конструктивной, допускает позитивное слияние взаимодействующих субъектов при соблюдении определенной автономии, положительно влияющей на мотивацию профессиональной деятельности подчиненного, и способствует максимальной реализации его профессионально важных способностей. Подчиненный также должен определить для себя оптимальную форму психологической дистанции во взаимодействии с руководителем для успешного решения как производственных, так и личных проблем.

Учет социально-психологического плана психологической дистанции предполагает необходимость выявления уровня взаимоотношений между

руководителем и подчиненным. Таким образом, характер психологической дистанции для неэффективного и авторитарного руководства определяется не только их неадекватностью, но наличием различных психологических барьеров в структуре “руководитель – подчиненный”. Для эффективного и демократического лидерства характерна адекватная психологическая дистанция, так как отношение между руководителем и подчиненным носят характер взаимодействия. Такого типа отношения складываются на основе общих интересов, а так же моральных и духовных ценностей (4, с. 326).

1. Кричевский Р.Л. Если вы руководитель: Элементы психологии менеджмента в повседневной работе. – М., 1993. – 352 с.
2. Петровский А.В. Психология о каждом из нас. – М.: РОУ, 1992. – 332 с.
3. Ребус Б.М. Психологические основы делового общения: Учебное пособие для руководителей образовательных учреждений, учителей и практических психологов. – М., 2002. – 192 с.
4. Драгунова Т.В. Проблема конфликта в подростковом возрасте // Вопросы психологии. – 1972. – № 2. – С. 74-78.

Рагулина М.В.

Эмоциональное неблагополучие интернет-зависимых подростков

*Педагогический институт Тихоокеанского государственного университета
(Россия, Хабаровск)*

doi 10.18411/spc-04-12-2017-24

idsp 000001:spc-04-12-2017-24

Проблема эмоционального неблагополучия подростков является одной из наиболее значимых, привлекающих внимание школьных психологов, педагогов, родителей. Своевременная и качественная диагностика неблагополучия, адекватные коррекционные меры могут воспрепятствовать возникновению нежелательных тенденций в развитии личности, появлению различных форм отклоняющегося поведения, трудностей в школьной и внешкольной деятельности подростка. Предполагаем, что одним из наиболее ярких признаков проявления эмоционального неблагополучия подростков является интернет-зависимость.

Исследование, проведенное в 2013 году Фондом Развития Интернета и факультетом психологии МГУ (Г.У. Солдатов, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Е.Ю. Зотова) «Цифровая компетентность подростков и родителей», показало, что в нашей стране ежедневно пользуются интернетом 89% детей в возрасте от 12 до 17 лет и 53% их родителей. В будние дни 37% юношей и девушек проводят в интернете от 4 до 9 часов, в выходные же до 47%.

Интернет активно входит в жизнь практически каждого современного подростка, но проблема заключается не в том, что все больше подростков вовлекаются в использование новых технологических приспособлений, облегчающих получение информации или способствующих развлекательному времяпровождению, а в том, что некоторым из них они становятся заменителями реальных отношений и способствуют «переходу» подростка из реальной жизни в виртуальный мир. Этот мир можно приспособить под себя, придумать и жить в любой фантазии, которая, к сожалению, не имеет творческого начала, так как не требует усилий трансценденции, значит и не осуществляется личностный рост (развитие индивидуальности). Скорее, это погружение в грезы, в сон, который затягивает своей нарциссической притягательностью с ощущением силы, управляемости и подчиняемости процессов, что кажется невозможным подростку в реальной жизни.

Уточним, что к интернет-зависимым подросткам мы относим только тех подростков, которые реализуют свои реальные психологические потребности общения

в виртуальном интернет-пространстве. В жизни у таких подростков нет устойчивых приятельских или дружественных связей.

Общими признаками интернет-зависимости выступили обозначенные М. Орзак (Orzack, 1998) следующие психологические симптомы [2]:

- хорошее самочувствие или эйфория за компьютером;
- невозможность остановиться;
- увеличение количества времени, проводимого за компьютером;
- пренебрежение реальными отношениями с семьей и друзьями;
- ощущения пустоты, депрессии, раздражения не за компьютером;
- ложь работодателям или членам семьи о своей деятельности;
- проблемы с работой или учебой.

Совместно с тестом «Internet Addiction Test» К. Янг они позволили нам выявить Интернет-зависимых подростков, и, далее, обследовать их психологическое состояние в континууме субъективного или эмоционального благополучия - неблагополучия.

Психологическое (эмоциональное) благополучие, начали глубоко исследовать в психологии с середины прошлого века. Бонивелл И., одна из представителей позитивной психологии, изучая вопрос взрослого к эмоциональному благополучию интереса, отметила возросший уровень жизни [1]. Экономические проблемы, не столь острые, что бы ставить во главе вопрос выживания, большее предпочтение в современной науке отдается изучению качеству жизни. А так же благодаря разработанным методам (Аргайл, Рифф, Селигман и др.) измерения благополучия, эта область стала серьезнее, ее признали как научную дисциплину.

В научный обиход термин «субъективное благополучие» ввел Н. Бредбёрн [5], определяя его как субъективное ощущение счастья и общей удовлетворенностью жизнью. При этом автор не подразумевал под психологическим благополучием ряд других широко используемых понятий, таких как сила Эго, самоактуализация, самооценка, автономия, но и не отрицал, того, что благополучие и эти понятия могут иметь области взаимного пересечения. Термин «психологическое благополучие» был введен американским психологом Кэрл Рифф. В качестве базовых составляющих психологического благополучия (psychological well-being) человека К. Рифф выделила:

- позитивные отношения с другими,
- принятие себя – позитивная оценка себя и своей жизни, автономия (способность следовать своим собственным убеждениям),
- компетентность – контроль над окружающей средой, способность эффективно управлять своей жизнью,
- наличие целей, придающих жизни направленность и смысл,
- личностный рост как чувство непрекращающегося развития и самореализации.

Психологическое благополучие в этом подходе связано с такими личными особенностями, как уверенность в себе, адекватная самооценка, позитивный взгляд на жизнь, доброжелательность, общительность, эмоциональная стабильность.

В отличие от подхода Бредберна, психологическое благополучие Рифф подразумевает, что человек «полноценно функционирует», даже если в данный момент он не чувствует себя счастливым.

Наиболее полно в российской версии отражает систему взглядов на психологическое благополучие вариант перевода и адаптации методики Рифф психологов Санкт-Петербургского университета Е. Трошихиной и Л. Жуковской. Поэтому, осуществляя цель нашего исследования, выявить, связана ли интернет-зависимость подростков с переживанием эмоционального неблагополучия, которое вызвано неудовлетворенной ведущей потребностью в социальном общении со сверстниками и их признанием, мы использовали именно эту версию опросника [3].

Нами было обследовано 62 школьника старших классов г. Хабаровска от 15 до 18 лет. Эмпирическое обследование осуществлялось на условиях конфиденциальности. Задачей первого этапа было формирование выборки интернет-зависимых подростков с трудностями общения.

Использовался тест "Internet Addiction Test" - тест (интернет-аддикцию). Это тестовая методика была разработана и апробированна в 1994 году доктором Кимберли Янг (Kimberley S. Young), профессором психологии Питсбургского университета в Брэтфорде.

Цель ее - диагностика патологического пристрастия к интернету (вне зависимости от формы этого пристрастия).

Таблица 1

Результаты исследования интернет-аддикции по методике Кимберли Янг.

Уровень интернет -зависимости	Количество испытуемых	Доля %
Обычный пользователь интернет	17	27%
Чрезмерное увлечение интернет	30	48%
Интернет-зависимость	9	12%

Примечание: 15% опрошенных подростков, не вошедших в таблицу, пользуются интернетом не постоянно, а от случая к случаю.

Респондентам, показавшим высокие результаты по шкале «Интернет-зависимость», а их оказалось больше, чем мы предполагали, дополнительно в условиях консультации задавались уточняющие вопросы. В ходе беседы было зафиксировано, что подростки описывают отсутствие у них друзей и доверенных лиц, преимущественно через высказывания «Я все время один» «Мне некому рассказать о своих делах и переживаниях», со страстью описывали придуманные ими игровые стратегии. Например, на вопрос «Чем тебе нравится выбранный тобой компьютерный герой», один из респондентов отмечал такие у него характеристики как «Он очень сильный», «Он не боится своих соперников, даже если они больше и возможно сильнее его», «Он независимый, ему никто не нужен». А девочки-подростки указывали у своих компьютерных героинь такие качества как «Она красивая», «Ее любят мужчины», «Она легкая», «Она уверенная в себе».

Другой виртуальный способ преодоления одиночества и переживания недостаточности поддержки в жизни компенсируется неконтролируемым «коллекционированием» количества, так называемых, друзей в социальных сетях. Подростки сообщали, что выставляют просто фотографии, стихи, свои фотографии, картинки и собирают отметки «Мне нравится».

Как правило, эти отметки ничего не стоят и ничего не значат на самом деле для тех, кто их выставляет. Это всего лишь игра, имитирующая отношения, основа которых доброжелательность, вежливость – цивилизационное правило взаимодействия с посторонним, которого ты не собираешься впускать в свой мир.

Результаты по методике Рифф по основным шкалам поделили 39 интернет-зависимых подростков на две группы: группу с неустойчивым переживанием благополучия (35 чел.) и группу неблагополучия (4 чел.) В обеих группах подростки отмечали свою жизнь как осмысленную. Возможно, под осмысленностью жизни в данных группах респондентов с учетом низких показателей по шкалам «Позитивные отношения» и «Управление средой» понимаются рационализации, позволяющие удачно объяснять сложившиеся обстоятельства жизни, которые не поддаются изменению.

Обращают на себя внимание результаты группы неблагополучия по шкале «Баланс аффекта». Представители данной группы имеют негативную самооценку, неудовлетворённость обстоятельствами собственной жизни, ощущении собственной

никчёмности и бессилия, т.е. только 4 подростка откровенно оценили негативно состояние отношений в своей жизни и принятие этого. Хотя все 39 человек сетовали в конфедикальной беседе на то, что им трудно жить в собственном одиночестве и сложных отношениях в семье.

Показатели по шкалам «Человек как открытая система», «Отношения с другими», «Автономия и управление окружением» в обеих группах косвенно подтверждают для их представителей трудности построения социальных отношений, им достаточно сложно быть открытыми, проявлять теплоту и заботиться о других. В межличностных взаимоотношениях, как правило, они изолированы и фрустрированы; не желают идти на компромиссы для поддержания важных связей с окружающими. Учитывая подростковый возраст можно полагать, что, с одной стороны это переживание одиночества есть неизбежная экзистенциальная «плата» за открытие собственной неповторимости, индивидуальности и обнаружение границы - экзистенциальная «плата» взросления. Но, с другой стороны, это отсутствие умения строить отношения на паритетных началах с взаимными обязательствами, и отстаивать свою индивидуальность в отношениях, а не через игнорирование и избегание их. Подобные защитные формы поведения говорят о том, что часто эти подростки зависят от мнения и оценки окружающих; в принятии важных решений полагаются на мнение других; поддаются попыткам общества заставить думать и действовать определенным образом.

Нами было обнаружено и такое явление, когда подросток заводит себе «настоящего друга» в Интернете, но толком не знает, действительно ли это тот человек, за которого он себя выдает. При этом подросток бесконечно доверяет своему «виртуальному другу»: «Она знает, как поступить правильно», «Его волнуют мои проблемы» «Он всегда выслушает» «Вот бы у меня была такая мама, как ...».

Нет никаких гарантий, что человек по ту сторону связи, действительно тот, за кого себя выдает, правда желает добра и дает правильные советы.

Подростки из группы, использующие Интернет в информационных и развлекательных целях, но независимые от него, отвечали примерно следующее в консультативной беседе: «Да, мы играем в приставку с ..., в «гонки», но чаще всего в компании друг друга, в одиночку играть нам не интересно», « Мне больше интересно собраться с друзьями играть в футбол и «лапту»». В свободное время я стараюсь быстро сделать уроки, и пойти гулять со своей компанией», «Почти все свободное время я провожу со своим лучшим другом, моим папой. Он учит меня играть на гитаре. Вместе мы сделали домик для попугайчика моей сестры, когда ее волнистый попугайчик «Проша» внезапно снес яйцо. А мы думали это мальчик (смеется), «В компьютер я почти не играю, в социальных сетях общаюсь в основном со своими друзьями из других городов, с которыми я познакомился в лагере и слушаю музыку».

У этих подростков отсутствует потребность в компенсации своей «несчастливости», с помощью социальных сетей и компьютерных игр и, если они обращаются к социальным сетям, то чаще всего общаются там с реальными знакомыми сверстниками.

Опросник Рифф не выявляет отчетливо само переживание благополучия или неблагополучия, скорее он обнаруживает мотивационно-потребностные сегменты сознания, которые обеспечивают основные вклады в общее эмоциональное состояние личности. Опросник Рифф помог подтвердить, что для подростков важными потребностями, удовлетворение которых определяет переживание эмоционального благополучия, является потребность отношений с другими, потребность самоуважения и автономии.

Субъективное, психологическое благополучие уместнее называть эмоциональным благополучием, на том основании, что наша субъективность для нас, прежде всего, представлена в переживаниях, индикатором которых являются эмоции. И

мы попытались также с помощью «Обновленного Оксфордского опросника счастья» получить более точные оценки удовлетворенности собственной жизнью в континууме «счастлив- несчастлив» [4].

Таблица 2.

Результаты Обновленного Оксфордского опросника счастья Аргайла

Уровень счастья	Количество испытуемых (62)	Доля %
Не счастлив совсем;	4	6,4%
Не счастлив;	4	6,4%
Более-менее счастлив;	20	32%
Вполне счастлив;	28	45%
Счастлив;	4	6,4%
Абсолютно счастлив	2	3%

Для проведения корреляционного анализа использовались результаты двух методик: «Обновленного оксфордского опросника» (х) и «Интернет-зависимости» (у). Рассчитанный коэффициент линейной парной корреляции равен $r = -0,773$, и статистически значим.

На примере шкал «Интернет- зависимость» и «Абсолютно не счастлив», корреляция особенно отчетливо видна. Чем интенсивнее подросток попадал под критерий «Интернет зависимость» тем он был более несчастлив. Все девятеро интернет-зависимых подростков попали в шкалы «Абсолютно несчастлив» и «Не счастлив».

Чем сильнее подросток ищет возможность реализации своих ведущих потребности в общении и признании в виртуальном пространстве Интернета с виртуальными фигурами, тем меньше он эмоционально удовлетворен и, тем отчаяннее он снова обращается к социальным сетям, пытаясь получить поддержку и завести отношения, которые можно контролировать - образуется замкнутый круг. Интернет скорее отвлекает от переживания одиночества и потерянности, чем помогает реально с ними справиться.

1. Бонивелл И. Ключи к благополучию: Что может позитивная психология / Пер. с англ. М. Бабичевой. – М.: Время, 2009.
2. Войскуновский А. Е. Интернет - новая область исследований в психологической науке / А.Е. Войскуновский // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ – №1. – 2002. – С.82-101.
3. Жуковская Л.В., Трошихина Е.Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 2. С. 82–93.
4. Рагулина М.В. Феномен эмоционального благополучия личности: содержание, диагностика, консультирование: монография / М. В. Рагулина. – Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017.
5. Bradburn, N. The Structure of Psychological Well-Being. Chicago, 1969

Сагитова В.Р.

Понятие успеха в личностном и социальном аспекте в студенческой среде (на примере Казанского кооперативного института)

doi 10.18411/spc-04-12-2017-25

idsp 000001:spc-04-12-2017-25

Аннотация

В данной статье рассмотрено понятие успеха в студенческой среде. Представленные теории, позволили выделить внешний и внутренний ракурс понятия успех. В ходе проведенного пилотажного исследования среди студентов были определены ключевые составляющие успеха – «деньги», «материальные блага», «карьера», «ближайшее окружение» и «общество и политика».

Ключевые слова: успех, составляющие успеха, личностная и социальная составляющие успеха.

Abstract

This article deals with the concept of success in the student's environment. Theories that allow to distinguish external and internal perspective of the concept of success. In the course of the pilot study among students identified the key components of success – "money", "wealth", "career", "entourage" and "society and politics".

Keywords: success, ingredients for success, personal and social components of success.

Вопрос успешности особенно остро стал стоять в российском обществе в XX столетии. Когда на смену уже сложившимся в советском союзе представлениям о прожитой жизни и успехе пришла новая парадигма жизни, по которой на первое место вышел денежный эквивалент как измеритель любой жизненной сферы.

В сегодняшнем обществе представления об успехе постепенно меняются, в них появляется «духовная составляющая», заставляющая оценивать происходящее с точки зрения блага для человека и общества.

О.И. Ефремова и В.А. Лабунская (1999) выделили виды успеха: успех-популярность; успех как признание авторитетными значимыми другими; успех как преодоление и самоопределение; успех-призвание.

В последнее время популярным становится альтернативная модель успеха - дауншифтинг (жизнь ради себя, отказ от стремления к пропагандируемым благам).

Успех в психологической науке с точки зрения лексикологии рассматривается «как результат деятельности, усилий, работы и т.д. и как оценка этого достижения или результата» [1]. С философских и социологических концепций успех это дихотомия «конвенциональность-рефлексивность» [1].

А.М. Рикель [2] в своей статье раскрывая проблематику успеха, предлагает развести понятия успеха и успешности, как единичный акт и как набор личностных характеристик.

Исходя из вышеперечисленного, можно предположить, что представления о личностном и социальном успехе должны разниться в представлении личности.

На этом основании в сентябре 2017 года был проведен пилотажный опрос студентов в возрасте от 18-19 лет Казанского кооперативного института филиала Российского университета кооперации, на тему «что значит для вас успех» и «что значит успех для общества». В опросе приняло участие 30 человек студентов второго курса.

Результатом опроса стал набор ответов, список которых был разбит по категориям, количественный показатель усреднен и представлен на рисунке 1.

Таблица 1. Распределение средних значений по категориям успеха: «для меня» и «для общества»

По рисунку видно, что личностная составляющая в понимании успеха заключается в построении карьеры, наличии материальных благ, денежных средствах и ближайшем окружении. Социальная составляющая категории успеха связана с обществом, политикой, ближайшим окружением и материальными благами. Достаточно близкие категории в понимании успеха.

Так, Н.И. Нефедова, в своей диссертации исследуя социальные представления об успехе заключает, что «Взрослые респонденты (преподаватели, служащие) в описании успеха более ориентированы на экзистенциальные составляющие, студенты и школьники в большей мере руководствуются прагматическими; по мере взросления структура социальных представлений принимает более четкую и дифференцированную форму»[1].

Ниже приведем составляющие вышеуказанных категорий (см. таблицы 1)

Таблица 1

Распределение ответов респондентов относительно представлений об успехе в социальном и личностном аспектах

<i>Общество, политика</i>	для меня		для общества	
	кол-во	%	кол-во	%
жить в мирной, беспроблемной стране			4	13,33
жить в развитом обществе			2	6,67
отсутствие войны, мир во всем мире			10	33,33
развитие общества			4	13,33
спокойная политическая обстановка в стране			2	6,67
власть	2	6,67	2	6,67
<i>Денежные единицы</i>				
высокая зарплата	2	6,67	2	6,67
отсутствие нужды	4	13,33		
деньги (много)	6	20,00	6	20,00
богатство страны			2	6,67
достаток			2	6,67
обеспеченность	2	6,67		
<i>Материальные блага</i>				
путешествия	4	13,33		
дом, квартира (купить)	6	20,00	4	13,33
машина (дорогая)	2	6,67	4	13,33
телефон			2	6,67
<i>Карьера</i>				
работа (достойная, хорошая, престижная, успешная)	10	33,33	2	6,67
иметь свое процветающее дело (свой бизнес)	6	20,00	4	13,33
заниматься тем, что нравится (любимое занятие)	4	13,33		
карьера (успешная)	6	20,00		
востребованность	2	6,67		
применение своих возможностей, талантов	2	6,67		
власть	2	6,67	2	6,67
бизнес идеи			2	6,67
профессионализм			2	6,67
партнеры по всему миру			2	6,67
<i>Ближайшее окружение (друзья, семья, родные)</i>				
семья (создать)	8	26,67	2	6,67
муж	2	6,67		
ребенок	2	6,67		
вырастить будущего ребенка, направить	2	6,67		
друзья (встречи с ними)	6	20,00		
встреча с родными	2	6,67		
благополучие (в семье)	2	6,67	6	20,00
родители (здоровые, счастливые)	6	20,00		
любимый человек (счастлив)	2	6,67		
замужество (удачное)	2	6,67		

По данным таблицы видно, что ключевыми составляющими успеха с позиции общества, по мнению студентов, выступает отсутствие войны, благополучие в семье, много денег и процветающий бизнес или собственное дело. А ключевыми составляющими успеха с позиции личности выступают наличие квартиры, машины, деньги, свой процветающий бизнес, успешная карьера, наличие семьи, друзья и родители.

Таким образом, успех для опрошенной группы студентов представляет собой внешние проявления, связанные с возможной комфортностью и прагматическим подходом к происходящему в их жизни.

1. Нефедова Н.И. Социальные представления об успехе : автореферат дисс...канд.психол.н. / Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова. - Ярославль – 2004.
2. Рикель А.М. Некоторые аспекты социально-психологической проблематики успеха // вестник московского университета. Серия 14. Психология. – 2012. – №1. – С. 41-48.

Харламова Т.М., Коротаева О.А.

Различия во взаимодействии отцов с детьми младшего школьного возраста в однопородных и сиблинговых семьях (результаты корреляционного анализа)

*Пермский государственный национальный исследовательский университет
(Россия, Пермь)*

doi 10.18411/spc-04-12-2017-26

idsp 000001:spc-04-12-2017-26

На каждом этапе развития знаний о человеке проблема детско-родительских отношений сохраняет свою актуальность (Л.Л. Баландина, Т.В. Евтух, Е.А. Силина [2], Д.С. Корниенко[1], Т.М. Харламова [2, 5] и мн. др.)

Целью нашей работы стало выявление различий во взаимодействии отцов с детьми младшего школьного возраста в однопородных и сиблинговых семьях. В качестве испытуемых выступили 129 мужчин (средний возраст 37,5 лет), имеющих единственных сыновей, единственных дочерей, а также сыновей и дочерей сиблингов. Все респонденты были разделены на четыре репрезентативные выборки. Обследование проводилось в индивидуальном порядке на добровольной основе с применением опросника «Взаимодействие родитель-ребенок» И.М. Марковской и «Специализированного семантического дифференциала для оценки детско-родительских отношений» М.В. Дерюгиной. Статистическая обработка полученных данных производилась в Excel и SPSS Statistics v.22 (методы: критерий Колмогорова-Смирнова, критерий равенства дисперсий Ливиня, t-критериальный анализ Стьюдента, U-критериальный анализ Манна-Уитни, корреляционный анализ Пирсона, корреляционный анализ Спирмена и факторный анализ). Ранее нами были рассмотрены результаты t-критериального анализа [3, 4], в данной работе мы делаем акцент на результатах корреляционного анализа.

Изучение симптомокомплексов показателей детско-родительского взаимодействия позволило установить, что в выборках отцов единственных сыновей, сыновей-сиблингов и отцов единственных дочерей общее количество взаимосвязей между исследуемыми показателями больше, чем в выборке отцов дочерей из сиблинговых семей. Данный факт позволяет предположить, что в первых трех группах отцов существует более сложная структура системы «родитель-ребенок», чем в четвертой группе. Установлено также, что в выборке отцов единственных сыновей в качестве системообразующих выступают показатели «удовлетворенность отношениями с ребенком» и «мягкость – строгость родителя», в выборке отцов сыновей-сиблингов, соответственно, показатели «эмоциональная дистанция – близость к ребенку» и

«воспитательная конфронтация в семье», в выборке отцов единственных дочерей системообразующим является показатель «нетребовательность – требовательность родителя», а дочерей-сиблингов – «эмоциональная дистанция – близость родителя к ребенку». Последний факт совпадает с данными по сыновьям-сиблингам, но в целом различий в структуре исследуемых симптомокомплексов выявлено больше. Вместе с тем наличие обозначенных выше и других общих тенденций указывает на присутствие в детско-родительских отношениях стабильных подструктур, не связанных с конфигурацией семьи и полом ребенка. Остановимся на них более подробно.

Например, проведенный нами корреляционный анализ позволил выявить общую для выборок отцов сыновей в однодетных и сиблинговых семьях и отцов единственных дочерей отрицательную взаимосвязь показателей «непоследовательность – последовательность родителя» и «воспитательная конфронтация в семье». Полученные данные позволяют утверждать, что чем более последователен и постоянен в своем поведении отец сына (вне зависимости от размера семьи) и отец дочери в однодетной семье, тем меньше разногласий возникает между родителями в вопросах воспитания ребенка. Возможна и обратная тенденция – чем более непоследователен отец во взаимодействии с ребенком (например, не делает сам того, чему учит, полярно оценивает проблемные ситуации, один и тот же акт детского поведения), тем больше нареканий он получает от других взрослых членов семьи, тем выше общий уровень воспитательной конфронтации и тем чаще на этой почве между супругами происходят ссоры.

В свою очередь общей для выборок отцов дочерей в однодетных и сиблинговых семьях и отцов сыновей-сиблингов является положительная взаимосвязь показателей «удовлетворенность отношениями родителя с ребенком» и «эмоциональная дистанция – эмоциональная близость». Можно предположить, что независимо от количества детей в семье удовлетворенность отца отношениями с дочерью связана с готовностью младшей школьницы делиться с ним самым важным и сокровенным. Аналогичная тенденция характерна и для взаимоотношений отцов с сыновьями в сиблинговых семьях. При этом сам отец проявляет способность устанавливать с ребенком дружеский контакт, ценит его доверие, не навязывает свою помощь, но всегда готов ее оказать.

Установлено также, что вне зависимости от пола младшего школьника в сиблинговых семьях ребенок тем эмоционально ближе к отцу, чем ниже уровень конфронтации его родителей в воспитательных вопросах. Соответственно, отсутствие или небольшое число воспитательных разногласий между взрослыми связано с большей удовлетворенностью отца взаимодействием с сыном или дочерью. Данный факт подтверждается наличием общей отрицательной корреляции показателей «воспитательная конфронтация в семье» и «эмоциональная дистанция – эмоциональная близость».

Интересно, что максимальное число общих взаимосвязей было обнаружено в выборках отцов единственных детей, в том числе показателя «нетребовательность – требовательность» с показателями «отвержение – принятие» (отрицательная корреляция) и «мягкость – строгость» (положительная корреляция), а также показателей «удовлетворенность отношениями с ребенком» и «отвержение – принятие» (положительная корреляция). Полученные данные позволяют утверждать, что независимо от пола ребенка в однодетных семьях, чем более требователен отец, чем более высокого уровня ответственности он ждет от ребенка, тем более строгие меры он применяет по отношению к нему (требует сделать то, что не соответствует возрасту, чрезмерно критикует за ошибки, вводит категорические запреты, тотально контролирует, унижает) и тем менее признает ребенка как личность (невнимателен к его мнению, сравнивает с другими детьми, что подрывает детскую самооценку и негативно сказывается на психическом благополучии в целом, пытается реализовать через ребенка свои мечты и др.). Возможна и обратная тенденция, чем больше отец принимает

ребенка таким, какой он есть, знает и уважает его интересы, не играет в демократию, а искренне и бережно ведет по жизни со всеми ее недостатками и опасностями, тем больше он удовлетворен детско-родительским взаимодействием.

Все остальные взаимосвязи исследуемых показателей специфичные и их суммарное число превышает количество общих корреляций. Например, установлено, что чем больше отец единственного сына принимает его как личность, тем менее жесткие правила устанавливает во взаимодействии с ним и тем более он последователен и постоянен в своих требованиях к ребенку. Повышенная тревожность родителя за младшего школьника связана с более строгими мерами, применяемыми к ребенку, и с меньшей удовлетворенностью отношениями с ним. Низкий уровень воспитательных разногласий в семье связан с тем, что отец склонен учитывать мнение сына при решении каких-либо вопросов, взаимодействовать с ним на равных. И в то же время чем больше отец применяет тактику сотрудничества в общении с ребенком, тем более он доволен этим общением.

Анализ корреляций показателей детско-родительского взаимодействия в группе отцов сыновей из семей с сиблингами показал, что чем больше требований предъявляет отец младшему школьнику, тем больше он склонен контролировать его и тем более ребенок эмоционально привязан к отцу. Вероятно, это можно объяснить тем, что высокий уровень требовательности и мелочная опека, ограничительность со стороны родителей способствуют формированию у ребенка зависимости от них и препятствуют развитию его самостоятельности. Также высокая требовательность отца связана с низким уровнем воспитательной конфронтации между старшими членами семьи. В сиблинговых семьях большее принятие отцом личностных особенностей сына-младшего школьника соответствует большей включенности ребенка в семейное взаимодействие, большему признанию его прав и достоинств.

Анализируя взаимосвязи показателей в группе отцов единственных дочерей, можно предположить, что чем более требовательны отцы к ребенку в однодетных семьях, тем выше уровень разногласий в семье по поводу воспитания подрастающего поколения. В таких семьях автономность, самостоятельность дочери связана с эмоциональной дистанцией по отношению к отцу. И наоборот, чем больше контроля со стороны родителя испытывает ребенок, тем более он эмоционально близок к отцу. В семьях с единственной дочерью последовательность и постоянство родителя в отношении к ребенку, в системе поощрений и наказаний сочетаются с невысокой требовательностью родителя, с тем, что правила, устанавливаемые в семье, имеют нестрогий, несуровый характер. Отсутствие воспитательных разногласий в семье может свидетельствовать о принятии родителями личностных особенностей ребенка, что немаловажно для развития его личности, становления его самооценки.

Анализ взаимосвязей показателей, специфичных для группы отцов дочерей в сиблинговых семьях, позволил обнаружить корреляции их эмоциональной близости с наличием в общении сотрудничества. При этом, чем выше степень сотрудничества, равенства и партнерства в отношениях родителей и детей, тем больше ребенок, по мнению отца, готов делиться с взрослыми самым важным и сокровенным. В то же время в семьях с сиблингами отцы, принимающие личностные качества и поведение дочерей, склонны давать им больше свободы в действиях, проявлять к ним больше доверия.

Таким образом, проведенный нами корреляционный анализ позволяет утверждать, что во взаимодействии отцов с детьми младшего школьного возраста в однодетных и сиблинговых семьях имеются как общие, так и специфичные тенденции. Различий выявлено больше, в том числе на уровне симптомокомплексных показателей детско-родительского взаимодействия и входящих в них системообразующих подструктур, а также в характере взаимосвязей отдельных показателей.

Полученные данные могут быть полезны специалистам в области семейной психологии.

1. Корниенко, Д.С. Отцовское отношение в связи с конфигурацией семьи. / Д.С. Корниенко, Е.Н. Красильникова, Н.В. Ротманова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 5. – С. 627. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=10581> (дата обращения: 21.11.2017).
2. Социально-психологические характеристики семьи как факторы когнитивного и личностного развития ребенка: коллективная монография / Е.А. Силина, Л.Л. Баландина, Т.М. Харламова, Т.В. Евтух и др.; под общ. ред. Е.А. Силиной; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь, 2013. – 180 с.
3. Харламова Т.М., Коротаева О.А. Специфика взаимодействия отцов с детьми младшего школьного возраста в семьях с единственным ребенком и сиблингами (результаты t-критерия Стьюдента) // Международная научная конференция «Приоритетные направления развития науки, технологий и техники» (20-26 октября 2017г., Нидерланды, Амстердам). - Международный журнал экспериментального образования. – 2017. - № 7. – С.33-34.
4. Харламова Т.М., Коротаева О.А. Специфика взаимодействия отцов с дочерьми младшего школьного возраста в семьях с единственным ребенком и сиблингами (результаты t-критерия Стьюдента) //Международная научная конференция «Фундаментальные исследования» (10–16 мая 2017г., Чехия, Прага). – Международный журнал экспериментального образования. – 2017. - № 4. – Ч. 2. – С. 189-190.
5. Харламова, Т.М. Специфика взаимодействия биологических отцов и небιологических отцов с детьми дошкольного возраста. / Т.М. Харламова, У.Э. Ушкова // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 11 (часть 5). – С.1159-1163.

Шмырева О.И.

Изучение эмоционально значимых ситуаций

*Воронежский государственный университет инженерных технологий
(Россия, Воронеж)*

doi 10.18411/spc-04-12-2017-27

idsp 000001:spc-04-12-2017-27

Психологическое содержание эмоционального восприятия действительности подростками обусловлено неспецифическими (социо-культурными) и специфическими (возрастными) факторами [3]. К первым из них можно отнести господствующие в обществе ценностные ориентации, формирование которых происходит на протяжении всего жизненного пути. В подростковом возрасте происходит активный пересмотр усвоенных ранее ценностных ориентиров и стандартов, которые преимущественно являлись интроецированными извне установками и соответствовали мнению родителей. В процессе развития личность вырабатывает способность самостоятельно выбирать системообразующую ценность, значимую в данный момент. Существует также мнение, что ценности заданы от рождения, закреплены в генотипе и лишь эволюционируют на протяжении жизненного пути. Референтные лица могут оказывать влияние на приоритетные ценностные ориентации в том или ином возрасте. Формирование ценностей активно происходит в молодости [2]. Как справедливо отмечает С. Кэррел, развитие личной системы ценностей входит в задачи развития пубертатного периода [1]. Для личностных ценностей характерна высокая осознанность; они отражаются в сознании в виде ценностных ориентаций и служат важным фактором социальной регуляции взаимоотношений людей и поведения индивида. Следовательно, ценностные ориентации современного общества будут эмоционально значимыми для подростков, и их обсуждение вероятнее всего будет происходить в своей возрастной среде. Однако интерес для подростков будут представлять, скорее всего, значимые на данном возрастном этапе ценности, отраженные в сознании.

Весомым фактором влияния на трансформацию ценностей в современном обществе, по мнению Р. Махарама, является культ молодости, пронизывающий западную культуру на протяжении последних десятилетий [4]. Культ молодости пропагандирует важность социального успеха и его внешних атрибутов (власть, деньги, образ жизни, внешний вид). Кроме того, в сознании людей за последнее столетие произошли несколько революций – сексуальная, информационная, постиндустриальная, радикально изменившие восприятие людей, что также повлияло на динамику ценностей.

Целью настоящей работы являлось определение типологии ситуаций, вызывающих эмоциональные переживания подростков. В эмпирическом исследовании мы исходили из положения о том, что в эмоционально значимых темах будут отражены личностные ценности, активно обсуждаемыми подростками, поэтому интерес представляли также психологические факторы, влияющие на эмоциональное состояние подростков. Исследование эмоционально значимых в подростковой среде тем проводилось параллельно с изучением факторов эмоционального состояния подростков.

Эмоционально значимые темы в подростковом возрасте имеют следующее содержание.

А. Значимые смысловые конструкты, имеющие положительную эмоциональную окраску и обсуждаемые в подростковой среде: ценности духовного развития (учеба, образование); общечеловеческие ценности (любовь, взаимоотношения полов); материальные ценности (объекты материальной культуры, внешние атрибуты социального успеха). Они же могут быть отнесены к терминальным ценностям и ценностям игры и красоты.

Б. Значимые смысловые конструкты, несущие отрицательную эмоциональную окраску, обесцененные, не выносимые на обсуждение в своей возрастной среде или подлежащие психологической переработке во внутреннем плане: политика, семья, здоровье и болезни, быт.

На эмоциональное состояние подростков влияют психологические факторы: 1) факторы без влияния гендерных различий (дружеские отношения; личные отношения; влияние обстоятельств); 2) факторы влияния на эмоциональное состояние девочек (дружеская поддержка; спонтанность переживаний; зависимость от обстоятельств); 3) факторы влияния на эмоциональное состояние мальчиков (сравнение себя с другими; дружеская поддержка; зависимость от обстоятельств).

Типология эмоционально значимых ситуаций в подростковом возрасте имеет вид:

Ситуации, приемлемые с точки зрения подростков, субъективно одобряемые официальным мнением подростковой субкультуры: 1) ситуации учебной деятельности; 2) ситуации любовных отношений; 3) ситуации обладания материальными благами, демонстрации внешних атрибутов социального успеха;

Ситуации, не приемлемые для группового обсуждения в своей возрастной среде в силу специфики возрастных интересов, носящие интимный по отношению к сверстникам характер, закрепленные в сознании как свойственные старшему поколению и подлежащие психологической переработке во внутреннем плане: 1) политика; 2) семья; 3) здоровье и болезни; 4) быт.

Отношение к значимым ситуациям может меняться под влиянием таких психологических факторов, как дружеские отношения, личные отношения, зависимость

от обстоятельств. На состояние девочек-подростков влияет также фактор спонтанности переживаний, у мальчиков-подростков доминирует фактор сравнения себя с другими. Эмоционально значимыми ситуациями являются ситуации учебы, отношений, социального успеха.

1. Кэррел, С. Групповая психотерапия подростков. Спб.: Питер, 2002.
2. Семенов, В.Е. Ценностные ориентации современной молодежи // Социс. 2007. № 4. С. 37 – 43.
3. Шмырева, О.И., Востриков, И.В. Изучение факторов, влияющих на состояние эмоциональной сферы в подростковом возрасте // Вестн. Тамб. ун-та. Сер. Гуманитарные науки. Тамбов, 2007. Вып. 3 (47). С. 190 – 192.

[illegible]

Научное издание

«Научные тенденции: Педагогика и психология»

Сборник научных трудов, по материалам
XII международной научно-практической конференции
4 декабря 2017 г.
Часть 2

SPLN 001-000001-0219-PP

Подписано в печать 10.12.2017. Тираж 400 экз.
Формат.60x841/16. Объем уч.-изд. л.2.99
Бумага офсетная. Печать оперативная.
Отпечатано в типографии НИЦ «Л-Журнал»
Главный редактор: Иванов Владислав Вячеславович