

**НАУЧНАЯ ОБЩЕСТВЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАУКА**

**Педагогика, образование и психология:
современные проблемы и направления
развития**

Сборник научных трудов
по материалам I международной
научно-практической конференции

31 марта 2017 г.

www.scipro.ru
Челябинск, 2017

УДК 37
ББК 74

Главный редактор: Н.А. Краснова
Технический редактор: Ю.О. Канаева

Педагогика, образование и психология: современные проблемы и направления развития: сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции, 31 марта 2017 г. Челябинск: НОО «Профессиональная наука», 2017. 281 с.

ISBN 978-5-00-007556-0

В сборнике научных трудов рассматриваются актуальные вопросы педагогики, управления в сфере образования, психологии по материалам Международной научно-практической конференции **«Педагогика, образование и психология: современные проблемы и направления развития»** (31 марта 2017 г.).

Сборник предназначен для научных и педагогических работников, преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов с целью использования в научной работе и учебной деятельности.

Все включенные в сборник статьи прошли научное рецензирование и опубликованы в том виде, в котором они были представлены авторами. За содержание статей ответственность несут авторы.

Информация об опубликованных статьях предоставлена в систему Российского индекса научного цитирования – **РИНЦ** по договору No 2819-10/2015К от 14.10.2015 г.

Электронная версия сборника находится в свободном доступе на сайте www.scipro.ru.

УДК 37
ББК 74



© Редактор Н.А. Краснова, 2017

© Коллектив авторов, 2017

© НОО Профессиональная наука, 2017

Содержание

СЕКЦИЯ 1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ3

Гусихина Е.В. Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников (из опыта работы) 3

Караев Е.А. Ценностные смыслы современного образования 8

Перельгина Н.В. Роль логических задач и упражнений в развитии мышления детей дошкольного возраста 17

Филина А.И. История становления права в России, как учебной дисциплины в сфере основного общего образования 23

Чулкова М.А. Формирование и развитие элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста с помощью дидактических игр 38

СЕКЦИЯ 2. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ 45

Бажан З.И., Згоран О.Н. Особенности формирования вычислительных навыков табличного умножения и деления в начальной школе 45

Вовк Е.В. Теоретические основы применения активных методов обучения в высшей школе 53

Ежкова Н.С., Токарева Е.В. Развитие представлений старших дошкольников о семье как направлении педагогической деятельности воспитателей 59

Корнеев Д.Н., Корнеева Н.Ю. Индивидуальный образовательный маршрут обучающегося как необходимое условие подготовки конкурентоспособного выпускника 64

Митюгова А.С. Социализация и моральное развитие как эффективные инструменты формирования личности 77

Пралич А.Б. Комплексная программа профилактики раннего материнства школьников 85

Снетова Н.И., Исакова Ю.Б. Развитие речи дошкольников средствами ТРИЗ-технологии 94

СЕКЦИЯ 3. КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) 101

Ткаченко М.А. Игры и упражнения для развития мелкой моторики пальцев рук, используемые в логопедической практике 101

СЕКЦИЯ 4. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ 108

Пралич Б.С., Пралич А.Б. Использование ИКТ как средства методической поддержки учебно-воспитательного процесса при подготовке к сдаче комплекса ГТО на уроке физической культуры 108

СЕКЦИЯ 5. ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 115

Мальшева Н.А. Взаимосвязь музыки и изобразительного искусства как средство развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста 115

Тимофеева К.В., Гребенникова О.А. Личностные особенности несовершеннолетних правонарушителей..... 123

СЕКЦИЯ 6. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 133

Везетиу Е.В. Методы контекстного обучения в системе высшего профессионального образования педагогов..... 133

Петрова М.С., Снегирев А.В. Особенности подготовки студентов ТГПУ им. Л.Н. Толстого по дисциплине «Организация и ведение аварийно-спасательных работ» 140

Полякова М.Е. Формирование способности студентов вузов обеспечивать соблюдение законодательства Российской Федерации субъектами права на примере изучения законодательства об исполнительном производстве 154

Рассудова Л.А. Особенности реализации инклюзивного образования в вузе 163

СЕКЦИЯ 7. УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ 171

Птицына Е.М. Кадровое обеспечение образовательной организации 171

СЕКЦИЯ 8. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ 180

Полуянцева М.А., Исакова Ю.Б. Коррекция агрессивного поведения детей младшего школьного возраста средствами арт-терапии..... 180

Раструбина В.В. Сказка как средство формирования представлений о нравственно-этических нормах у детей старшего

дошкольного возраста	190
СЕКЦИЯ 9. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА	195
Прасолов В.И. Психологические особенности управления персоналом в охранной организации.....	195
Шалагинова К.С., Оплачкина А.И. Опыт изучения особенностей поведения в конфликте современных педагогов	204
СЕКЦИЯ 10. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ	221
Белова С.Е. Причины агрессивного поведения у молодежи.....	221
СЕКЦИЯ 11. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ.....	234
Чугрова Ю.В. Профилактика агрессивного поведения подростков посредством оптимизации детско-родительских отношений...	234
Чудина Е.В. Социально психологический тренинг как средства профилактики агрессивного поведения у подростков	243
СЕКЦИЯ 12. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ	250
Вовк Е.В. Психологические аспекты механизмов совершения преступного действия.....	250
Годунова А.А. Развитие творческих способностей у людей третьего возраста в контексте неформального образования	257
Шалагинова К.С. Обучение подростков, находящихся в трудных жизненных ситуациях эффективным копинг-стратегиям как одно из направлений снижения суицидальных рисков.....	263

СЕКЦИЯ 1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.2

Гусихина Е.В. Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников (из опыта работы)

Moral and Patriotic education of preschool children (from experience)

Гусихина Елена Викторовна,
воспитатель ГБОУ ЦО № 1858, г. Москва

Gusihina Elena Viktorovna,
the teacher GBOU TSO No. 1858, Moscow

Аннотация: в статье автор делится накопленным опытом работы с детьми и их родителями по нравственно-патриотическому воспитанию. Приводит конкретные формы и методы работы с детьми и родителями.

Ключевые слова: нравственно – патриотическое воспитание, формы и методы работы.

Abstract: in this article the author shares his experience of working with children and their parents on moral and Patriotic education. Leads specific forms and methods of work with children and parents.

Keywords: moral and Patriotic education, forms and methods of work.

Основой формирования у детей социального опыта, воспитания привязанности к близким людям является работа по ознакомлению с традициями семей воспитанников все это составляет нравственно-патриотическое воспитание. В процессе работы у ребенка постепенно складывается образ собственного дома с его укладом, традициями, стилем взаимоотношений. Это чувство «родительского дома» ложится в основу любви к Родине.

В современные программы и пособия по ознакомлению детей дошкольного возраста с окружающим миром по нравственно-патриотическому воспитанию включены разделы, посвященные знакомству старших дошкольников со своей родословной. Назовем лишь наиболее известные из них:

программа ознакомления с социальным миром «Я — человек» С.А. Козловой, программа приобщения к традиционной отечественной культуре «Наследие» М.Ю. Новицкой, Е.В. Соловьевой, педагогическая технология «Открой себя» Е.В. Рылеевой. Подавляющее большинство педагогов, работающих с детьми старшего дошкольного возраста, также считают этот вид деятельности важным средством нравственно-патриотического воспитания. Дети старшей и /или подготовительной групп дома вместе с родителями рисуют схему своей родословной чаще всего в виде дерева и представляют ее во время совместных досугов, родительских собраний, проводимых в детском саду, приуроченных, например, к Международному дню семьи.

В рамках темы нравственно-патриотического воспитания также возможно использование других форм организации совместной работы педагогов и родителей: выставки оформленных родителями фотоальбомов и фотогазет о любимых занятиях и увлечениях всей семьи, ее традициях; совместные праздники и т.д.

Знакомство с двором, улицей, на которой живут дети, микрорайоном кладут начало формированию у детей представлений о родном городе, его устройстве, истории, достопримечательностях. Ярким событием станут совместные с родителями походы, во время которых дети не только имеют возможность познакомиться с местностью, в которой расположен микрорайон, но и вместе с родителями любоваться самыми красивыми местами своей малой Родины. При отборе материала необходимо учитывать, чем именно неповторимы данный край, область. Отбор соответствующего материала позволят формировать у дошкольников представление о том, чем славен родной край: историей, традициями, достопримечательностями, памятниками, лучшими людьми.

Объем предлагаемой детям информации в каждом возрасте неодинаков. Четырехлетний ребенок должен знать название своей улицы и той, на которой расположен детский сад. Внимание детей постарше нужно привлечь к объектам, которые находятся на ближайших улицах: школа, кинотеатр, почта, аптека и т.д., рассказать об их назначении, подчеркнуть, что все это создано для удобства людей.

Целевые экскурсии в магазин, школу, библиотеку, на почту, стадион помогают детям познакомиться с функциями и устройством различных учреждений микрорайона, формируют у дошкольников представления о разнообразных потребностях людей и о том, кто и как заботится о жителях поселка.

При ознакомлении с историей малой родины, прежде всего, должна быть организована поисковая деятельность: дети могут расспросить своих родителей, дедушек и бабушек об истории названия микрорайона, улицы, на которой они живут. Взрослые делятся с ребятами знаниями об известных людях микрорайона, на специальных занятиях дети могут обмениваться полученной информацией, предлагать свои версии об истории некоторых названий. Рассматривание документов и фотографий, представленных в музее детского сада, способствует уточнению и дополнению знаний детей. В результате данной работы вырастает познавательный интерес к истории микрорайона, уважение к знаменитым землякам.

Формы взаимодействия с родителями на данном этапе: совместное с родителями создание фотоальбомов, газет или статей с историей дома, в котором живет ребенок и его близкие, макета улицы, составленный из макетов домов детей, совместные прогулки по улицам, с последующим составлением фотогазеты-отчета о прогулке, тематические родительские собрания и т.д.

Большим интересом детьми совместно с родителями может быть составлена схема микрорайона, на которой каждый ребенок при помощи взрослых рисует дорогу из дома в детский сад, на схеме обозначаются названия улиц, места перехода через дорогу, достопримечательности. При этом дети запоминают адрес детского сада, свой домашний адрес, уточняют правила безопасного поведения на улице.

Диапазон объектов, с которыми знакомят старших дошкольников, расширяется — это район и город в целом, его достопримечательности, исторические места и памятники. Детям объясняют, в честь кого они воздвигнуты. Старший дошкольник должен знать название своего города, своей улицы, прилегающих к ней улиц, а также в честь кого они названы. Ему объясняют, что у каждого человека есть родной дом и город, где он родился и живет. Для этого необходимы экскурсии по городу, на природу, наблюдения за трудом взрослых, где каждый ребенок начинает осознавать, что труд объединяет людей, требует от них слаженности, взаимопомощи, знания своего дела. И здесь большое значение приобретает знакомство детей с народными промыслами края, народными умельцами. Особенно ценным является участие родителей и других близких родственников в этих экскурсиях, это придает знаниям о родном городе актуальность и непосредственность.

Кроме этого, на данном этапе нравственно-патриотического воспитания возможно проведение семейных викторин и конкурсов на знание истории родного города, его достопримечательностей, памятников, а также происхождения названий улиц и площадей.

В нравственно-патриотическом воспитании огромное значение имеет пример взрослых, в особенности же близких людей. На конкретных фактах из жизни старших членов семьи (дедушек и бабушек, участников Великой

Отечественной войны, их фронтовых и трудовых подвигов) необходимо привить детям такие важные понятия, как «долг перед Родиной», «любовь к Отечеству», «ненависть к врагу», «трудовой подвиг» и т.д. Важно подвести ребенка к пониманию, что мы победили потому, что любим свою Отчизну, Родина чтит своих героев, отдавших жизнь за счастье людей. Их имена увековечены в названиях городов, улиц, площадей, в их честь воздвигнуты памятники.

Продолжением данной работы является знакомство детей с другими городами России, со столицей нашей Родины, с гимном, флагом и гербом государства.

УДК 37

Караев Е.А. Ценностные смыслы современного образования Valuable sense of modern education

Караваев Евгений Александрович,
Магистр 2-го курса, кафедра философии и культурологии
Тулский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

Karavaev Eugene Alexandrovich ,
2nd Master Course, Department of Philosophy and Cultural Studies
Tula State Pedagogical University by name L.N. Tolstoy

Научный руководитель:
Мелешко Е.Д., доктор философских наук, профессор кафедры философии и культурологии
Тулский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
Scientific adviser: Meleshko E. Doctor of Philosophy, Professor of Philosophy and Cultural
Studies, Tula State Pedagogical University by name L.N. Tolstoy

Аннотация: в данной статье рассматривается аксиологическое значение современного образования, а также проводится анализ философских, культурологических и этических концепций в исследовании данного феномена.

Ключевые слова: воспитание, знание, образование, общество, обучение, ценность.

Abstract: this article discusses the axiological importance of modern education, and conducted an analysis of philosophical, cultural, and ethical concepts in the study of this phenomenon.

Keywords: education, knowledge, education, society, education, value.

Образование во все времена являлось важным институтом любого общества. Вначале оно имело только прикладной характер, но постепенно стало приобретать фундаментальный характер, а так же новые формы и способы передачи информации и знаний. Появилась отдельная отрасль научных знаний – педагогика, которая определила основные способы организации современного образовательного процесса. Само образование является не только институтом общества, но и неотъемлемым процессом в жизни человека, которое характеризуется обучением в учебных заведениях различного уровня, а так же самообразованием.

Рассмотрим понятие образование с разных точек зрения.

С точки зрения права, в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» под образованием понимается «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [12].

С точки зрения философии, образование — это руководство к *преобразованию* всего человека в его существе, пробуждение в нем духовного начала, его духовное *преображение*. Образовать — значит создать новый *образ* человека. Слово «образ» удивительным образом совмещает в себе одновременно значения *отображения* (слепка) и образца. [10, с. 243-244]

Согласно толковому словарю Русского языка, образование представляет собой процесс усвоения знаний; обучение, просвещение. А так же развитие и совершенствования ума, вкуса, характера и т. п., совокупность знаний, полученных в результате обучения. [11]

Из рассмотренных точек зрения на понимание образования к исследованию больше подходит философское определение современного отечественного ученого Назарова В.Н., который отмечает, что основная задача образования заключается в подъеме человека ко всеобщему. Получить образование — значит сделать себя во всех отношениях духовным существом, избавиться от диктата своей природной индивидуальности. В процессе приобретения знаний у человека формируется всеобщий интерес к миру. Он

узнает, что существуют различные способы мировосприятия, отношения к миру, что его взгляд на мир не является лучшим и единственно необходимым. [9]

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что образование как сущность и как система является не только институтом общества, но и важной интеллектуальной, духовно-нравственной, аксиологической, составляющей развитого человека и его социокультурного пространства. Таким образом, оно является ценностью для общества и мировой культуры.

Остановимся теперь на рассмотрении понятия «ценность» с целью выявления ценностных смыслов образования.

Согласно энциклопедическому словарю Брокгауза и Ефрона, под ценностью понимается представление человека о хозяйственном значении предметов внешнего мира. Данный термин, таким образом, взаимосвязан с самим понятием хозяйственного блага. Человек становится в особое отношение к предметам, находящимся в ограниченном количестве сравнительно с потребностью в них или являющимся продуктами его труда; он заботится о пополнении их запаса, распределяет их потребление, бережет их, дорожит ими, *ценит* их. [16]

В культурологии под ценностью понимают социально одобряемые и разделяемые большинством людей представления о том, что такое «добро», «справедливость», «патриотизм», «романтическая любовь», «дружба» и т. п. Ценности не подвергаются сомнению, они служат эталоном и идеалом для всех людей. [6]

Также данное понятие рассматривается и с философской точки зрения. Древнегреческий философ Платон, разделяя сверхчувственную реальность и чувственное бытие, объединял их воедино в идее блага. В своей теории воспитания, разрабатывая модель идеального государства, Платон большое

внимание уделяет теории воспитания в соответствии с ценностями для достижения справедливого и благого устройства государства и его социокультурного пространства. В этическом учении Аристотеля ценностным аспектом добродетелей выступают мудрость, мужество, справедливость [8], к которым происходит приобщение в процессе воспитания и образования юношества. Так М. Шелер[13] пытается объяснить эту объективную особенность ценностей, рассматривает их (ценности), как особого рода *качества*, носителями которых являются не сами материальные вещи, а их идеальные подобия, которые он именуется «благами». Благо — это «вещеподобное» единство *ценностных качеств*. [9]

Дальнейшие размышления о ценностях и их взаимосвязи с воспитанием и образованием мы можем обнаружить в работах Августина, Боэция, Э. Роттердамского, Д. Локка, Ж. Ж. Руссо, И. Канта и многих других. В конце XIX века в рамках неокантианства происходит возвращение к теме ценностей как одной из основных тем философии [3; 4] Вопрос о природе ценностей является обсуждаемым в XX и XIX веках. [18]

В последние десятилетия в отечественных научных исследованиях Я.А. Коменского, А. Дистервега, А.Г. Асмолова, рассматривается вопрос о взаимосвязи ценностей и образования [5; 2; 7; 14]

В современном толковом словаре русского языка С.А. Кузнецова ценность - это то, что имеет известную стоимость и цену в процессе человеческой деятельности (земля, постройки, образование и т.п.); важность и значимость. [11]

Исходя из анализа определений, ценность можно охарактеризовать как качества, которые являются полезными и положительными благами. В

образовании они необходимы для развития общего культурного пространства и формирования отдельной личности.

Рассмотрим образование в аксиологическом аспекте. Ценность образования вытекает из двух основных обстоятельств:

- во-первых, относительно субъекта, члена социокультурного пространства, получение и наличие образования является удовлетворением любознательности и личностного смыслового развития, а связано это с тем, что знание отвечает на присущий всем людям импульс любознательности. Отсюда можно сделать вывод, что образование имеет терминальную ценность;

- во-вторых, образование имеет существенную инструментальную ценность, помогающую в достижении других, более значимых для людей, ценностей. Оно выступает в качестве механизма увеличения собственного состояния - обретения лучшей работы, более высоких зарплаток, более высокого уровня жизни.

Обладание специализированными знаниями, более полной, по сравнению с той, что у других людей, информацией, лучшей ориентацией в делах, имеющих существенное значение для всей социальной группы, выделяет человека в группе лидеров. Неслучайно многие министры в рядах современных стран мира имеют профессорские звания. Таким образом, образование, особенно в тех случаях, когда мы понимаем его широко, не только как формальное, «книжное» обучение, но и как тренировку практических навыков и способностей, - ключевое условие обретения престижа и славы. [15]

Образование также влияет и на творческие способности человека. Сформированный творческий потенциал является ценностью образовательного процесса. Творчество присуще каждому человеку, оно помогает выбрать путь личностного развития и направлено на созидание, а не на потребление.

Формирование творческой личности в образовательном процессе неразрывно связано с воспитанием. В федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» воспитание является деятельностью, направленной на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализацию обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства. [12] Благодаря этому процессу у ученика идет развитие духовной сферы, что способствует созиданию творческих способностей, формируется характер и умение ориентироваться в обществе и взаимодействовать с ним.

Однако нельзя не заметить, что соотношение между образованием и воспитанием носят противоречивый характер. Между образованием и воспитанием возможны следующие формы соотношения: противопоставление, соподчинение и тождество. Позиция противопоставления определяется моралистическим взглядом на образование. С этой точки зрения образование обычно рассматривается как развитие ума (познавательных способностей человека), обучение наукам, приобретение знаний. Воспитание же — как развитие «сердца», «культура души», обучение нравственным и духовным основам жизни.[17, с. 7-8]

Характер соподчинения между образованием и воспитанием определяется, очевидно, потребностями педагогической практики, задачами школы. Сохраняющееся различие этих понятий вызвано несовершенством, ограниченностью самой *идеи школы*, не соответствующей *духу жизни*.

Тождественность образования и воспитания имеет метафизический смысл. Основание этой тождественности — в изначальной культурной целостности

школы и жизни, выражением которой является обряд инициации — сакральное посвящение в «знание жизни».

Что касается современности и выявления ценностных смыслов образования, то были проведены исследования, отделом социологии молодежи ИСПИ РАН в 2011 г., которые демонстрируют следующую тенденцию: в условиях современного общества для подавляющего большинства современных студентов образование не является целевой жизненной ценностью, оно не несет идею саморазвития личности. Но больше преобладает отношение к нему как к инструментальной ценности, социально значимому способу достижения других важных индивидуальных и общественных целей. Отсюда вывод, что для большинства студентов и абитуриентов приоритетом являются социально-материальные и социально-экономические мотивы, а интеллектуальные и социально-профессиональные отходят на второй план, либо вообще отсутствуют. [1]

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что ценностные смыслы образования разделяются на категории. Этими категориями являются ценность образования для человека: терминальная и инструментальная ценности. Из рассмотренных понятий «образование» и «ценность» можно сделать вывод, что образование во всех его уровнях и проявлениях на данный момент больше является ценностью инструментальной. Оно несет определенные ценностные смыслы. Этими смыслами являются возможность образования всегда оставаться ценностью третьего высшего порядка [10, с.42], которой является ценность познания истины, благ.

С развитием общества образование меняет свои ценности, формируя их и подстраивая под потребности социума. В условиях современной реальности информация является основной ценностью, а общество от индустриального

стало информационным. С переосмыслением потребностей изменились цели образования. Таким образом, большинство студентов обучаются не ради саморазвития интеллектуального или духовного, но ради получения диплома, звания и специальности для обладания высокооплачиваемой должностью. Субъективно образование обладает различными ценностями и качествами, которые перечислены выше, но в условиях современного общества мы наблюдаем их переосмысление.

Библиографический список:

1. Багдасарьян Н. Г. Ценность образования в модернизирующемся обществе [Электронный ресурс]: <http://ecsocman.hse.ru/data/215/626/1219/cennostznania.pdf>, дата обращения 26 января 2017 г.
2. Вережкин О. Л. Ценность образования в общественном сознании // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2010. № 2 (96). — 376
3. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1997.
4. Гессен С. И. Наследие Георга Кершенштейнера // Гессен С. И. Педагогические соч. Саранск, 2001. С. 379-398.
5. Ивин А. А. Ценности и понимание // Вопросы философии. 1987. № 8. С. 31-43.
6. Кравченко А.И. Культурология: Учебное пособие для вузов. - 3-е изд.- М.: Академический проект, 2001.
7. Ларькова Н.Л. Ценности и образование. Профессиональное образование в современном мире. 2016;6(2):374-377. DOI:10.15372/PEMW20160226

8. Лосев А. Ф. История античной эстетики. Аристотель и поздняя классика. М., 1975.
9. Назаров В.Н. Философия в вопросах и ответах: Учебное пособие. Гардарики, 2004. - 320 с.
10. Назаров В.Н. .Прикладная этика: Учебник. – М.: Гардарики, 2005. – 302с (2, 243-244)
11. Современный толковый словарь русского языка [Текст] / под. Ред. С.А. Кузнецова.: Изд-во Ридерз Дайджест, 2004.
12. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) [Текст].— М.: Омега — Л., 2014. — 12 с.
13. Шелер М. Формализм в этике и материальная этика ценностей // Избр. произв. М,1994.
14. Шишов С. Е. Образование как ценность: структура и смыслы // Ценности и смыслы. 2010. № 2.
15. Штомпка П. Социология. Анализ современного общества. М., Логос, 2005. С. 351.
16. Энциклопедический словарь. В 86 т. Репр. воспр. изд. «Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона». — СПб.: Фирма «ПОЛРАДИС», АОТ «Иван Фёдоров», 1993—2003.
17. Этика образования: Моногр. / Е. Д. Мелешко, В.Н. Назаров. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н.Толстого, 2015. – 178с.
18. Calderoni M. The philosophy of Values // Philosophical inquiries, 2015, no. 2, vol. 3

УДК 373.2

Перелыгина Н.В. Роль логических задач и упражнений в развитии мышления детей дошкольного возраста

The role of logic problems and exercises in the development of thinking of preschool children

Перелыгина Наталия Васильевна,
воспитатель
ГБОУ ЦО № 1858, Москва

Perelygina Natalia Vasilivna,
the teacher GBOU TSO No. 1858, Moscow

Аннотация: в статье раскрывается роль логических задач в развитии мышления детей дошкольного возраста. Приводятся условия, обеспечивающие развитие мышления у детей.

Ключевые слова: логика, мышление, логические задачи, «Логико-малыш».

Abstract: the article reveals the role of logical problems in the development of thinking of preschool children. We give conditions that ensure the development of thinking in children.

Keywords: logic, reasoning, logical problems, in "Tractatus Logico-baby."

В современных условиях на этапе модернизации дошкольного образования пристальное внимание уделяется обеспечению качества образования в дошкольном возрасте, в связи с этим возникает необходимость поиска эффективных способов, приемов, технологий развития мышления у детей посредством логических приемов умственных действий, с учетом их потребностей, интересов, желаний, возможностей, которые приведут к повышению качества логического мышления с детьми как на занятиях в детском саду, так и в повседневной жизни ребенка.

Слово «логика» происходит от древнегреческого «логос», что означает «понятие», «разум», «рассуждение».

В настоящее время оно употребляется в следующих основных значениях.

Во-первых, этим словом обозначают закономерности в изменении и развитии вещей и явлений объективного мира. Их называют объективной логикой.

Во-вторых, логика — это закономерности в связях и развитии мыслей. Эти закономерности называют субъективной логикой.

Слово «логика» употребляется и в третьем значении. Логикой называют науку о закономерностях в связях и развитии мыслей. В этом значении она используется чаще всего.

Итак, логика — это наука о законах правильного мышления, о требованиях, предъявляемых к последовательному и доказательному рассуждению.

Не зная логики, человек может чувствовать, что или он сам, или кто-то другой рассуждает неправильно.

Логика помогает находить обоснования многим явлениям и ситуациям, осмысленно оценивать факты и грамотно выстраивать свои суждения.

Как и любой другой навык, логическое мышление необходимо постоянно тренировать. Это важно делать в любом возрасте. Но лучше всего начинать развивать с дошкольного детства.

Логическое мышление – это вид мыслительного процесса, при котором используются готовые понятия и логические конструкции.

Каждый день нам приходится сталкиваться с множеством задач, решение которых требует от нас способности к логическому мышлению.

Велика роль педагога в подборе логических задач и упражнений для развития мышления у детей, начиная с дошкольного возраста

Мыслить логически, это значит выделять самое важное и отделять его от второстепенного, находить взаимосвязи и выводить зависимости, делать соответствующие выводы.

Развитие логического мышления - это целенаправленный и организованный процесс передачи и усвоения знаний, приёмов и способов умственной деятельности. Основной его деятельностью является не только подготовка к успешному овладению математикой в школе, но и всестороннее развитие детей.

С помощью мышления мы получаем знания, поэтому так важно развивать его с детства.

Мышление – одна из высших форм деятельности человека. Некоторые дети уже к 4 годам способны логически формулировать свои мысли. Однако далеко не все дети обладают такими способностями. Логическое мышление – это одна из важнейших задач воспитания маленького ребенка. Развитие его ума, формирование таких мыслительных умений и способностей, которые позволяют легко усваивать новое. Логическое мышление важно развивать, и лучше всего делать это в игровой форме.

Так, дети уже в дошкольном возрасте сталкиваются с многообразием форм, цвета и других форм предметов, в частности игрушек и предметов домашнего обихода. И, конечно, каждый ребёнок, даже без специальной тренировки своих способностей, так или иначе, воспринимают всё это. Однако если усвоение происходит стихийно, оно зачастую оказывается поверхностным, неполноценным.

Важнейшим является логическое мышление, способность «действовать в уме». Ребенку, не овладевшему приемами логического мышления, труднее будет

даваться учёба, решение задач. В результате может пострадать здоровье ребенка, исчезнет познавательный интерес к учебе.

В целях развития логического мышления детей дошкольного возраста целесообразно проводить занятия, используя пособие нового поколения «Логико – малыш».

Используя в работе данное пособие, можно организовывать и проводить групповые, малогрупповые и индивидуальные занятия с детьми. С помощью пособия «Логико – малыш» педагогу становится возможным систематизировать знания детей об окружающей действительности. Работа с пособием представляет собой действия с игровыми карточками и планшетом. Планшет -это пластиковая прочная основа с подвижными цветными фишками. Имеется достаточное количество комплектов карточек с заданиями определенной тематики разного уровня сложности, в том числе на развитие логического мышления.

Комплекты карточек разработаны по разным тематикам и для разных возрастных групп детей. В каждом комплекте карточек есть методические рекомендации с пояснениями. Пособие было разработано в Германии и признано одним из лучших дидактических пособий в Европе [6].

В российском варианте комплекты карточек отвечают требованиям отечественной школы педагогики и отражают современные подходы в развитии и обучении дошкольников.

Применение в работе с детьми планшета "Логико-Малыш" позволяет:

- систематизировать и закреплять пройденный материал в игровой форме;
- оперативно проводить контроль усвоенных знаний и сформированных умений и навыков;
- развивать логическое мышление, речь, воображение, память и другие высшие психические функции в комплексе.

Умение решать задачи, выполнять упражнения, видеть перед собой цель и способы приближения к ней – вот те умения, которые развиваются во время работы с планшетом «Логико-малыш». Такие занятия являются хорошей подготовкой ребенка-дошкольника к обучению в школе [6].

Использование в работе логических игровых заданий, логико-математических, множество развивающих игр, упражнений позволит развивать мышление ребенка, развивать вариативность мышления, умения аргументировать свои высказывания, строить простейшие умозаключения, а также развивать творческие и интеллектуальные способности через логико-математические игры, дидактические, развивающие, игры на развитие пространственного воображения.

Так, например, на занятиях ребёнку ставится задача - продолжить ряд или найти пропущенный элемент, обучая детей преобразовывать равенство в неравенство и наоборот – неравенство в равенство. Или найти пропущенную фигуру, продолжить ряд фигур, знаков или поиск чисел. В таких упражнениях идет чередование предметов или геометрических фигур. Знакомство с такими заданиями и упражнениями, педагоги приучают ребенка к цепочкам закономерностей. Такие игры помогают развивать у детей умение мыслить логически, сравнивать и сопоставлять предметы, фигуры, формы и высказывать некоторые свои умозаключения.

Для этого необходимо создать во всех группах логико-математические уголки, в рамках которых возможно расширение математических знаний, умений и представлений при помощи мультимедиа у детей дошкольного возраста; развивать способность и умение детей самостоятельно производить простые логические действия (выполнять группировки - объединять действия и объекты по их сходству и различию, анализировать их), а также повышать

уровень активности, заинтересованности ребенка, привлекать к творческому участию родителей в жизни своих детей, укреплять сотрудничество педагогов педагогических работников дошкольного образования и семей воспитанников.

Таким образом, велика роль применения логических задач и упражнений в развитии мышления у детей дошкольного возраста. Умения педагога создать условия и подобрать комплекс задач позволит реализовать на практике основные задачи по развитию логического мышления.

Библиографический список:

1. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: Учебное пособие для студентов высш. пед. учебных заведений. - М.: Изд. центр «Академия», 2005.
2. Комарова А.В. Дидактическое пособие «логико – малыш» - эффективное средство обучения дошкольников // Преимственность в образовании <http://journal.preemstvennost.ru/10-03-2016/1267-didakticheskoe-posobie-logiko-malysh-effektivnoe-sredstvo-obucheniya-doshkolnikov>
3. Михайлова З. А., Чеплашкина И. Н. Математика – это интересно. Детство пресс, 2015.
4. Носова Е.А., Непомнящая Р.Л. Логика и математика для дошкольников. СПб.: Детство-Пресс, 2004.
5. Смоленцева А. А., Пустовойт О.В. Математика до школы, «Детство-Пресс» 2010.
6. Интернет-ресурс <https://educontest.net/component/content/> (дата обращения 17.03.2017).
7. Интернет-ресурс <http://fly-mama.ru/posobie-logiko-malysh/> (дата обращения 19.03.2017).

УДК 14.09

Филина А.И. История становления права в России, как учебной дисциплины в сфере основного общего образования

History of law education in Russia

Филина Анжелика Игоревна,
Студент(ка)

Самарский Государственный Социально-Педагогический Университет.

Filina Anzhelika Igorevna,
Student

Samara State Social and Pedagogical University

Аннотация: Изучение истории правового образования в России даёт возможность для анализа его развития, выявления очевидных плюсов и минусов и дальнейшей разработки методики преподавания права в школе.

Ключевые слова: история педагогики, право, образование, школа.

Abstract: The study of the history of legal education in Russia provides an opportunity to analyze its development, identify obvious advantages and disadvantages, and further develop methods of teaching law in school.

Key words: history of pedagogy, law, education, school.

Преподавание права как учебной дисциплины в системе основного общего образования условно можно разделить на три очевидных периода. Первый период – дореволюционный, второй – советский и третий – постсоветский. Большая часть учёных, занимающихся данной проблематикой, придерживается именно такой периодизации (С.А. Морозова, Е.А. Певцова, Е.М. Кропанёва и др.). Мы же считаем, что логично было бы выделить время с 1991 года (прекращения существования СССР как отдельного государства) и до 2010 г. (принятия ФГОС ООО) в отдельный период. Обосновать это можно тем, что именно в этот промежуток времени только начинает формироваться курс, на который будет направлено правовое образование школьников, выросших уже совершенно в другом государстве, с иной правовой формой. Поэтому, на наш взгляд постсоветский период условно делится ещё на два – это время перехода

учебных правовых дисциплин от социалистической направленности на капиталистическую и, собственно, современный период – то развитие школьного правового образования, которое мы наблюдаем по сей день.

Итак, история педагогики начало осмысленного правового образования в России связывает с эпохой Просвещения и личностью императрицы Екатерины II. Несомненно, Екатерина немало сделала для развития русского ума в области правоведения, но этого вопроса мы коснёмся чуть позже, а сейчас, давайте выясним – так ли это на самом деле?

Возможно, первые удачные попытки реализовать планы по правовому просвещению общества и относились к делу рук великой государыни, но предпосылки к ним появились гораздо ранее. Так, например, известно, что уже в 1682 г. царь Фёдор Алексеевич в своём предписании Славяно-греко-латинской академии велел ввести «учение правосудия и духовного и мирского. Однако это веление так и осталось лишь на бумаге [1, с.12].

А в 1703 году в Москве открывается первая общеобразовательная школа, которая, к концу своего существования в 1715 г. хоть и стала школой по изучению иностранных языков, но некоторое время всё же имела в числе преподаваемых дисциплин интересующую нас политику.

В 20-е годы XVIII века при коллегиях начинают открываться специальные школы, соответствующие профилю коллегии для подготовки молодых кадров. Школа при Юстиц-коллегии ориентировалась на пополнение сотрудников судов, а так же замещение некоторых административных и канцелярских должностей. Школа при Военной коллегии делала больший упор на выращивание специалистов в области законовещения. Но создатели таких «приколлегиальных» школ не предусмотрели нескольких моментов. Обучение в этих образовательных учреждениях происходило за счёт государственного бюджета, и попасть в них

стремились, в первую очередь, те категории населения, которые не могли обеспечить своё образование за счёт собственных материальных средств, но имели право и желание занимать должности в системе государственного аппарата. К таким, прежде всего, относились необеспеченные дворяне. Вследствие своей несостоятельности, дети таких дворян умственно были недостаточно подготовлены к изучению общетеоретических основ правоведения, а для правильного понимания и точного изложения законов были ещё слишком юны [2, с.59].

Но особенным вкладом Петра I в развитие преподавания и изучения правоведения как учебной дисциплины стоит считать то, что именно в его эпоху начинается активный перевод иностранных книг правового содержания. Об этом можно с уверенностью говорить благодаря резолюции Петра 1718 г., в которой так и говорилось: «начать переводить книги по юриспруденции». Среди переведённых книг особую популярность приобрёл труд немецкого юриста Самуила Пуфендорфа «Об обязанностях гражданина и человека», написанный им в 1673 г.

В начале XVIII века правовое образование можно было получить и в среднем военном учебном заведении – кадетском корпусе. Юриспруденция здесь изучалась на третьей ступени обучения. Этот процесс был запущен по повелению Анны Иоановны в 1731г. [5, с.11]. Но, по всей видимости, изучение права не пользовалось особой популярностью у кадетов – среди 2478 кадетов в 1733г. его изучало всего лишь 11 [6, с.215].

В 1786 г. принимается первый Устав школы – нормативно-правовой документ, официально регламентирующий порядок деятельности школьных учреждений. В этом документе, в частности, прописывалось преподавание в гимназиях такого учебного предмета, как «законоведение». При изучении данной

дисциплины ученики должны были усвоить основные существующие на тот момент направления мировой правовой мысли и понять пользу и благодать при соблюдении всех государственных предписаний [3, с.25].

Глубокое, осмысленное понимание необходимости изучения правовых основ укрепляется в государстве уже в XVIII веке. Так, Екатерина II сама лично была глубоко убеждена в том, что общество должно обладать правовой грамотностью. Описывала свою позицию она следующим образом: «в противном случае гражданин будет зависеть от некоторого числа людей, взявших к себе в хранение законы и толкующие оные. Преступления не столь частые будут, чем больше людей Уложение читать и разуметь станут. И для того предписать, чтобы во всех школах учили детей грамоте попеременно из церковных книг и из тех книг, кои законодательство содержат» [4, с.35]. Но все эти слова касались, прежде всего, высшего образования. В эпоху Екатерины II, действительно, высшее юридическое образование стало более популярным и более качественным. Началась активная кампания по отправке русских студентов в западноевропейские университеты для получения высшего юридического образования, как правило, для дальнейшей их службы в системе чиновничьего аппарата. Среди известных личностей, получивших зарубежное юридическое образование в ту эпоху, можно назвать А. Н. Радищева, Н.И. Новикова и др. [2, с.82]. Екатерина делала большой упор на изучение основ права и юриспруденции через зеркало морали. Под её влиянием в 1783 г. выходит учебное пособие для училищ «О должностях человека и гражданина» [6, с.20].

Начало XIX века в области правового образования средней ступени обозначается утверждением в 1811г. при С.Е.И.В. Канцелярии по учреждениям императрицы Марии Александром I Царскосельского лицея. Для нас это событие имеет особую важность, потому что программа обучения в лицее практически

полностью копировала западноевропейские юридические факультеты [8, с.37].

А в 1835 г. появляется Училище правоождения. Его основной спецификой была подготовка квалифицированных специалистов в судебные кадры, в отличие от Царскосельского лицея, где учащихся готовили на все ступени государственной службы. Срок обучения в Училище составлял, как и в университете, три года и позволял его выпускникам в дальнейшем быстро взбираться по карьерной лестнице [9, с.95].

В 1849г. в кадетских корпусах вместо изучения древних языков вводят новый предмет – законоождение. Суть его заключалась в механическом заучивании наизусть действующих законов империи. И огромной мотивацией к ответственному изучению этой дисциплины был тот факт, что те кадеты, которые на «отлично» знали законоождение, уходя на службу в государственный аппарат, получали XIV чин.

Но в гимназиях этот предмет не прижился. Преподавание законоождения полностью прекратилось после выхода в свет Устава училищ 1864г. Это было обосновано отсутствием учебной литературы, квалифицированных кадров для преподавания (правоождение не являлось популярной наукой для изучения среди преподавателей высших школ) [5, с.11].

В военных же училищах законоождение, как неотъемлемая часть достойного военного образования продолжало сохраняться. И только лишь в 1881г. содержание правового курса в рамках данной дисциплины начало пересматриваться. Главное управление военно-учебных заведений обратилось к профессору К.Д. Кавелину с просьбой о помощи в пересмотре, дополнении и улучшении правового курса, изучаемого ребятами в училищах. Кавелин предоставил военному министру Д.А. Милютину записку, в которой подробно изложил концепцию преподавания законоождения во всех средних учебных

заведения Российской империи. Главную содержательную линию данного документа можно выразить в одном из изречений К.Д. Кавелина: «Цель курса – вооружить молодых людей, готовящихся к самостоятельной жизни и службе, ясными и точными понятиями о тех началах и учреждениях, на которых зиждется государственная, общественная и семейная жизнь»[10,с.65].

Но, в общем и целом, конец XIX не может похвастаться бурным и практически значимым развитием правовой науки. Один из авторов сборника «Вехи», Б.А. Кистяковский, рассуждая о правоведении в дореволюционной России, пришёл к такому выводу: «За всю дореволюционную историю России не появилось ни одного правового произведения, имеющего общественный резонанс. В развитии общества не участвовала ни одна правовая идея» [11, с.186].

Но уже в начале XX века встаёт необходимость подготовки общества, обладающего правовой грамотностью. Так, П.Ф. Каптерев высказал идею о воспитании чувства законности у детей. В работе «Об общественно-нравственном развитии и воспитании детей» (1908) он утверждал, что именно в школе дети «получают основы гражданского образования и где обычное обучение при помощи директоров и преподавателей есть только средство для достижения другой, главнейшей и существеннейшей цели гражданского воспитания детей» [12, с.268].

Здесь мы, конечно же, никак не можем обойти стороной слова В.И. Ленина, написанные в обращении к членам коллегии юстиций: «Прошу членов коллегии юстиции (желательно всех) посетить меня для беседы о том, что сделано для кодификации правовой пропаганды...» [13, с.58]. Скорее всего, в данном случае под правовой пропагандой следует понимать доступное для населения обоснование принятия первых декретов советской власти.

Вообще, всё правовое образование в годы СССР можно разделить на

несколько этапов:

1. 1937/1938 гг. – конец 50-х гг. – в школах подробно изучают и разбирают Конституцию СССР, заучивают отдельные её статьи наизусть в рамках одноимённой дисциплины.

2. 1958 – 1972 гг. – «Конституция СССР» переносится из седьмого класса в выпускной десятый. Помимо самого текста документа, в содержание курса добавляются некоторые положения из отраслевого права.

3. 1972 – 1975 гг. – 80-е гг. – появляется неплохо сопровождаемая УМК дисциплина «Основы Советского государства и права», изучаемая учащимися девярых классов.

4. Конец 80-х гг. – объявляется юридический всеобуч [5, с.23].

Вообще, весь советский период школьного правового образования можно свести к изучению основ государственного права.

Первый, отмеченный нами временной период изучения в школах СССР правоведения, берёт своё начало со знаменательного события – принятия в 1918 г. первой советской Конституции. В связи с этим, В.И. Ленин дал указ V Всероссийскому Съезду Советов поручить народному комиссариату просвещения РСФСР ввести во всех школах и учебных заведениях Российской республики изучение основ положений данной конституции [14, с.61].

В обязанность учителям вменялось не просто пояснять ученикам те или иные отдельные положения, но и включать в освоение предмета элементы краеведческого знания. Так, например, в методических рекомендациях было прописано использование на уроках в качестве примеров фактов из жизни и деятельности выдающихся людей, предприятий государства, родного края и т.д. . Желательным было приглашение для беседы достигших в определённой деятельности личностей, авторитет которых мог бы убедить ребят в правильном

политическом курсе движения их страны. Коммунистическому воспитанию учеников уделялось основное внимание – статьи Конституции, в которых закреплялось экономическое и политическое положение СССР, а так же провозглашение труда основной обязанностью советского человека и гражданина [15, с.158]. В программу Единой трудовой школы помимо изучения Конституции, включались и такие аспекты, как организация советской власти в центре и на местах, сущность советских исполнительных органов власти, избирательные права трудящихся [7, с.21].

В начале 20-х гг. в советских школах появляется новый учебный курс под названием: «Обществоведение», в рамках которого ученикам представлялась картина социальной действительности, складывающаяся из сопоставления исторических фактов и современности. Итогом овладения данного курса должно было стать формирование у школьников определённого ряда гражданских ценностей [16, с.18].

Вообще, 20-е гг. XX века отмечены появлением новых методик школьного обучения. Применительно к правовым знаниям, новизна возникает в появлении такого метода обучения, как лабораторно-бригадный. В его содержание входило групповое исследование различных правовых источников [17, с.27]. Обществоведению был отведён недолгий срок – уже в начале 30-х гг. XX века ему на смену приходит дисциплина Конституция СССР, которая официально была введена только в 1937/ 1938 учебном году. Связано это событие с принятием новой Конституции 1936-го года. Школу этот факт, конечно же, не мог обойти стороной и СНК СССР выпускает в свет постановление от 01.02.1937 г. «в целях изучения основ Советского строя учащейся молодёжью». Обучению этой, пусть и раннее знакомой, но качественно обновлённой правовой программе решено было начать с 7-го класса. Конституция СССР, как образовательная правовая

программа, являлась ведущей дисциплиной вплоть до 1961/1962 учебного года. Основной задачей данного курса довоенного периода являлось обучение ребят к единомыслию в оценках тех или иных событий (правового и социального характера) с позиции социалистически зрелого гражданина государства. Но в 1946 г. ЦК ВКП (б) выпускает постановление от 05.10.1946г. с вдохновляющим названием «О расширении и улучшении юридического образования в стране» и цель образования школьников в рамках правового курса резко меняется. Теперь, школьным учителям нужно было добиться того, чтобы ученик получил всесторонние, разделённые на отрасли правовые знания[18, с.25].

Вообще, 30-е гг. XX века отмечены изменением содержания правового образования под воздействием социальной философии. Известно, что в подготовке постановления СНК СССР и ЦК ВКП (б) от 15.05.1934 «О преподавании гражданской истории в школах СССР» участвовал сам И.В.Сталин. Не исключено, что такое внимание главы государства к школьному образованию вызывал прецедент, произошедший в Германии, где основная идеология страны быстро окрепла в умах населения именно с помощью её насаждения в стенах школы. Вместе с тем и усиливается контроль над деятельностью учителей, следствием чего становится волна массовых репрессий 1936-1938 гг. и как результат – потеря огромного количества высококвалифицированных кадров в области правоведения и юриспруденции[19, с.26].

50-е гг. XX века отличительны тем, что, начиная с этого времени учителям, которые преподавали дисциплину Конституция СССР, настоятельно рекомендовали активно использовать на своих уроках выдержки из периодической печати в качестве примеров [20, с.15]. Также, реформы 50-х гг. в области среднего образования, делают изучение правовых дисциплин более

акцентированным на развитии практических навыков учащихся. Таким образом, общетеоретические вопросы полностью исчезают из содержания школьного правового курса. В 1958 г. курс Конституция СССР был перенесён из 7-го класса в 10-ый (выпускной). В связи с данным изменением, в рамках Конституции СССР начинают изучаться отдельные отрасли права, такие, как гражданское, трудовое, колхозное, семейное, уголовное и т.д. .Считалось, что новое содержание курса и время его изучения должно подготовить советских выпускников ко взрослой жизни [21, с.473]. В 1959 г. учителям рекомендуется использовать на уроках партийные документы. Так же начинают подготавливаться книги по правоведению для внеклассного чтения [7, с.73].

25.04.1960 г. выходит Постановление ЦК КПСС «О введении курса Основы политических знаний в средних школах и средне-специальных учебных заведениях», тем самым упраздняя дисциплину, служившую долгие годы оплотом правовых знаний в школьном образовании СССР – Конституцию СССР. Но Основы политических знаний не смогли представить из себя достойную замену годами копившему опыт правовому курсу и на смену ему в 1962/1963 учебном году приходит предмет с известным всем нам названием – Обществознание. Но, во время своего появления, данная дисциплина имела мало общего с современным Обществознанием и представляла собой отражение установок и принципов Программы КПСС, принятой в 1961 г. . Обществознание 60-х г. XX века передавало точную структуру и идейную наполненность партийной программы, изменения в этом школьном предмете, по этому же принципу, происходили только вследствие каких-либо изменений партийной идеологии. Правовым аспектам в рамках Обществознания начала 60-х гг. уделялось очень мало внимания. Данный правовой курс изучался в десятом классе по 2 раза в неделю. Программа его была одинаковой для абсолютно всех

типов средних учебных заведений [22, с.160].

В промежуток между изъятия такой дисциплины, как Конституция СССР, из школьной программы и введения Обществознания, – т.е. с 1960 по 1962 г., право как таковое не преподавалось в средних учебных заведениях вообще. Не совсем было ясно, какую цель предполагал такой школьный курс, как Основы политических знаний, потому право в вышеуказанные нами годы, можно сказать, фактически в среднем звене образования не существовало вообще. Результат не заставил себя долго ждать и в эти годы мы можем наблюдать заметный всплеск преступлений, совершённых именно молодёжью. На первый план выдвигается профилактика преступлений, которая как один из инструментов, регулирующих социальную обстановку в государстве, начинает активно разрабатываться именно в эти годы. Но профилактическая работа была перенесена из классного кабинета за его пределы: это ответственное дело было поручено внеурочной деятельности, такой как различные олимпиады среди школьников, встречи с работниками правоохранительных органов и т.п..

В 1975 г. в школьной программе появляется обновлённый, качественно отличающийся от предшествующих ему правовой курс под названием «Основы Советского государства и права». Главная отличительная особенность данной образовательной программы является то, что ведущей её задачей является не обучение тем или иным основам права, а не что иное, как правовое воспитание молодёжи. Ученик, изучивший данный курс, должен был усвоить взаимосвязь права и морали, взаимное влияние их друг на друга. На учителя возлагалась колоссальная задача – сформировать у ученика внутреннюю убеждённость того, что нарушать закон – это плохо, не только потому что за этим неизбежно наступит наказание от государства, но, в первую очередь, потому что это претит всем моральным установкам и общечеловеческим принципам, достоинству истинного

гражданина СССР. На первый план выходит изучение отдельных прав личности, воспользовавшись которыми, человек сможет мирно существовать в родном государстве. Отдельное внимание уделялось способам защиты своих прав. Этот предмет преподавался в девярых классах один раз в неделю и, хотя, этот предмет был включён в школьную программу в качестве обязательного, многие воспринимали его как факультативный. Данный правовой курс оставался ведущим вплоть до 1990-ых гг. [23, с.15].

80-е гг. XX века отмечены тем, что именно в этот период появляется большой интерес к преподаванию права, особенно заметно это было в среде высшего образования. В педагогических ВУЗах появляется специальность №2108 «История с дополнительной специальностью «Советское право»», что свидетельствует о том, что государство нуждалось в высокообразованных преподавателях правовых дисциплин. Начинается активный поиск новых методик и форм преподавания права в школе, защита многочисленных диссертаций, каждая из которых своей задачей видит дать ответ на вопрос: «как наиболее преподавать право?» и «какое именно право нужно изучать школьникам?». Среди огромного числа людей, занимавшихся данной проблемой, можно заметить таких известных личностей, как Г.П. Давыдов, А.Ф. Никитин, С.А. Морозова и др. [3, с.22].

Так же, в 1980-ых гг. остро встаёт вопрос о понятии гражданственности, долге гражданина. У советской школы появляется новая задача – воспитать у учащихся обострённое чувство патриотичности, готовности не просто служить на благо Родины, например, в Вооружённых силах СССР, но и в любую минуту быть способным встать на защиту Родины [24, с.71].

С распадом СССР преподавание права в школе перестаёт «огосударствляться». Главное значение права начинает заключаться в том, что

это наилучший бесконфликтный способ решения тех или иных противоречий, особенно политического характера. Теперь учителям необходимо донести до учеников те правовые основы, на которых строится демократическое общество. Умение грамотно пользоваться своими правами и достойно исполнять свои обязанности – неотъемлемые качества настоящего гражданина РФ. И, хотя многие психологи, занимающиеся педагогической и возрастной психологией, продолжают утверждать, что преподавание права в средней школе не имеет никакого смысла, так как данные знания не соответствуют возрасту, а, следовательно, не усваиваются, мы считаем, что нельзя не уделять правовому воспитанию должного внимания на первых этапах формирования личности.

Библиографический список

1. Смирнов С.К. История московской славяно-греко-латинской академии. М., 1855. 436 с.
2. Басаргина, Е.Ю. Императорская академия наук на рубеже XIX –XX веков (Очерки истории). М.: Индрик, 2008. 656 с.
3. Флинт Н.В. Школа в России в конце XIX – начале XX вв. Методическое пособие. – Л. – 1991. 96с.
4. Колесникова Н.А., Элиасберг Н.Н. Этика и право в школьном образовании (к постановке проблемы) .Обществознание в школе. №2. 1997. С.34-39.
5. Морозова С.А. Методика преподавания права в школе. - М.: Новый учебник, 2002. – 224 с.
6. Чтения в Императорском Обществе Истории и Древностей Российских при Московском Университете. 1862. Январь-Март. Книга первая. – М.: Университетская типография, 1862. 346с.

7. Кропанева Е.М. Теория и методика обучения праву: Учеб. пособие. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф. - пед. ун-та, 2010. 166 с.
8. Блинов В.И. Развитие теории и практики образования в России XVIII – начала XX века под влиянием ценностных ориентаций, представлений об идеале человека и целях его воспитания. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. - М., 2013. 395с.
9. Воробьев, И.В. К вопросу о введении всеобщего начального обучения в связи с законом 3 мая 1908 года. Первый общеземский съезд по народному образованию. Доклады. Т.1. М.: Т-во «Печатня С.П.Яковлева», 2011. 276с.
10. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие — Ростов н/Д: Феникс, 2012, 544с.
11. Иванов, А.Е. Высшая школа России в конце XIX – начале XX века. М., 2011, 352с.
12. Каптерев П.Ф. Избр. пед. соч. – М, 1982, 699с.
13. Ленин В.И. ПСС. Т.45, 730с.
14. Федорова, М.Ю. Образовательное право: Учебное пособие для вузов. М.: Гум. Изд. Центр «Владос», 2014, 320с.
15. Каюмова К.Г. Периоды развития правового образования в средней общеобразовательной школе. Психология и педагогика, №13, 2010, с.157 – 162;
16. Христофорова, Н.В. Российские гимназии XVIII-XX веков. Москва. Греко-латинский кабинет Ю.А.Шичалина, 2012, 208с;
17. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе, М.: Владос, 2000, 240 с.

18. Шелехова, О.В., Шелкунова О.В. Основы нормативно-правовой компетентности студентов педагогического вуза: Учебное пособие. Иркутск: Изд-во ИГПУ, 2012, 216с.
19. Минин, А.Я. О контроле и гарантии качества образовательной деятельности . Вестник Академии права и управления. М., 2011. № 10, с.24-28.
20. Ершова М.А. Использование периодической печати на уроках Конституции СССР. М., 1955, 64с.
21. Шкатулла, В.И. Образовательное право: Учебник для вузов. —М.: НОРМА, ИНФРА-М, 2011, 688с.
22. Ягофаров, Д.А. Нормативно-правовое обеспечение образования. Правовое регулирование системы образования. М.: Владос, 2011, 211с.
23. Давыдов, Г.П., Лернер И.Я., Бахмутова Л.С. и др. Методика преподавания основ Советского государства и права . М.: Просвещение, 2014, 160 с.
24. Соловьев, А.Ю. Кратко об истории правового школьного образования в России. Человек в социальном мире. 2011, №5.с.71-72.

УДК 373.2

Чулкова М.А. Формирование и развитие элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста с помощью дидактических игр

The Formation and development of elementary mathematical concepts in children of preschool age with the help of didactic games

Чулкова Майя Александровна,
воспитатель ГБОУ ЦО № 1858, Москва

Chulkova Maya Aleksandrovna,
the teacher GBOU TSO No. 1858, Moscow

Аннотация: в статье автор, опираясь на ряд работ ученых, приводит классификацию дидактических игр, которые необходимо использовать в работе педагога для формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста, приходит к выводу о том, что дидактические игры направлены на развитие активизации умственных действий, любознательности, умения самостоятельно решать логические задачи.

Ключевые слова: дидактическая игра, элементарные математические представления.

Abstract: in the article the author, based on the number of works of scientists, leads the classification of didactic games that you want to use in the work of the teacher for the formation of elementary mathematical concepts in children of preschool age, comes to the conclusion that didactic games aimed at the development of the revitalization of mental actions, curiosity, the ability to solve logic problems.

Keywords: didactic game, the basic mathematical representation.

Формирование элементарных математических представлений у детей младшего дошкольного возраста возможно развивать посредством дидактических игр.

Дидактическая игра – игровая форма упражнений, без которых нельзя обойтись в обучении. Чтобы дети приобрели знания, умения, навыки, их надо упражнять в этом. Упражнение как простое многократное повторение не вызывает интереса, дети быстро отвлекаются и утомляются. Упражнение, проводимое в игровой форме, совсем по-другому воспринимается детьми. Они с интересом повторяют нужные действия, слова. Игра является эффективным

средством формирования личности дошкольника, его морально – волевых качеств, в игре реализуется потребность воздействия на мир [1].

Именно через игру ребенок учится объединять, складывать, отнимать, различать по величине методом наложения, измерять условной меркой т. д, т.к. в дошкольном возрасте ведущим видом деятельности является игра. Через игру у ребенка происходит формирование личности, развивается умственная активность, в игре берут начало все психические новообразования. Для дошкольников игра это – труд, познание мира, учеба.

Условно и на практике дидактические игры по математике разделяют на группы:

- игры с геометрическими фигурами;
- игры путешествие во времени;
- игры на логическое мышление;
- игры с цифрами и числами;
- игры на ориентировку в пространстве;

Для изучения геометрических фигур желательно использовать окружающие предметы. Например, можно задать детям вопрос: На какую геометрическую фигуру похоже окно, солнце, кровать, стол? Какую фигуру напоминают, висящие на стене часы? и т. д. Так же можно предложить ребятам составить композицию из геометрических фигур: машина, солнышко, различных животных, так детям легче запомнить фигуры.

Вторая группа игр (путешествие во времени) знакомит детей с днями недели. Рассказать ребятам, что у каждого дня недели есть свое имя и чтобы они лучше запомнили, закрепить за каждым днем облачко определенного цвета. Наблюдение проходит несколько недель, каждый день выкладывается определенное облако, чтобы детям стало понятно, что дни постоянно чередуются

и последовательность не меняется. Рассказать детям, что день недели можно определить по счету: понедельник – первый после выходного; вторник – второй; среда – середина недели; четверг – четвертый; пятница – пятый.

В дошкольном возрасте начинает формироваться логическое мышление. Существует много дидактических игр, которые помогают развить нестандартное мышление у детей, воображение. Такие игры, как “Мельница”, “Найди нестандартную фигуру“ и т.д. Эти игры тренируют мышление, когда выполняется действие. Такие задания, как поиск чисел, продолжи цепочку из геометрических фигур тренируют логическое мышление. После того как дети усваивают такие игры их предлагается усложнить, чередованием одновременно величиной и цветом.

Существует множество дидактических игр с цифрами и числами: “Сколько?”, “Какой цифры не стало?”, “Путаница?”, “Назови соседей?” в таких играх ребята учатся считать до 10. Игра “Считай, не ошибись” тренирует детей в прямом и обратном счете. Дидактические игры, как “Задумай число”, “Составь табличку”, “Число, как тебя зовут?”, тренируют память, внимание, мышление.

И пятая группа - ориентирование в пространстве. Задача педагога научить ребенка ориентироваться в пространственных ситуациях, такие игры, как “Путешествие по комнате”, “Художник” и другие учат ребенка говорить слова, обозначающие положение предметов (право, налево, спереди, сзади).

Дидактические игры, свойственно использовать в конце занятий, с той целью, что в конце занятия мы закрепляем изученный материал, а так же на индивидуальных занятиях с ребенком.

Если на занятии вы ставите задачу ребенку, то в дидактической игре у ребенка возникает игровая задача в связи с его интересом. С помощью игр у детей развивается логическое мышление, речь, самостоятельность.

В процессе дидактической игры и упражнений возникает непринужденное общение между ребенком и родителями, между ребенком и педагогом, тем самым ребенок становится раскрепощенным и легче усваивает новый материал. Ребенку не нужно навязывать игру, а постепенно вовлекать в нее и тогда у него проснется интерес. Ребенок должен понимать смысл игры и правила, поэтому необходимо, чтобы игра соответствовала возрасту.

Успешность в достижении поставленной задачи воспитателю в этом виде деятельности принесёт творческое отношение к математическим играм: варьирование игровых действий и вопросов, индивидуализация требований к детям, повторение игр в том же виде или с усложнением. Одна из основных задач, которую педагог ставит перед решением задач в этом направлении – это применение разнообразных форм и стилей, методов и продуктивную деятельность в особенности.

В процессе формирования математических способностей у ребёнка проявляется физическая и умственная активность. В ходе занятий у малыша развивается память, внимание, мышление, воображение, так как без этих психических процессов невозможно развитие ребенка в целом.

Классификация дидактических игр:

1. Дидактические игры с предметами.

Во время игр с предметами (игрушками) дети знакомятся с их свойствами и признаками, сравнивают, классифицируют их. Постепенно их игровая деятельность усложняется, они начинают выделять, объединять предметы по одному признаку, что способствует развитию логического мышления. Детей все больше привлекают задачи, требующие осознанного запоминания, обязывают к поиску недостающей игрушки. В дидактической игре нужно сделать предметом внимания и содержания речи детей именно то, что отвечает цели, поставленной

воспитателем. Если закрепляем названия определенных предметов, то необходимо подобрать именно эти предметы. Если мы закрепляем названия качеств, то эти качества должны быть отчетливо видны детям. Например, воспитатель закрепляет у детей точное название цвета. Он подбирает для дидактической игры «Угадай, что спрятала» несколько однородных предметов разного цвета. На столе шесть флажков: синий, белый, красный, желтый, зеленый, оранжевый. Воспитатель прячет синий флажок. Водящий ребенок должен назвать признак предмета. Очень нравятся детям такие игры как «Найди и принеси», «Волшебный мешочек», «Что лишнее», «Угадай, что изменилось». В этой игре воспитатель комбинирует расположение предметов так, чтобы детям пришлось использовать слова: слева, справа, впереди, сбоку, сверху, снизу [4].

2. Настольные игры предусматривают действия не с предметами, а с их изображениями. Чаще всего они ориентированы на решение таких игровых заданий: подбор картинок, карт – картинок во время очередного хода («Домино», составлению целого из частей (разрезанные картинки, кубики, пазлы). Благодаря таким действиям дети уточняют свои представления, систематизируют знания об окружающем мире, развивают мыслительные процессы, пространственные ориентации, смекалку, внимание [3].

3. Словесные дидактические игры. Большое значение в речевом развитии детей имеют словесные дидактические игры. Они формируют слуховое внимание, умение прислушиваться к звукам речи, повторять звукосочетания и слова. Словесные дидактические игры являются самыми сложными, поскольку заставляют оперировать представлениями, мыслить о вещах, с которыми в то время они действуют. Дошкольникам приходится описывать предметы, отгадывать их по описанию, рассуждать. Особенно важен этот тип игр, если ребенок еще плохо говорит [6].

Словесные дидактические игры:

- игры –путешествия (они призваны усилить впечатление, придать познавательного содержания, обратить внимание детей на то, что существует рядом, но они этого не замечают)

- игры –поручения («Собери в корзинку кубики такого –то цвета», «Достань из мешочка предметы круглой формы» Побуждают детей к осмыслению следующего действия, что требует умения сопоставлять знания с обстоятельствами или предложенными условиями, устанавливать причинные связи, активной работы воображения.

- игры –загадки (развивают способность к анализу)

- игры –беседы (основой является общение воспитателя с детьми, детей между собой, которое предстает как игровое обучение и игровая деятельность) [5].

Дидактические игры направлены на развитие активизации умственных действий, любознательности, умения самостоятельно решать логические задачи и др.

Библиографический список:

1. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду: Кн. Для воспитателей дет. сада. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2001. – 160 с.
2. Венгер Л.А. Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста. М.: Педагогика, 2010. - С. 32-36.
3. Веракса Н.Е. и др. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования. Издательство: Мозаика-Синтез, 2010.

4. Галанов А.С. Психическое и физическое развитие ребенка от 3 до 7 лет: Пособие для работников дошкольных образовательных учреждений и родителей -3-е изд., испр. и доп. — М.: АРКТИ, 2006. — 96 с.
5. Зак З.А. Методика развития интеллектуальных способностей у детей. М.: «Академия», 2012. – 206 с.
6. Математика от трех до семи. / Учебное методическое пособие для воспитателей детских садов. - М., 2001.
7. Михайлова З. А. Игровые задачи для дошкольника. Детство пресс, 2016.
8. Михайлова З.А., Чеплашкина И. Н. Математика – это интересно. Детство пресс, 2015.
9. Носова Е. Н., Непомнящая Е.Р. Логика и математика для дошкольников, «Детство-Пресс». 2002.
10. Смоленцева А. А., Пустовойт О.В. Математика до школы, «Детство-Пресс» 2010.
11. Смоленцева А.А., Суворова О.В. Математика в проблемных ситуациях для маленьких детей. «Детство-Пресс», 2010.
12. Чилинрова Л.А., Спиридонова Б.В. Играя, учимся математике. - М., 2005.

СЕКЦИЯ 2. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 371.3:51

Бажан З.И., Згоран О.Н. Особенности формирования вычислительных навыков табличного умножения и деления в начальной школе

Features of the formation of computational skills of tabular multiplication and division in an elementary school

Бажан Зинаида Ивановна,
старший преподаватель кафедры педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных заведений
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», РФ, г. Ялта
Bajan Zinaida Ivanovna,
chief lecturer, Humanitarian-pedagogical Academy of FSAEA HE «Crimean Federal University of V. I. Vernadsky», Russian Federation, Yalta

Згоран Ольга Николаевна,
студентка 5 курса специальности «Начальное образование. Английский язык»
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», РФ, г. Ялта
Zgoran Olga Nikolayevna,
5-year student of the specialty «Primary education. English»
Humanitarian-pedagogical Academy of FSAEA HE «Crimean Federal University of V. I. Vernadsky», Russian Federation, Yalta

Аннотация: в статье представлен анализ современных методических исследований по проблеме формирования вычислительных навыков табличного умножения и деления в начальной школе. Определены методические рекомендации и пути повышения эффективности в работе учителя начальных классов.

Ключевые слова: вычислительные навыки, табличное умножение и деление, обучение математике в начальной школе.

Abstract: The article presents an analysis of modern methodological research on the problem of forming computational skills of tabular multiplication and division in elementary school. Methodical recommendations and ways of increasing the effectiveness in the work of the elementary school teacher have been determined.

Keywords: computing skills, tabular multiplication and division, teaching mathematics in elementary school.

Формирование вычислительных умений и навыков у младших школьников является главной задачей изучения в начальной школе арифметических действий и математики в целом. В начальном курсе математики дети должны усвоить на уровне навыка таблицу умножения и соответствующие случаи деления. Знания табличных случаев умножения и деления должны быть автоматизированы, иначе младшие школьники будут испытывать трудности при овладении другими вычислительными умениями, в которых в качестве отдельных операций входят отработанные табличные случаи на данные арифметические действия.

М.А. Бантова определила вычислительный навык как высокую степень овладения вычислительными приемами. Любой вычислительный прием можно представить в виде последовательности операций, выполнение каждой из которых связано с определенным математическим понятием или свойством. Поэтому М. А. Бантова отмечает, что «приобрести вычислительные навыки — значит, для каждого случая знать, какие операции и в каком порядке следует выполнять, чтобы найти результат арифметического действия, и выполнять эти операции достаточно быстро» [2, с. 39]. В качестве сформированности полноценного вычислительного навыка М. А. Бантова, Н. П. Фаустова выделяют следующие показатели: правильность, осознанность, рациональность, обобщённость, автоматизм и прочность [1, 4]. Эти качественные характеристики вычислительного навыка должны быть заложены в учебном действии, направленном на нахождение результата табличного умножения и деления.

Формирование вычислительных навыков, обладающих названными качествами, обеспечивается построением начального курса математики и использованием соответствующих методических приемов. В традиционном (объяснительно-иллюстративном) обучении преобладает догматический тип учения, который предполагает репродуктивный способ усвоения учебного

материала. Основные усилия учеников при этом сосредоточены на восприятии готовых знаний, образцов выполнения действий и на их закреплении и воспроизведении. В результате такой репродуктивной деятельности достигается запоминание предложенного алгоритма и вырабатывается запланированный навык.

Усвоение таблиц на умножение и деление – сложный и длительный процесс, поэтому не случайно по программе начального обучения этот вопрос изучается на протяжении 2 и 3 классов. Последовательность составления таблиц и организация деятельности учащихся по их усвоению может быть разной. Поскольку в начальных школах Крыма учащиеся обучаются по учебникам авторов М. И. Моро, М. А. Бантовой, Г. В. Бельтюковой (система «Школа России»), поэтому рассмотрим последовательность и методические особенности подхода этих авторов по изучению табличных случаев умножения и деления.

В методике изучения табличного умножения и деления авторы традиционного обучения выделяют два основных этапа. На первом этапе ведется подготовительная работа перед изучением табличных случаев умножения и деления, которая включает в себя следующее: раскрытие конкретного смысла действий умножения и деления; знакомство с переместительным свойством умножения; раскрытие связи между действиями умножения и деления. Знание этого теоретического материала поможет школьникам разобраться в приемах заполнения таблиц на умножение и соответствующих случаев деления.

На втором этапе (ознакомительном) непосредственно составляются и заполняются таблицы на умножение и деление с заданным числом, которые впоследствии учащимися должны быть усвоены наизусть. Больше внимания уделяется заполнению первых таблиц на умножение и деление с числами 2 и 3. Таблицы на умножение 2 (на 2) и 3 (на 3) рассматриваются на уроках небольшими

порциями, т.е. по 4 примера в каждой таблице. Для того, чтобы учащиеся смогли запомнить таблицы их знакомят с некоторыми приемами, которые помогут им самостоятельно найти ответ в новых примерах, если они их не запомнили:

- прием последовательного сложения чисел ($2 \cdot 4 = 2 + 2 + 2 + 2 = 8$), который раскрывает смысл действия умножения;
- прием взаимосвязанной пары, основой которого является знание переместительного закона умножения, т.е. $2 \cdot 4 = 4 \cdot 2$;
- прием прибавления слагаемого к предыдущему результату, т.е. $2 \cdot 4 = 2 \cdot 3 + 2 = 8$;
- прием вычитания из последующего результата, т.е. $2 \cdot 4 = 2 \cdot 5 - 2 = 8$.

Таблицы деления на 2 и на 3 рассматриваются на отдельном уроке. Знакомство с последующими таблицами умножения и деления проходит в 3 классе. Заложённая теоретическая подготовка позволяет на одном уроке рассмотреть и заполнить 4 таблицы: две таблицы на умножение и две таблицы на деление. При заполнении первой таблицы на умножение (по первому постоянному множителю) учащиеся используют знание конкретного смысла действия умножения, т.е. результаты данной таблицы находят, заменяя умножение сложением, например: $4 \cdot 4 = 4 + 4 + 4 + 4 = 16$. Детям нужно показать, что при нахождении ответа в каждом последующем примере данной таблицы возможно использовать прием группировки слагаемых и тем самым облегчить себе вычисление, например: $4 \cdot 5 = \underline{4 + 4 + 4 + 4} + 4 = 4 \cdot 4 + 4 = 20$. Чтобы облегчить детям запоминание этой таблицы, следует обратить внимание их на то, как изменяется ответ в каждом последующем примере и почему. А он изменяется ровно на 4 единицы, так как на одно слагаемое (число 4), в каждом последующем примере больше.

Далее заполняется вторая таблица на умножение (по второму постоянному множителю). Если учащимся дать самостоятельно заполнить эту таблицу, то они

могут рассуждать аналогично тому, как заполняли первую таблицу, т.е. ответ находить, заменяя действие умножение сложением. Однако следует с детьми провести анализ записи примеров в двух таблицах, после чего они смогут сами предложить находить ответы, пользуясь знанием переместительного свойства умножения.

Основой заполнения двух таблиц на соответствующие случаи деления является усвоение детьми взаимосвязи между компонентами и результатом действия умножения и умение находить множитель по произведению и другому множителю. Например, $4 \cdot 5 = 20$ $20 : 4 = 5$ $20 : 5 = 4$.

Итак, особенности изучения табличных случаев умножения и деления по традиционной методике следующие:

– На одном уроке составляется и заполняется 4 таблицы (две на умножение и две на деление). Это позволяет сделать проведенная подготовительная работа. Авторами данной методики предполагается, что такая работа (заполнение таблиц умножения и деления на одном уроке) позволит лучше осознать учащимися взаимосвязь между этими двумя арифметическими действиями.

– Началом заполнения таблицы умножения по первому постоянному множителю является пример с равными множителями: $2 \cdot 2$; $3 \cdot 3$; $4 \cdot 4$ и т.д., так как случаи, предшествующие этому уже рассматривались ранее в других таблицах. А рассмотрению этих случаев способствовало знакомство учащихся с переместительным свойством умножения. При таком подходе объем заполнения каждой последующей таблицы уменьшается (таблица умножения и деления с числом 9 будет уже содержать только один случай: $9 \cdot 9 = 81$; $81 : 9 = 9$), а также заучивание детьми результатов табличных случаев умножения сокращается вдвое.

При традиционном подходе обучения запоминание табличных результатов на умножение и деление требует времени. Поэтому для лучшего усвоения и

запоминания табличных случаев на эти действия учителю рекомендуется познакомить детей с разнообразными эффективными приемами. Рассмотрим некоторые из них, которые предложила Белошистая А. В. [3, с. 145] в своем учебном пособии «Методика обучения математики в начальной школе»:

1. Прием «порции». Этот прием активно используют в методике развивающего обучения (автор Истомина Н.Б.) Для заучивания детям предлагается не вся таблица, а первая «порция», т.е. тройка примеров. Например, при изучении таблицы умножения с числом 9 первой дается следующая тройка примеров: $9 \cdot 5$; $9 \cdot 6$; $9 \cdot 7$. Причем, первым для заучивания предлагается пример $9 \cdot 6$. А используя прием прибавления слагаемого к предыдущему результату, находят ответ в примере $9 \cdot 7 = 9 \cdot 6 + 9 = 63$. Аналогично, используя прием вычитания из предыдущего результата, получают решение примера $9 \cdot 5 = 9 \cdot 6 - 9 = 45$. В следующей «порции» будут рассматриваться такие три примера из данной таблицы: $9 \cdot 2$; $9 \cdot 3$; $9 \cdot 4$. И в качестве опорного примера будет случай $9 \cdot 3$. Последняя «порция» примеров – это, пожалуй, самые сложные примеры из данной таблицы для запоминания: $9 \cdot 8$ и $9 \cdot 9$. Ответы на них дети находят, пользуясь теми же приемами сложения к предыдущему результату первого множителя или вычитания из предыдущего результата первого множителя. Аналогичная работа проводится по заполнению и запоминанию других таблиц на умножение.

Мнемонические приемы при заучивании таблицы умножения.

Мнемонические приемы при заучивании таблицы умножения сходны с приемами заучивания иностранных слов. Это могут быть карточки с записями табличных случаев, которые ребенок носит в кармане и просматривает при любом удобном случае (в транспорте, в очереди). Карточки лучше делать двусторонними: с одной стороны табличный случай, а с другой – ответ. Карточки с записью таблиц

умножения для заучивания можно развешивать в местах, где ребенок их чаще увидит: над его столом, в ванной у зеркала, в кухне возле его места.

2. Прием табличного умножения при помощи пальцев рук. Прием является древнейшим вычислительным приемом. Однако при общении с учителями начальных классов выявляется, что этот прием мало им известен. Прием табличного умножения при помощи пальцев рук можно рекомендовать как вспомогательный прием при освоении младшими школьниками таблиц умножения. Зная и используя его на практике, дети смогут контролировать правильность своих вычислительных действий. Знакомство с приемом пальцевого счета вызывает большой интерес у детей и способствует в дальнейшем запоминанию результатов некоторых примеров на табличные случаи умножения. Рассмотрим, как с помощью пальцев рук можно находить произведения таблицы умножения 9. Для этого ладони обеих рук кладут на поверхность стола, и пальцы нумеруются слева направо по порядку. Чтобы найти произведение $9 \cdot 2$, нужно приподнять (или загнуть) второй палец, тогда слева от него количество пальцев будут обозначать число десятков в произведении, а справа – число единиц. Таким образом, имеем: слева – один десяток, а справа восемь единиц, а этот десятичный состав задает число 18. Действительно, $9 \cdot 2 = 18$. Аналогично находят последующие результаты этой таблицы, каждый раз приподнимая (или загибая) палец, порядковый номер которого определяет второй множитель примера. С помощью пальцев рук можно находить произведение однозначных чисел, каждое из которых больше пяти, но для этого нужно знать результаты табличного умножения в пределах таблицы умножения числа 4. Рассмотрим решение примера на табличное умножение с помощью пальцев рук, например, $6 \cdot 7$. Загибаем на обеих руках столько пальцев, на сколько каждый множитель больше, чем пять. На левой руке загибаем один палец, т.к. $6 - 5 = 1$, а на правой руке – два пальца, т.к. $7 - 5 = 2$. Сумма

загнутых пальцев на обеих руках будет обозначать десятки в произведении: $2+1=3$ (дес.), а произведение отогнутых пальцев на обеих руках – единицы в произведении: $4\cdot3=12$ (ед.). Затем складываем 30 и 12 и получаем окончательный результат – число 42.

Таким образом, для облегчения младшим школьникам запоминания табличных случаев умножения следует знакомить детей с различными эффективными приемами. Знания их поможет учителям начальных классов подходить к каждому ученику индивидуально при изучении одной из трудных тем начального курса математики, какой является «Табличное умножение». Но в любом случае следует учитывать то, что процесс усвоения таблиц умножения требует многократных повторов и должен быть распределен во времени.

Библиографический список:

1. Бантова, М.А. Методика преподавания математики в начальных классах / Бантова М.А., Бельтюкова Г.В., Полевщикова А.М. – М.: Просвещение, 1984. – 265 с.
2. Бантова, М.А. Система формирования вычислительных навыков / М.А.Бантова // Начальная школа. – 1995. – № 11. – С. 38-43.
3. Белошистая, А.В. Методика обучения математике в начальной школе. Курс лекций: пособие / А.В. Белошистая. – М. : Владос, 2016. – 455 с.
4. Фаустова, Н.П. Методика обучения математике младших школьников (вопросы частной методики). Учебное пособие. / Н. П. Фаустова, Т. В. Меркулова. – Елец : ЕГУ им. И.А. Бунина, 2007.

УДК 378

Вовк Е.В. Теоретические основы применения активных методов обучения в высшей школе

The theoretical basis for the use of active learning methods in high school

Вовк Екатерина Владимировна,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского», г. Ялта
viza_1986@ukr.net

Vovk Ekaterina Vladimirovna,
Academy of the Humanities and Pedagogics (branch)
V. I. Vernadsky Crimean Federal University, Yalta

Аннотация: В статье обосновывается необходимость трансформации подходов к выбору методов и средств в системе высшего профессионального образования на современном этапе его развития. В качестве средства повышения активизации познавательной деятельности студента и перемещения его в активную познавательную позицию могут служить активные методы обучения. Теория активного обучения и ее методы рассмотрены в статье. В работе также указаны основные организационно-педагогические условия применения методов активного обучения в современном вузе.

Ключевые слова: активные методы обучения, классификация активных методов обучения, теория активного обучения, методика применения активных методов обучения, инновационные подходы в современном образовании.

Abstract: The article substantiates the necessity of transformation of approaches to the choice of methods and means in higher education at the modern stage of its development. As means of activization of informative activity of the student and move it to the active cognitive position can serve as active learning methods. The theory of active learning and its methods are discussed in the article. The paper also identifies the main organizational and pedagogical conditions of application of methods of active learning in the modern University.

Keywords: active learning methods, the classification of active learning methods, the theory of active learning methods use of active learning methods, innovative approaches in contemporary education.

Современная подготовка будущих специалистов различных отраслей в высшей школе требует коренного изменения стратегии и тактики обучения. Эти изменения вызваны новыми требованиями, предъявляемыми обществом к личности будущего специалиста, а также современными условиями рынка труда.

Сегодня, помимо профессиональных знаний, умений и навыков, требования к выпускнику включают также компетентность и мобильность. Учитывая вышесказанное, изменений требует не только уровень преподавания, и на сам процесс познания, эффективность которого полностью зависит от познавательной активности самого студента. Значительную роль в формировании личности в процессе профессиональной подготовки играют методы активного обучения.

Научная разработка данных методов в рамках концепции развивающего обучения началась еще в 30-х годах прошлого века в работах Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева и др. [2; 3]. Однако теоретические основы активных методов обучения были концептуально обоснованы в конце 60-х – начале 70-х гг. XX века. Теоретиками активных методов обучения являются Я. Лернер, А.М. Матюшкин, Н.И. Махмутов, А.А. Вербицкий, В.И. Лозовая, А.М. Смолкин.

Несмотря на долгосрочное научное изучение методов активного обучения, можем уточнить, что методология использования данных методов в системе высшей школы все еще представлена поверхностно, так как большинство концептуальных учений посвящены применению методов активного обучения в системе школьного образования. Однако их применение в высшей школе является целесообразным и даже необходимым, особенно на современном этапе развития высшего образования. Ведь перед современным преподавателем ставятся задачи не только в создании условий для усвоения студентами знаний и формирования профессиональных умений и навыков, но и для развития творческих и коммуникативных способностей личности, формирования личностного подхода к проблеме, развития самооценки, самоуважения,

толерантности, самостоятельности, ответственности, эмпатийности, креативности и т.д.

Вслед за А.М. Смолкиным под активными методами обучения, применяемыми в системе высшего профессионального образования, будем понимать «способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом, когда активен не только преподаватель, но и студенты» [6, с. 30].

Сущность теории активного обучения заключается в создании в образовательной системе вуза ряда организационно-педагогических условий, в которых роль студента будет заключаться не в получении и воспроизведении готовых знаний, а в самостоятельном овладении знаниями и ключевыми компетенциями, необходимыми для дальнейшей профессиональной деятельности, в процессе активной познавательной деятельности.

Учитывая вышесказанное, можем заключить, что сущность теории активных методов обучения – это обучение деятельностью, которое трансформирует студента с объектной (пассивной) в субъектную (активную) познавательную позицию. По нашему мнению, основанному на идеях теоретиков концепции активного обучения, именно в активной деятельности, организуемой и управляемой преподавателем, студенты осваивают необходимые знания, у них формируются компетенции и профессионально значимые личностные качества, необходимые для их дальнейшей профессиональной деятельности; у них развиваются творческие способности и тому подобное [1].

Применение активных методов обучения в системе высшего профессионального образования позволяет решить ряд учебно-организационных задач:

- подчинение процесса обучения действиям преподавателя;
- обеспечение активного участия в учебной деятельности студентов, с различным уровнем подготовки и способностей;
- установление непосредственного контроля за процессом усвоения учебного материала [5].

Сегодня существует несколько подходов к классификации активных методов обучения. Согласно исследованиям В.Н. Круглова, можно отметить основные критерии, по которым дифференцируются активные методы обучения, в частности:

- характер учебно-познавательной и игровой деятельности;
- степень активизации студентов в процессе обучения;
- способ организации игрового взаимодействия;
- место проведения занятий, их целевое назначение;
- имитационная модель [4].

Наиболее авторитетной благодаря своей систематичности, по нашему мнению, является классификация активных методов обучения, предложенная А.М. Смолкиным, в которой в качестве критерия использован характер учебно-познавательной и игровой деятельности. По данному критерию методы активного обучения, которые могут применяться в системе вузовской подготовки будущих специалистов, ученый классифицирует на: имитационные и неимитационные.

К имитационным методам, которые базируются на имитации профессиональной деятельности, А.М. Смолкин относит:

- игровые методы:

- игровые процедуры и приемы активизации лекций и других традиционных форм обучения;

- игровые ситуации (дискуссионные занятия, участие в обсуждении и т. п.);

- дидактические игры;

- деловые игры;

- неигровые методы (анализ производственных ситуаций, конфликтов, проблемных ситуаций; аукцион идей, имитационные упражнения, диспуты, мозговая атака и т.д.) [6].

К неимитационным методам А.М. Смолкин относит:

- стажировку на рабочем месте;

- программируемое обучение;

- проблемную лекцию;

- написание выпускной работы [6].

Методы активного обучения могут применяться на различных этапах учебного процесса:

- при первичном овладении знаниями (проблемная лекция, эвристическая беседа, учебная дискуссия и т.п.);

- на этапе контроля знаний и умений (коллективная мыслительная деятельность, тестирование и пр.);

- на этапе формирования профессиональных компетенций, развития личностных качеств и способностей, необходимых для последующей профессиональной деятельности (моделированное обучение, игровые и неигровые методы обучения) [6].

По мнению ученых, нельзя использовать только определенные методы активного обучения. Их эффективность возможна при условии комплексного и системного применения.

Подбор активных методов обучения должен осуществляться на основе учета индивидуальных особенностей студенческого контингента и уровня подготовленности обучающихся. Также важным условием является владение преподавателем методикой применения активных методов обучения и понимание им цели и задач их использования.

С учетом указанных условий применение преподавателями активных методов в учебном процессе высшей школы позволит преодолеть традиционные стереотипы, будет способствовать выработке новых подходов к профессиональной ситуации, развитию творческого мышления студентов

Библиографический список:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный анализ. – М., 1993. – 215 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения – М.: Интор, 1996. – С.517.
4. Кругликов В.Н. Активное обучение в техническом вузе (теоретико-методологический аспект). – СПб., 2000 – 424 с.
5. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
6. Смолкин А.М. Методы активного обучения – М.: Высшая школа, 1991. – 176 с.

УДК 378

Ежкова Н.С., Токарева Е.В. Развитие представлений старших дошкольников о семье как направление педагогической деятельности воспитателей

The development of the views of the preschool children of the family as the direction of pedagogical activity of kindergarten teachers.

Ежкова Н.С., д.п.н.,
профессор кафедры психологии и педагогики,
Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н.Толстого
Ezhkova N.,
professor, Department of psychology and pedagogy,
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University,
Токарева Е.В.
студент Тульский педагогический колледж
Tokareva E.,
Tula pedagogical College

Аннотация: в статье рассматриваются научные подходы к развитию представлений о семье у старших дошкольников, раскрываются методические стороны развития таких представлений у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: развитие, представления о семье, дошкольники.

Abstract: the article discusses the features and stages of development of senior preschool children ideas about friendship, the role of kindergarten teacher in the development of such representations in children of preschool age.

Keywords: development, notion of friendship, preschoolers.

Приобщение к социокультурным ценностям – важное направление образования детей дошкольного возраста. Выступая смысловыми основаниями, исторически сложившейся совокупностью общепринятых норм, социокультурные ценности раскрывают главные стороны жизни общества, дают возможность принять решение в ситуации выбора, активизируют и направляют оценочные действия, поведение ребёнка. Дошкольный возраст – благоприятный период для введения детей в мир социокультурных ценностей. В дошкольной педагогике описаны три основных направления приобщения детей

к социокультурным ценностям и, соответственно, три подхода к проектированию ценностно-ориентированного образовательного материала:

- развитие представлений о ценностях. В таком подходе социокультурные ценности через регистрируемые воздействия воспринимаются как задаваемые извне эталоны, окрашенные определенными переживаниями;

- усвоение социальных установок, к которым сводится эффект ценностной регуляции. В таком понимании ценностям присваивается направляющая и избирательная функции. Они рассматриваются в качестве образцов-эталонов, регуляторов взаимодействия с людьми;

- создание развивающего пространства, ценностно-ориентирующей среды: произведения художественной литературы, живописи, декоративно-прикладного искусства [2].

В статье остановится на первом подходе, развитие представлений о ценностях, в частности, представлений о такой ценности как семья. Ценность семьи характеризуется следующими составляющими: любящие родители, родственники; традиции семьи, семейные праздники, заботливое отношение ко всем членам семьи; уверенность в жизни, защита от неблагоприятных воздействий социального окружения, утешение в моменты душевного дискомфорта и др. Мир семьи является для ребенка важным направлением познания социального мира. Он знакомится с самим понятием «семья», системой взаимоотношений, функциями членов семьи, осваивает особый семейный словарь и пр. Для ребенка мир его собственной семьи несет в себе информацию, которая становится основой его направленности на мир семьи. Формирование у старших дошкольников представлений о семье включает в себя ряд компонентов: мотивационный (интерес к семье и семейной жизни, ценностное

отношение к семейным традициям и т.д.); когнитивный (система знаний о семье, родственных связях и отношениях, прошлом семьи, её родословной и др.); эмоциональный (переживания, связанные с событиями в семье, семейными праздниками и др.).

Формирование представлений о семье неразрывно связано с обогащением детей образами. Образы – служат живым, наглядным представлением о ценностисемьи, позволяют выстраивать детям свою субъективную картину мира или его отдельных фрагментов. Они служат «знаком» (Л.С.Выготский) для передачи эмоционально значимого содержания. Отсюда, можно сказать что, образы служат основой формирования представлений о семье и могут относиться к ценностно-ориентирующей категории.

Приобщение к семье как социокультурным ценностям должно протекать в логике переживания, эмоциональной сопричастности и чувственного восприятия. Это предполагает использование и соответствующих форм педагогической работы. В число ведущих относится чтение художественной литературы, показ репродукций картин, беседы о прочитанном с актуализацией личного опыта детей, связанного с семьей. Проведение экспериментальной работы показано в процессе формирования представлений о семье целесообразно знакомить детей со следующими художественными произведениями: Я.Аким «Совсем как папа», «Бабушка болеет»; «Айюга» нанайская сказка; В.Берестов «Праздник мам»; А.Барто «Мама поёт»; Е.Благинина «Посидим в тишине»; Л.Воронкова «Ссора с бабушкой», «В новой семье», М.Зощенко «Глупая история»; С.Капустин «Моя бабушка»; А.Кушнер «В гости»; С.Калутикян «Моя бабушка»; Л.Толстой «Отец и сыновья», «Старый дед и внучек», «Косточка»; П.Мухин «Рабочая семья», Э.Машковская «Я маму

мою обидел»; И.Панькин «Легенды о матерях»; В.Приходько «В гости к деду» и др.;

Поддержке и развитию живого интереса к художественным произведениям способствуют беседы. В процессе их проведения целесообразно применять приёмы и педагогические средства, побуждающие к актуализации литературного и личного опыта детей:

- создавать игровые ситуации, направленные на передачу движениями эмоциональных состояний литературных персонажей, демонстрирование родственных отношений и др;

- создавать проблемные ситуации, побуждающие к называнию эмоциональных состояний героев, поступков, подбору слов, отражающих отношение к семье, семейным отношениям и т.д.; варианты проявления сочувственного поведения;

- использовать наглядный материал (иллюстрации, серии картин, т.п.), способствующий переводу словесного материала в зрительные образы, позволяющий развивать представления о семье в единстве их душевных внутренних переживаний и внешних экспрессивных проявлений и т.д.

Дошкольное детство важный и во многом определяющий период приобщения детей к социокультурным ценностям. Безусловно, огромная роль в реализации этого направления педагогической работы отводится художественной литературе. «Живое» общение с книгой не могут заменить средства массовой информации, детские компьютерные программы, аудио и видео книги, зрелищные шоу. Формальное отношение к художественной литературе означает, что мимо ребенка пройдет уникальная возможность образного постижения ценности семьи, останется непознанным особое звучание

художественного текста, передающего смысл родственных отношений, любовь к ближнему, уважение к старшему поколению, гордость на легендарное прошлое семьи и много другое.

Библиографический список:

1. Ежкова Н.С. Теория и практика эмоционально-развивающего образования детей дошкольного возраста. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н.Толстого, 2008. – 264 с.
2. Ежкова Н.С. Приобщение дошкольников к ценностям: теория и методика. - Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н.Толстого, 2006. - 119 с.
3. Куликова Т.А. Семья как объект педагогических исследований. //Дошкольное образование: история, теория, практика. Сборник научных трудов. ~ М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. А.М. Шолохова, 2002. - С. 280 -286.
4. Ривина Е.К. Знакомим дошкольника с семьей и родословной: Пособие для педагогов и родителей. Для работы с детьми 2–7 лет. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 128 с.

УДК 378.14

Корнеев Д.Н., Корнеева Н.Ю. Индивидуальный образовательный маршрут обучающегося как необходимое условие подготовки конкурентоспособного выпускника

Individual educational route of the student as a necessary condition of training of a competitive graduate

Корнеев Дмитрий Николаевич,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры экономики управления и права
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет

Korneev Dmitry Nikoleyvich,

Ph.D., Associate Professor, Department of Economics, management and law
South Ural state humanitarian-pedagogical University

Корнеева Наталья Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет

Korneeva Natalia Yuryevna,

Ph.D., Associate Professor, head of Department of training teachers of vocational training and subject techniques
South Ural state humanitarian-pedagogical University

Аннотация: Современные тенденции развития образовательного процесса, как в образовательной организации среднего профессионального образования, так и в образовательной организации высшего образования предполагают разработку личностно-ориентированных технологий и способов обучения, обеспечивая при этом сотрудничество всех субъектов образовательного процесса; а также актуальным сегодня в рамках задач гуманизации профессионального образования является проблема педагогического конструирования учебной деятельности обучающихся при изучении конкретных учебных дисциплин с учетом их индивидуальных особенностей. Одним из способов индивидуализации обучения является организация продвижения обучающихся по их индивидуальным образовательным маршрутам. Студент должен иметь возможность осуществить индивидуальный выбор своего образовательного пути во время подготовки к профессиональной деятельности; авторами предпринята попытка детального изучения основных принципов, подходов и траекторий конструирования индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся по основной профессиональной образовательной программе Профессиональное обучение (по отраслям).

Ключевые слова: модульное обучение, индивидуализация образования, индивидуальная образовательная траектория, индивидуальный образовательный маршрут, непрерывное профессиональное образование, подготовка педагога профессионального обучения.

Abstract: Modern trends in educational process in educational organizations of secondary professional education and educational organizations of higher education require the development of the personality-oriented technologies and methods of learning, while ensuring the cooperation of all subjects of educational process; as well as topical today as part of the task of humanization of occupational education is the problem of pedagogical design of learning activities of students in the study of specific disciplines with regard to their individual characteristics. One of the ways of individualization of training is the organization of promotion of students according to their individual educational routes. The student should have the opportunity to exercise individual choice in their educational path during the training period; the authors attempted a detailed study of the basic principles, approaches, and trajectories of the design of individual educational routes of students on the basic professional educational program of Vocational training (by industry).

Keywords: modular training, individualization of education, individual educational trajectory, individual educational route, continuing and professional education, preparation of teacher of professional training.

Наиболее важной задачей современного университетского образования является индивидуализации образовательного процесса, обеспечение эффективного развития обучающихся опыт профессиональной деятельности, профессионального и личностного развития обучающегося. Одним из инструментов для этого процесса в университете является моделирование индивидуальных образовательных маршрутов для обучающихся, позволяя создавать им условия для конструирования будущей профессиональной деятельности.

Цель нашего исследования состоит в теоретическом обосновании и анализе основных принципов, подходов и траекторий конструирования индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся по основной профессиональной образовательной программе Профессиональное обучение (по отраслям).

Подготовка будущих педагогов профессионального образования и учебных мероприятий должны быть главным образом направлены на

приобретение навыков для разработки учебного процесса, для разработки индивидуального образовательного маршрута каждого студента с целью их личного развития в процессе образовательной деятельности, методы диагностики и самодиагностики. Это приводит к необходимости перестройки учебного процесса в образовательных организациях высшего образования и по отношению к поиску и развитию новых технологий обучения обучающихся.

Образовательные организации профессионального образования сегодня нуждаются в педагоге умеющим творчески моделировать образовательный процесс и показать свой индивидуальный стиль профессиональной деятельности. Ряд ученых (В.А. Сластенин, В.А. Кан-Калик, А.В. Мудрик и другие) в их работах показано, что только педагог, который достиг в своем развитии творческого порога человека, который способен оказать наибольшее влияние на развитие личности обучающихся, чтобы они могли выявлять и развивать свои способности [3].

Исследователи, изучая особенности развития личности современных педагогов, а также факторов, влияющих на их развитие (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова и т.д.), подчеркивают необходимость активной роли преподавателей и обучающихся в процессе развития и их собственного саморазвития [4].

Перед педагогическими науками сегодня стоит задача улучшить методы и формы университетского образования. Новые педагогические технологии должны быть направлены на реализацию личности, суть которых заключается в гуманизации педагогического процесса, формирование самоуважения у обучающихся, создание условий для выявления и развития индивидуальных способностей и навыков. Студент должен быть активным и ответственным звеном учебного процесса [1].

В исследованиях - Е.В. Бондаревской, Е.Н. Шиянова, И.С. Якиманской разработаны концепции личностно ориентированный профессионального образования на основе идеи обучения и образования творческой и свободной личности, с учетом индивидуальных возможностей и способностей [5].

Современные тенденции развития образовательного процесса, как в образовательной организации среднего профессионального образования, так и в образовательной организации высшего образования предполагают разработку личностно-ориентированных технологий и способов обучения, обеспечивая при этом сотрудничество всех субъектов образовательного процесса; а также актуальным сегодня в рамках задач гуманизации профессионального образования является проблема педагогического конструирования учебной деятельности обучающихся при изучении конкретных учебных дисциплин с учетом их индивидуальных особенностей. Одним из способов индивидуализации обучения является организация продвижения обучающихся по их индивидуальным образовательным маршрутам. Студент должен иметь возможность осуществить индивидуальный выбор своего образовательного пути во время подготовки к профессиональной деятельности. Такая организация обучения требует особой методики и технологии [2].

Сущность индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся в образовательной организации, а также особенности их конструирования и реализации раскрыты в работах Т.Б. Алексеевой, Л.Н. Бережновой, В.С. Безруковой, С.В. Воробьевой, Е.С. Заир-Бек, В.Е. Радионова, А.П. Тряпицыной, М.Б. Утепова и др., но проблема конструирования индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся в образовательной организации высшего образования ими не рассматривалась [5].

Особенности конструирования индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся можно увидеть в исследованиях Н.А. Лабунской, Ю.Ф.Тимофеевой, В.В. Лоренц, М.Л. Соколовой [6].

Мы в своей работе попытались раскрыть проблему образования обучающихся совместно с преподавателями, на основе конструирования индивидуальных образовательных маршрутов. Она поможет определить реальную ситуацию, а именно, уровень квалификации и степени развития качеств обучающихся педагогического вуза.

Проблема совершенствования профессионального уровня педагога профессионального обучения является одной из главных проблем образования. Сегодня в педагогическом сообществе активно обсуждается «Профессиональный стандарт педагога профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [7].

В данном документе раскрыты трудовые действия, необходимые умения и знания для педагога профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования; трудовые функции процесса обучения, воспитательной и развивающей деятельности.

Введение профессионального стандарта неразрывно связано с проблемой повышения качества образования:

во – первых, качество системы профессионального образования не может быть выше качества работающих в ней педагогов;

во – вторых, профессиональный стандарт способствует повышению профессиональной подготовки педагога и необходимости постоянного профессионального роста;

в третьих, повышает ответственность педагога за результаты своего труда.

В своих исследованиях Т.М. Ковалева презентует две дефиниции: «индивидуальная образовательная программа» и «индивидуальная образовательная траектория» [8].

Проанализированные труды свидетельствуют о том, что данные авторы не дают личную трактовку первой дефиниции, а солидарны с мнением ученых Н.А. Лабунской и С.В. Воробьевой: «Индивидуальный образовательный маршрут обучающегося – это целенаправленно проектируемая стратифицируемая образовательная индивидуальная программа; обеспечивающая студенту позиции субъекта выбора, конструирования своего образовательного пространства [3].

Одной из технологий профессионального развития педагога служит индивидуальный образовательный маршрут. Термин «индивидуальный образовательный маршрут» содержит в себе следующие понятия: личность, индивидуальность, индивид, маршрут.

И.С. Якиманская, трактует понятия «индивид», «индивидуальность», «личность» следующим образом:

- индивид — это представитель человеческого рода, наделенный определенными - свойствами и биологическими характеристиками;
- индивидуальность — это уникальное своеобразие каждого человека, который является субъектом собственного развития;
- личность — это человек, носитель социальных отношений с устойчивой системой общественных ценностей, которые определяют его к той или иной социальной группе [4].

Следовательно, индивидуальный образовательный маршрут представляет собой уникальный путь конкретного педагога в процессе педагогической деятельности.

В ходе анализа психолого-педагогической литературы мы выяснили, что в настоящее время разработка технологий личностно-ориентированного и индивидуально-ориентированного обучения опирается на индивидуальные особенности обучающихся, обязательно предполагает их активность, проявление инициативы и личностной заинтересованности в формировании своей индивидуальности. В настоящем исследовании предложено решение проблемы организации учебной деятельности обучающихся с учетом их индивидуальных особенностей путем разработки технологии конструирования индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся на основе результатов комплексной психолого-педагогической диагностики [5].

При этом процесс конструирования и реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся по освоению ими учебных дисциплин предполагает активную совместную работу преподавателей и обучающихся.

При этом студент имеет возможность осуществить индивидуальный выбор своего образовательного пути во время подготовки к профессиональной деятельности и выступает активным и ответственным субъектом образовательного процесса.

Рассматривая педагогическое сопровождение реализации студентами индивидуального образовательного маршрута в соответствии с требованиями Федерального государственного стандарта высшего образования, мы выделяем внешнее педагогическое сопровождение, подводящее студента к состоянию точек бифуркации личностного знания, стимулирующее его развитие.

Главная особенность внешней составляющей сопровождения состоит в обращенности к каждому студенту, способствует тому, что внешнее образовательное пространство принимается и активно осваивается студентом.

Осмысление, преобразование внешнего пространства, освоение полученной информации происходит во внутреннем пространстве личности, субъективирующем профессиональное становление.

К принципам, которые заложены в понятие сопровождения, отнесем ориентацию на предоставление студентам возможности самостоятельного выбора индивидуального образовательного маршрута, принципы позитивной перспективы, создания ситуаций успеха и выбора, выявления и развития мотивов, ориентирующих обучающихся на успешность учебной и профессиональной деятельности и др.

Под понятием *индивидуальный образовательный маршрут* мы понимаем совместную целенаправленную деятельность преподавателя и выпускника, в которой траектируется будущий процесс и результат целенаправленного профессионально-личностного развития обучающихся в решении тех или иных образовательных задач в ракурсе направления определенного профессионального пространства.

Алгоритм конструирования индивидуальных образовательных маршрутов представляет собой последовательность действий совместной работы преподавателя и студента по конструированию индивидуального образовательного маршрута обучающегося в ракурсе направления определенного профессионального пространства с учетом индивидуальных особенностей обучающихся.

При конструировании индивидуального образовательного маршрута, где студент является субъектом деятельности, одной из главных образовательных целей является его профессионально-личностное развитие, а содержание направления определенного профессионального пространства выступает как средство организации его учебно-познавательной деятельности.

В исследовании при решении проблемы организации обучения по сконструированным индивидуальным образовательным маршрутам мы обосновали необходимость использования комплексной психолого-педагогической диагностики, которая необходима для выявления профессионально-личностного уровня развития обучающихся педагогического вуза.

Основные цели и задачи комплексной психолого-педагогической диагностики в условиях личностно-ориентированного подхода к обучению при конструировании и реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся мы видим в установлении исходного уровня их профессионально-личностного развития, изучении их возможностей, потребностей и интересов; в предоставлении и анализе информации об индивидуально-психологических особенностях обучающихся участников образовательного процесса; в выявлении проблем каждого студента и учете индивидуальных параметров личности в образовательном процессе при разработке программ обучения и развития.

Нами установлено, что у обучающихся повышается уровень профессионально-личностного развития обучающихся, происходят значительные положительные изменения в отношении к учебной деятельности при изучении конкретных дисциплин, повышается уровень самостоятельности обучающихся и осознание практической значимости психолого-педагогических знаний в будущем.

Анализируя результаты исследования мы можем сделать следующий вывод об эффективности применения в образовательной организации высшего образования, разработанной нами технологии конструирования и реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся при создании

необходимых для этого педагогических условий, поскольку такая организация учебной деятельности обучающихся способствует их профессионально-личностному развитию.

Индивидуальный образовательный маршрут - это вариативная структура учебной деятельности студента, отражающая его личностные особенности, проектируемая и контролируемая в рамках отдельной учебной дисциплины совместно с преподавателем на основе комплексной психолого-педагогической диагностики. Организация процесса обучения обучающихся по сконструированным индивидуальным образовательным маршрутам способствует целенаправленному профессионально-личностному развитию обучающихся при решении тех или иных образовательных задач в рамках отдельной учебной дисциплины с учетом данных комплексной психолого-педагогической диагностики. Устанавливаются субъект-субъектные отношения участников образовательного процесса, а содержание учебной дисциплины выступает как средство организации его учебно-познавательной деятельности.

При конструировании и реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся необходимо использовать данные комплексной психолого-педагогической диагностики, которая позволяет отслеживать происходящие изменения в показателях индивидуальных сфер личности обучающихся (мотивационной, интеллектуальной, эмоциональной, волевой, сферы саморегуляции и предметно-практической).

Организация процесса обучения обучающихся в образовательной организации высшего образования по индивидуальным образовательным маршрутам основывается на технологическом подходе и представляет собой взаимодействие преподавателя и обучающихся, при котором происходит поэтапное проектирование и реализация (целевой, мотивационный,

проектировочный, технологический, результативный этапы) индивидуальных образовательных маршрутов, сопровождающееся постоянной диагностической работой, осуществлением рефлексии и коррекции индивидуальных образовательных маршрутов и соблюдением необходимых педагогических условий.

Процесс конструирования индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся способствует их профессионально-личностному развитию, если созданы следующие педагогические условия: наличие субъект-субъектных отношений между студентом и преподавателем в процессе конструирования и реализации индивидуального образовательного маршрута; осознание будущим учителем необходимости профессионально-личностного саморазвития; использование рефлексивных и творческих форм работы; освоение и реализация личностно-ориентированной образовательной технологии; освоение этапов и содержания конструирования индивидуальных образовательных маршрутов; отслеживание динамики формирования личностных качеств обучающихся на основе комплексной психолого-педагогической диагностики.

Совместная работа преподавателя и обучающихся по конструированию и реализации их индивидуальных образовательных маршрутов способствует в наибольшей степени повышению уровня обучаемости, развитию общеучебных умений, эмпатии, коммуникабельности, снижению тревожности, повышению уровня самообладания и внутренней мотивации учебной деятельности при изучении конкретных дисциплин.

Выполненное исследование не охватывает всех аспектов проблемы конструирования индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся.

В качестве основных векторов дальнейшего исследования мы предполагаем: разработку способов формирования готовности обучающихся к

конструированию их индивидуальных образовательных маршрутов; создание методического инструментария для обучения обучающихся конструированию индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся; теоретическое обоснование образовательного процесса в образовательной организации высшего образования с учетом индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся.

В результате нашего исследования можно сделать следующие **выводы**.

Внедрение инновационной педагогической системы невольно аннулирует классические зачетные недели и межсеместровую итоговую аттестацию, так как обучающийся будет осуществлять свое образование по индивидуальной образовательной траектории и у индивидуума возникнет вероятность объединения информации по инновационной образовательной системе, в которой будут синергированы базовые, специальные, профессиональные знания, умения и владения.

При апробации данного подхода пропадет перегрузка обучаемого дисциплинами. Модульной архитектурой конструирования образовательной программы взаимообусловлено повышение мотивации обучения студента, потому что он стимулирован на приобретение необходимой информации, усвоение лекций и лабораторно-практических занятий. Студент автономно регулирует стадию поэтапного и промежуточного контроля, обучающийся замотивирован им как необходимой стадией образовательного процесса.

Библиографический список:

1. Качанова Е.А. Анализ практики локального бюджетирования в муниципальных образованиях РФ при реализации реформы местного самоуправления. -Екатеринбург: Уральская академия государственной службы, 2008. 128 с.

2. Качанова Е.А. Финансовая основа местного самоуправления: теоретические и практические проблемы. Изд.: ИЭ УрО РАН, Екатеринбург, 2011. 299с.

3. Корнеев Д.Н., Базавлуцкая Л.М., Корнеева Н.Ю. Система формирования организаторской культуры у менеджеров в условиях современного образовательного пространства/Д.Н. Корнеев, Л.М. Базавлуцкая, Н.Ю. Корнеева//Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 2. С. 47-53.

4. Корнеев, Д.Н., Роль педагогической инноватики в подготовке конкурентоспособного выпускника./Корнеев Д.Н.//Вестник Южно-Уральского университета. Серия: Образование. Педагогические науки № 36 (255)/2011

5. Корнеев Д.Н., Корнеева Н.Ю., Уварина Н.В. Проектирование и диффузия педагогических инноваций как методическая проблема современного непрерывного профессионального образования В сборнике: Методика профессионального образования: от теории к практике Сборник статей по итогам Всероссийской олимпиады по методике профессионального обучения. 2016. С. 60-69.

6. Корнеева Н.Ю. Социально-педагогическая поддержка подростков с ограниченными физическими возможностями в профессиональном образовании: монография /Н.Ю. Корнеева. -Челябинск, 2012. -214с.

7. Корнеева Н.Ю., Корнеев Д.Н., Менеджмент профессиональной образовательной организации: теория и практика инновационного развития/Н.Ю. Корнеева, Д.Н. Корнеев//В сборнике: Гармоничное развитие личности: психология и педагогика сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции. 2016. С. 4-9.

8. Мокронос А., Качанова Е. Развитие учреждений социальной защиты населения в регионе//Социальное обеспечение. 2000. № 2. С. 22-30 с.

УДК 37.013.42

Митюгова А.С. Социализация и моральное развитие как эффективные инструменты формирования личности

Socialization and moral development as effective tools for the formation of personality

Митюгова Алина Сергеевна,
Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н.Толстого

Mityugova Alina Sergeevna,
Tula State Pedagogical University by Leo Tolstoy

Аннотация: в статье рассматривается процесс формирования личности как высшей ступени эволюции человека посредством социализации индивида, а также морального развития личности на основе теории об уровнях и ступенях морального обучения американского психолога Л. Колберга.

Ключевые слова: взаимодействие, доконвенциональный уровень, индивид, конвенциональный уровень, Л. Колберг, личность, моральное развитие, общество, постконвенциональный уровень, социализация, становление личности, формирование личности.

Abstract: the article considers the process of the formation of a person as the highest stage of human evolution through the socialization of the individual, as well as the moral development of the individual on the basis of the theory of the levels and stages of moral training of the American psychologist L. Kolberg.

Keywords: interaction, preconventional level, individual, conventional level, L. Kolberg, personality, moral development, society, postconventional level, socialization, personality formation, personality formation.

Для каждой культурно-исторической эпохи является характерным тот или иной набор качеств, которыми должен обладать человек, подпадающий под определение «личность».

Под личностью понимается высшая ступень эволюции человека как телесно-духовного существа. Она всегда выступает в качестве субъекта деятельности и никогда не может рассматриваться как объект. Существенными признаками личности являются стремление к общению (коммуникации) и общности (социализации).

Личность воплощает в себе первый зримый образ духовно преобразованной материи или одухотворенной телесности. Она постоянно обнаруживает собственное лицо, то есть нечто существенное, постоянное, своеобразное и неповторимое [8].

Характерные черты личности как высшей ступени эволюции человека отчетливо проявляются:

- в способности к трансцендированию, выходу за собственные пределы, отказу от своего «Я» для открытия другому;
- в способности к пониманию другого, принятии его точки зрения;
- в способности взять на себя ответственность за судьбу другого, разделить с ним его огорчения, радости и заботы;
- в способности к самоотдаче и бескорыстному великодушию.

При всем разнообразии теоретических подходов к изучению личности именно многомерность личности признается ее сущностью. Человек выступает здесь в своей целостности:

1) как участник историко-эволюционного процесса, носитель социальных ролей и программ социотипичного поведения, субъект выбора индивидуального жизненного пути, в ходе которого им осуществляется преобразование природы, общества и самого себя;

2) как диалогичное и деятельностное существо, сущность которого порождается, преобразуется и отстаивается в совместном существовании с другими людьми;

3) как субъект свободного, ответственного, целенаправленного поведения, выступающий в восприятии других людей и в своем собственном в качестве ценности и обладающий относительно автономной, устойчивой, целостной

системой многообразных, самобытных и неповторимых индивидуальных качеств [2].

Выделение многомерности как исходной характеристики личности позволяет охарактеризовать историю развития представлений о личности как историю открытия ее различных измерений, а не как историю заблуждений или ошибок. Именно многомерность феномена личности послужила основанием для осознания междисциплинарного статуса проблемы личности, которую в равной мере изучают философия, социальные и естественные науки.

В рамках биологического, социологического и психологического подходов проблема развития личности понимается как взаимодействие двух факторов — среды и наследственности. В рамках системно-деятельностного и историко-эволюционного подходов разрабатывается принципиально иная схема формирования личности. Свойства индивида рассматриваются как «безличные» предпосылки развития личности, которые в процессе жизненного пути могут стать продуктом этого развития.

Подлинными основаниями и движущей силой развития личности выступают совместная деятельность и общение, посредством которых осуществляется приобщение личности к культуре. В преобразовании своих поступков, отношений с другими людьми и самого себя осуществляется реализация индивидуальности и обогащение жизни общества.

В современной культурно-исторической психологии (школа Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и др.), в семиотической концепции культуры (Ю. М. Лотман) подчеркивается, что появлению в человеческом обществе личности как субъекта социальной деятельности предшествует этап, когда индивиды растворены в формах общественной организации — роде, семье, общине.

Их деятельность регулируется непосредственно системой общественных отношений, с которой они слиты и которая предстает в форме внешних для индивида ценностей, норм, запретов, традиций и других социальных регуляторов, имеющих для него абсолютный характер [6].

Социальная общность на этом этапе выступает как единый субъект деятельности. Место и роль в этой деятельности отдельных индивидов изначально заданы системой общественных отношений. Появление личности как таковой происходит вместе с обособлением, автономизацией индивидов в своей деятельности от социального целого.

В этом процессе происходит индивидуальное преломление социальных регуляторов, превращение их в регуляторы внутриличностные, становление индивидуально-пристрастного, избирательного отношения личности к действительности, которое находит выражение в неповторимом осмыслении личностью действительности и в построении ею своей деятельности на основе этого осмысления.

Благодаря становлению целостной личности человека его деятельность строится уже не столько на основе непосредственных внутренних побуждений и внешних стимулов, сколько на основе длительной смысловой перспективы жизненного мира.

Процесс становления автономной личности имеет два поворотных пункта:

1) в младшем дошкольном возрасте, когда у ребенка появляется осознание своего «Я» и ощущение способности противостоять внешнему давлению (первое рождение личности);

2) в подростковом возрасте, когда складывается самосознание, формируется способность строить свою жизнь и свой характер в соответствии с

индивидуальным представлением о себе и собственной системе ценностей (второе рождение личности) [5].

На становление личности огромное воздействие оказывает процесс социализации. Она дает возможность людям общаться между собой посредством освоенных социальных ролей, а также обеспечивает сохранение общества. Несмотря на то, что количество его членов постоянно меняется, так как люди рождаются и умирают, социализация способствует сохранению самого общества, формируя у новых граждан общепринятые идеалы, ценности, образцы поведения.

В общем плане социализация представляет собой процесс активного воспроизводства личностью социального опыта, осуществляемый в ее деятельности и общении. Социализация личности — это непрерывный процесс ее развития, продолжающийся в течение всей жизни человека и в разных социальных группах и общностях.

Большое значение отводится формированию моральных качеств личности. Обладание данными качествами позволяет сформировать определенный моральный облик человека, при котором, он сможет понимать глубинный смысл категорий «добро» и «зло», «добродетель» и «порок», «правильное» и «неправильное», «долг», «совесть» и «справедливость».

Представления о морали формируются в процессе осмысления:

- во-первых, правильного поведения, должного характера («морального облика»);
- во-вторых, условий и пределов произвольных проявлений человека, ограничиваемого собственным (внутренним) долженствованием, а также пределов свободы в условиях извне задаваемой организационной и нормативной упорядоченности [3].

Наиболее четко данный подход выражен в теории, предложенной американским психологом Л. Колбергом. Он выделяет три важнейших уровня морального развития личности: доконвенциональный, конвенциональный и постконвенциональный. На каждом уровне — две стадии, своеобразных ступени, по которым моральный субъект «спускается» и «поднимается» в своем развитии. При этом важно подчеркнуть, что перепрыгнуть через одну и более ступенек в развитии невозможно. Также маловероятен регресс, спуск по обозначенной лестнице вниз.

1) Доконвенциональный уровень характерен в основном для детей.

Первая стадия уровня, по мнению Л. Колберга, основана на чувственном постижении мира и проявляется у человека в возрасте 0–3 лет. Масштабы «хорошего» и «плохого» понимаются здесь в плане физических и чувственных последствий действий (награда, наказание). Правильное, хорошее действие то, которое позволяет избежать наказания. Стоит также отметить, что моральные стандарты, проникая на данной стадии в сознание субъекта, не подвергаются какой-либо критике и рефлексии со стороны последнего.

Вторая стадия характерна для детей дошкольного возраста. Субъект уже понимает, что представляют собой нормы и правила морали, однако продолжает подчиняться традиционным нормам поведения, соответствующим определенным ролям личности.

2) На втором — конвенциональном — уровне самоцель субъекта проявляется в исполнении ожиданий кого-либо (семьи, группы, нации) без оглядки на очевидные последствия. Эта установка определяется, во-первых, конформизмом, а во-вторых, идентификацией с личностью или группой, которые выступают в качестве носителей определенного порядка.

Первую стадию на этом уровне можно обозначить как «межперсональное поглаживание». Под хорошим поведением понимается такое, которое нравится другим. Субъект полностью растворяется в стереотипном представлении о поведении большинства, к которому он принадлежит.

Вторая стадия обладает ярко выраженной ориентацией на закон и порядок. Правильно то, что законно, что прописано в уставах и кодексах. Нарушение закона, отход от каких-либо авторитетных норм является показателем безнравственного поведения. Другими словами, здесь наблюдается поддержание социального порядка ради него же самого, никакого осмысления и обоснования нравственных норм в принципе не предполагается: не нужно думать, где добро, а где зло, где хорошо, а где плохо — все уже прописано заранее. Заметим, что данный подход применим и к религиозным законам.

3) Третий уровень, постконвенциональный, характеризует официальную мораль развитых обществ.

На первой стадии проявляется так называемый социальный договор. Ценность человеческой жизни определяется вкладом человека в общий прогресс человечества, при этом считается правильным уважать права других и социальные соглашения, личные оценки и мнения воспринимаются как относительные.

На второй стадии данного уровня и высшей в классификации американского ученого правильное определяется на основании решения совести в созвучии с самостоятельно избранными этическими принципами, должны быть логически взаимосвязаны, универсальны и логически непротиворечивы которые. Речь идет об универсальных принципах справедливости, взаимности и равенства, человеческих прав, принципах уважения достоинства людей как индивидуальных личностей [4].

Таким образом, процессы социализации и морального развития могут стать эффективными инструментами формирования личности. У индивида постепенно складывается система внутренней регуляции и саморегуляции жизнедеятельности, которая выступает основой психологической структуры личности и обеспечивает ей большую или меньшую степень независимости от внешних воздействий и внутренних потребностей организма.

Зрелая личность, обладая высокоразвитыми моральными качествами, способна управлять своей жизнедеятельностью, подчиняя ее логике жизненной необходимости, стратегическим жизненным целям, представленным в единой ценностно-смысловой перспективе.

Библиографический список:

1. История этических учений [Текст]: учебник / под ред. А.А. Гусейнова. – М.: ВЛАДОС, – 2003.– 289 с.
2. Карсавин, Л. П. О личности [Текст] // Л. П. Карсавин. Религиозно-филос. соч. М., 1992. Т. 1. С. 18–30.
3. Мелешко, Е. Д., Назаров, В. Н. Этика образования [Текст]: монография / Е. Д. Мелешко, В. Н. Назаров – Тула: Изд. Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2015 – 178 с.
4. Назаров, В. Н. Прикладная этика [Текст]: учебное пособие / В. Н. Назаров – М.: Гардарики, 2003 – 382с.
5. Назаров, В. Н. Систематическая философия в вопросах и ответах [Текст]: учебное пособие / В. Н. Назаров – Тула: Изд. Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2016 – 334 с.
6. Новая философская энциклопедия [Электронный ресурс]: – URL: <http://nov.filosofskaya.encyklopediya.ru> (Дата обращения 18. 02. 2017 г.) – Загл. с экрана.
7. Философский словарь [Текст]: учебное пособие / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Издательство МГУ, – 2003. – 575 с.
8. Философский энциклопедический словарь [Электронный ресурс]: – URL: <http://ihtik.da.ru> (Дата обращения 16. 02. 2017 г.) – Загл. с экрана.

УДК 37.065

Пралич А.Б. Комплексная программа профилактики раннего материнства школьников

Comprehensive program to prevent early motherhood of schoolchildren

Пралич Анастасия Борисовна

Студентка психолого-педагогического факультета
Новгородского Государственного университета
им. Ярослава Мудрого

Pralich Anastasia Borisovna

The student of psychology and pedagogy faculty
of Novgorod State University named after Yaroslav the Wise

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы посвященные проблеме профилактики раннего материнства в работе социальных педагогов. Подробно описана комплексная программа профилактики раннего материнства, включающая в себя подготовку будущих социальных педагогов к проведению профилактических мероприятий, а также представлено содержание про-граммы профилактики раннего материнства школьников. Проведенное ис-следование подчеркивает необходимость внедрения в школах программ формирования ответственного родительства, ориентированных как на уча-щихся, так и на их родителей.

Ключевые слова: материнство, раннее материнство, отцовство, социальные проблемы, профилактика раннего материнства, профилактические меры, ответственное родительство.

Abstract: The article reveals the issues related to the prevention activities of early maternity in the work of social educators. A comprehensive program of early maternity prevention is described in detail, including the training of future social educators for prevention activities, as well as the content of programs to prevent early maternity of schoolchildren. The conducted research underlines the need for implementing school programs of forming responsible parenthood aimed both at schoolchildren and their parents.

Keywords: motherhood, early motherhood, paternity, social problems, prevention of early motherhood, preventive measures, responsible parenthood.

В последние десятилетия все более актуальной становится проблема раннего материнства. Снижение возраста «взросления», рост сексуальной активности подростков ведут к увеличению количества незапланированных беременностей и родов у несовершеннолетних девушек. Статистика Новгородской области свидетельствует о снижении количества абортов среди

девушек в возрасте от 15 до 19 лет, однако проблема раннего материнства остается не решенной. В 2013 году было сделано 245 абортс девушками в возрасте 15-19 лет, в 2014 г. – 210 абортс, в 2015 г. – 182 абортс [1].

Опросы общественного мнения свидетельствуют о том, что в современном обществе раннее материнство рассматривается как социальная проблема в связи с несоответствием возраста половой, психологической и социальной зрелости женщины-подростка. Рождение детей несовершеннолетними девушками часто рассматривают как поступок, противоречащим общепринятым нравственным нормам, и юные мамы стигматизируются как «безответственные» и «аморальные». В России эта проблема обостряется отсутствием скоординированной, научно обоснованной системы медико-социально-психолого-педагогического сопровождения юных матерей. В связи с этим возникает необходимость проведения целенаправленной работы по профилактике раннего материнства [3; 4; 5].

Профилактику раннего материнства можно определить, как комплекс мероприятий, направленных на предупреждение причин возникновения нежелательного материнства несовершеннолетних. Профилактическая работа должна включать проведение комплекса мероприятий, нацеленных на формирование ответственности подростков за свое репродуктивное здоровье, изменение их отношения к началу ранней половой жизни, выработку отрицательного отношения к абортс, формирование ценностного отношения к семье, материнству и отцовству.

Проведенный нами анализ опыта работы Новгородских школ по профилактике раннего материнства позволил выявить некоторые недостатки. *В содержательном плане* мало внимания уделяется раскрытию рисков ранней половой жизни, последствий беременности и абортс в подростковом возрасте.

В организационном плане практически не проводятся профилактические мероприятия на индивидуальном и общешкольном уровнях; не осуществляется профилактическая работа с родителями учащихся. Устранить указанные недостатки можно за счет реализации в школе во внеурочное время программ профилактики раннего материнства обучающихся [2].

Концепция программы

Цель программы профилактики раннего материнства – предупреждение нежелательного материнства школьников.

Задачи программы:

- формирование целостных представлений учащихся о здоровом материнстве и отцовстве как неотъемлемых составляющих успешной социализации современного человека;
- расширение кругозора учащихся в области генезиса института семьи и брака в России и за рубежом;
- ознакомление учащихся и их родителей с особенностями социального развития несовершеннолетних матерей и отцов, последствиями ранних беременностей и абортов;
- педагогическое просвещение родителей в сфере полового воспитания школьников.

Программа профилактики раннего материнства школьников является частью общешкольной программы воспитания и социализации учащихся и предусматривает проведение во внеурочное время комплекса мероприятий, направленных на предупреждение причин возникновения нежелательного материнства несовершеннолетних.

Координация данной программы возлагается на школьного социального педагога, поскольку в его функциональные обязанности входит, с одной

стороны, организация профилактической работы в школе, а с другой – установление взаимодействия школы с учреждениями и организациями социальной защиты детства. Реализация программы профилактики раннего материнства требует обязательного привлечения социальным педагогом педагогических работников школы (психолога, педагога-организатора, медсестры, учителей), специалистов системы здравоохранения (гинеколога, уролога) и социального обслуживания населения (из Кризисного центра помощи женщинам, Центра социальной помощи семье и детям) к проведению профилактических мероприятий [2].

С целью внедрения данной программы в школы нами было проведено обучение студентов психолого-педагогического факультета, обучающихся по профилю «Социальная педагогика и психология». Программа подготовки включала в себя 3 встречи по 3 часа, общее количество 9 часов. Занятия были посвящены темам «Материнство», «Раннее материнство» и «Профилактике раннего материнства». Подготовка выстраивалась таким образом, что будущие социальные педагоги получили осознанные, системные, знания теории и практики по темам: материнство (истоки развития, трансформации, психологические аспекты), половое созревание и подростковый возраст, раннее материнство (мотивы, причины, аборты и последствия), профилактика раннего материнства (виды, формы, анализ существующих программ).

На занятии №1 «Материнство» рассматривались вопросы культурно-исторических особенностей материнства; этапы становления материнской потребностно-мотивационной сферы поведения; психологическая готовность к материнству; трансформации в материнской сфере («Чайлд Фри», «Суррогатное материнство»).

Занятие №2 «Раннее материнство» включало в себя изучение мотивов,

причин раннего материнства; физическое и половое развитие подростков; психологические проблемы подростковой беременности; аборты и их последствия в подростковом возрасте; физические проблемы раннего материнства.

Занятие №3 «Профилактика раннего материнства» включало в себя знакомство с существующими программами профилактики и более подробным изучением разработанной нами программой профилактики раннего материнства школьников. Студентам было предложено разработать план занятия или родительского собрания, а также проявить свои творческие способности при разработке макета буклета «Как не стать жертвой нежелательной беременности».

Содержание программы профилактики раннего материнства школьников.

Основные профилактические мероприятия программы рассчитаны на учащихся 9-11 классов, поскольку именно в этом возрасте, по данным нашего практического исследования, школьники становятся психологически готовыми обсуждать друг с другом, а также со взрослыми вопросы репродукции и репродуктивного здоровья [2].

Программа профилактики для учащихся 9 класса носит ознакомительно-просветительский характер; школьники приобретают знания об особенностях семейно-брачных отношений в России и за рубежом в разные исторические эпохи (Античность, Средневековье, Возрождение, Реформация, Древняя Русь и др.); знакомятся с такими понятиями, как: «брак-соглашение», «брак-сделка», «матриархат», «патриархат», «моногамия», «полигамия», «кровосмешение», «супружеская неверность»; обсуждают нормы поведения родителей и детей в традиционной русской семье.

Программа профилактики в 10 классе предполагает знакомство учащихся

с феноменологией родительства и детско-родительских отношений, проблемой раннего материнства и отцовства. Десятиклассники формируют представления о семье и браке, родительстве как психологическом и социальном феномене.

В 11 классе основной акцент в программе профилактики делается на рассмотрении рисков ранней половой жизни, особенностей протекания беременности и родов в подростковом возрасте, их последствий, влияния абортов на репродуктивное здоровье женщины, а также обсуждении способов предохранения от нежелательных беременностей.

Программа профилактики раннего материнства включает комплекс мероприятий со школьниками, осуществляемых как на групповом уровне, так и на индивидуальном и общешкольном. Поскольку, с точки зрения учащихся, родителей, учителей и социальных педагогов, наиболее приемлемыми формами профилактики являются беседы по половому просвещению, уроки-лекции и индивидуальное консультирование, основное предпочтение в разработанной нами программе отводится именно этим формам [2].

Индивидуальное консультирование учащихся предусмотрено на всех этапах реализации программы. В 9 и 10 классах большой удельный вес отводится проведению лекционно-практических занятий и бесед со школьниками, в то время как в 11 классе, ввиду сильной учебной загруженности учащихся перед сдачей ЕГЭ, предпочтение отдается просмотру учебных и документальных фильмов и их обсуждению.

На общешкольном уровне предусмотрено, во-первых, проведение акции «Мы – за здоровое будущее», предполагающей создание десятиклассниками информационных стендов по тематике здорового родительства и размещение их в холлах школы; во-вторых, проведение среди учащихся 11 класса конкурса агитбригад «Дети не должны воспитывать детей» и «Аборт – это убийство» с

последующей презентацией созданных плакатов десятиклассникам; в-третьих, распространение среди учащихся и родителей информационных буклетов «Как не стать жертвой нежелательной беременности».

Программа профилактики раннего материнства обучающихся предусматривает систематическое проведение профилактической работы не только с учащимися старших классов, но и с их родителями ввиду того, что профилактикой раннего материнства, по мнению участников образовательных отношений, в первую очередь должна заниматься семья. Профилактические мероприятия с родителями старшеклассников включают родительские собрания по темам: «Что нужно знать детям на разных этапах своего развития (от рождения до 18 лет)?», «Как говорить с ребенком и отвечать на его вопросы о строении тела и отношениях?», «Раннее материнство и отцовство: как избежать?», «Последствия аборт», а также тренинг для родителей и их детей «Тепло семьи» [2].

Для проверки эффективности проведения комплексной программы профилактики раннего материнства была проведена первичная диагностика эффективности лекционно-практического курса для студентов, и методика «Квадрат впечатлений».

Студенты отметили важность выбранной темы 33%, понравилась подача материала 33% респондентов, многим понравилась наглядность и разнообразие заданий 50%. При ответе на вопрос «что понравилось?», студенты отметили структурированность материала, взаимодействие с группой, наличие примеров, количество раздаточного материала. При ответе на вопрос «что осталось открытым?» все ответили, что все разобрали, все понятно. При ответе на вопрос «что буду использовать?», студенты единогласно ответили знания, полученные на занятиях, следует отметить, что они собираются использовать данную

информацию не только в профессиональной деятельности, но и в семейной жизни.

Эффективность лекционно-практического курса оценивалась посредством тестирования. В тестировании приняли участие 12 студентов психолого-педагогического факультета направления «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Социальная педагогика и психология»). Структура теста: состоит из 15 заданий открытого типа по изученным блокам. Сводные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Название блока	Количество студентов усвоивших материал в %
«Материнство» (культурно исторические особенности развития материнства, развитие материнско-потребностно-мотивационной сферы, психологическая готовность к материнству, трансформации в материнской сфере)	67%
«Раннее материнство» (физическое и психологическое развитие подростка, причины раннего материнства, последствия абортов, физические и психологические проблемы раннего материнства)	75%
«Профилактика раннего материнства» (формы, виды, варианты профилактики)	92%

Полученные данные свидетельствуют об эффективности разработанных занятий, студентам удалось не только получить теоретические знания, но и оперировать ими в предложенных дискуссиях и дебатах. Студенты положительно отметили подачу материала и форму проведения занятий, где была предоставлена возможность высказаться каждому участнику.

На наш взгляд, предварительная подготовка будущих социальных педагогов к работе по профилактике раннего материнства является необходимой, так как включенность в проблему и знание возможных способов и методов ее решения позволят более эффективно работать в этой сфере, а

реализация программы профилактики раннего материнства школьников во внеурочной деятельности школ будет способствовать предупреждению причин возникновения нежелательного материнства несовершеннолетних.

Библиографический список:

1 Гребенникова О.А., Пралич А.Б. Особенности социального развития несовершеннолетних матерей // Инклюзивное образование: проблемы и перспективы: сборник статей / Сост. Е.В. Иванов. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2014. – С. 349-355.

2 Гребенникова О.А., Пралич А. Профилактика раннего материнства // Социальная педагогика. 2015. №3. С. 49-55.

3 Гукасова Г.С. Проблемы раннего материнства и отцовства в теории и практике педагогической науки // Казанский педагогический журнал. – 2012. – №2. – С. 133-120.

4 Сироткина Е.С. Конструирование социальной проблемы несовершеннолетнего материнства // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия «Социальные науки». – 2012. – №2. – С. 79-85.

5 Скутнева С.В. Раннее материнство // Социологические исследования. – 2009. – №7. – С. 114-118.

УДК 159.9.072.43

Снетова Н.И., Исакова Ю.Б. Развитие речи дошкольников средствами ТРИЗ-технологии

The development of speech of preschool children, using the technology of Tries

Наталья Ивановна Снетова,

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск

Natalia I. Snetova,

South Ural state humanitarian-pedagogical University, Chelyabinsk

vip.snetova@mail.ru

Юлия Борисовна Исакова,

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск

Yulia B. Isakova,

South Ural state humanitarian-pedagogical University, Chelyabinsk

yisakova73@mail.ru

Аннотация: в статье рассматриваются теоретические основы развития речи детей дошкольного возраста, описан констатирующий этап экспериментальной работы, направленный на диагностику у испытуемых индивидуальных особенностей речи, подобрана и апробирована программа развития речи детей дошкольного возраста в образовательном процессе, проведен контрольный срез, выявлена динамика развития речи детей дошкольного возраста, проведен количественный анализ фактических данных, сделаны выводы.

Ключевые слова: речь, развитие, дошкольный возраст, психодиагностические методики, ТРИЗ - технология.

Abstract: in the article the theoretical bases of speech development for preschool children are considered in the article, the ascertaining stage of experimental work aimed at diagnosing the individual characteristics of speech is analyzed, the program for the development of speech of children of preschool age in the educational process is selected and tested, the control section is made, the dynamics of development is revealed Speech of children of preschool age, the quantitative analysis of the actual data is carried out, conclusions are drawn.

Keywords: speech, development, preschool age, psychodiagnostic techniques, TRIZ technology.

Детский возраст - это самый подходящий период жизни человека, для того что бы впитать в себя культуру родной страны и окружающего его мира.

Такие ученые, как Д.Б. Эльконин, Р.Е.Левин, А.П. Усов и др. отметили, что усвоение родного языка ребенком, происходит прежде всего через подражание разговорной речи взрослых, окружающих его. Сейчас же, в наше

время, когда компьютеры и нанотехнологии занимают большую часть нашей жизни, мало кто из родителей занимается развитием детей вплотную. Дети много времени проводят у компьютеров, чем очень вредят процессу развития речи и собственному непосредственному живому общению с окружающими. А ведь именно в дошкольном возрасте процесс общения становится разнообразнее и богаче вследствие накопления детьми знаний, опыта полученного в ходе коллективных игр и занятий, и чем богаче опыт и знания, тем лучше происходит развитие речи. Очень влияет усовершенствование речи на мышление детей, происходит переход от наглядно образного к рассудительному, далее к логическому мышлению.

Чем старше ребенок, тем более сложные формы речи образуются: речи-сообщения, монологи- рассказы, в которых дети повествуют о замыслах своих игр, делятся сделанной работой, впечатлениями от просмотренного фильма и рассказах, дети делятся всем что происходит в их жизни и самостоятельной деятельности.

Составляющая часть речи это слово, которое развивает и формирует и психические процессы: восприятие, воображение, память. Выготский Л.С. сказал: «Развитие устной речи, вероятно, самое удобное явление для того, чтобы проследить механизм формирования поведения и сопоставить подход к этим явлениям, типичный для учения об условных рефлексах, с психологическим подходом к ним. Развитие речи представляет прежде всего историю того, как формируется одна из наиболее важных функций культурного поведения ребенка, лежащая в основе накопления его культурного опыта»[1].

Формирование речи ребенка происходит в процессе общего психического и физического развития. При этом он имеет здоровую ЦНС, нормальное зрение, полноценный слух и так же достаточное речевое общение со взрослыми. К детям

с нарушениями речи относятся дети с хорошим слухом, полноценным интеллектом, но при этом имеющие речевые нарушения, которые формируют их психику. У этих ребят низкий уровень развития памяти и внимания, они плохо понимают словесные инструкции, плохо контролируют свою деятельность, их умственная работоспособность и познавательная деятельности снижена.

Такие дети имеют заниженную самооценку, не могут многого добиться т.к. не верят в себя, в собственные силы. Не проявляют способности, потому что уходят от ситуаций где эти способности могли бы проявиться. Взрослым важно понять, что достаточно развить речь ребенка, значит развить личность человека, помочь ему успешно пройти следующий этап его жизни – обучение в школе.

Мы предполагаем, что занятия, в частности занятия, с использованием различных приёмов и методов ТРИЗ, значительно повышают уровень формирования речи у детей старшего дошкольного возраста с общими нарушениями речи.

В достижении данной цели очень действенными оказываются инновационными методы психологического сопровождения: психогимнастика, музыкотерапия, различные виды массажа, развивающие игры и упражнения, и одно из новых направлений в развитии ребенка – теория Альтшуллера Г. С. - теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) [2].

Как показала практика метод ТРИЗ, является высоко результативным способом формирования познавательно – речевой активности дошкольников.

Занятия с использованием технологий ТРИЗ позволяют :

- снять чувство скованности;
- преодолеть застенчивость;
- развить речь , инициативу и воображение;
- повысить уровень познавательных способностей.

Мы провели исследование на базе МБДОУ №* г. Миасса в подготовительной группе, дети участвовали в исследовании в полном составе - 12 мальчиков и 10 девочек, всего 22 человека.

Исследование состояло из трех этапов – констатирующего, формирующего и контрольного. Первым этапом включал диагностику уровня развития речи старших дошкольников. Мы пользовались методикой «Обследование связной речи». Эта методика направлена на выявление умения детей 6-7 лет поддерживать беседу, отвечать на вопросы взрослого, используя разные части речи, простые предложения, предложения с однородными членами. Позволяет выявить умение детей составлять рассказы описательного, творческого характера, рассказы из личного опыта. Благодаря данной методике можно выяснить, насколько «подготовишки» умеют связно, последовательно пересказывать небольшое произведение, как осознают структуру связного высказывания.

Анализируя полученные данные можно сделать следующие выводы: высокий уровень развития речи имеют - 36,4%; средний уровень имеют - 27,2%; низкий уровень развития речи имеют 36,4%. Наглядно полученные результаты представлены в диаграмме (см рисунок 1).

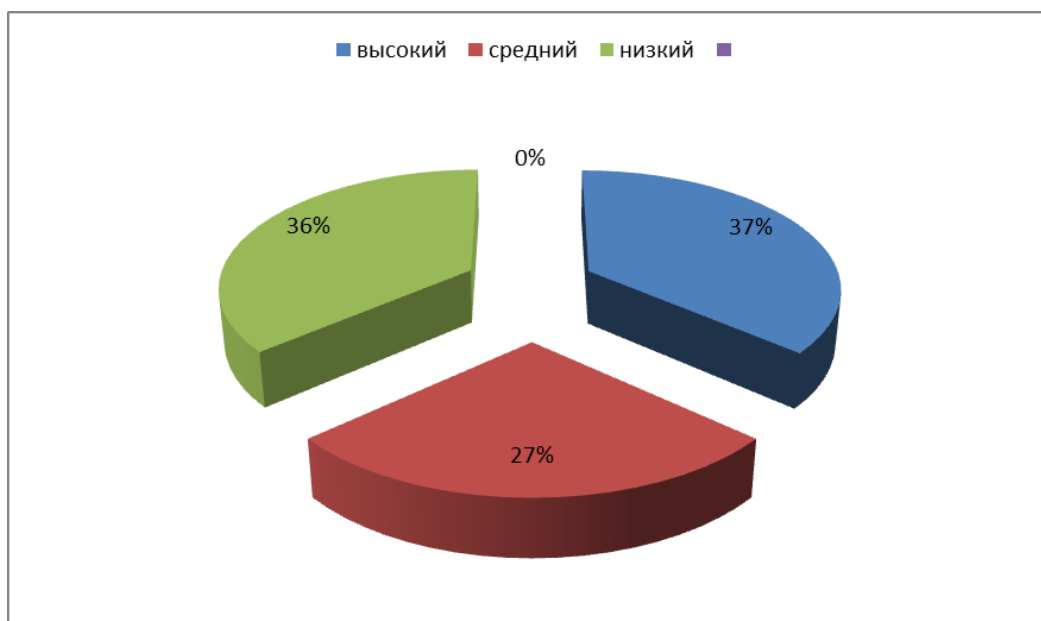


Рисунок 1. Диагностика уровня развития речи старших дошкольников.
Констатирующий этап.

Обобщая полученные результаты, мы пришли к следующим выводам: большинство детей испытывают трудности при построении высказываний на уровне фразы. Резко выраженные нарушения наблюдались при выполнении заданий на составление рассказа и пересказ. Отмечались серьёзные затруднения в смысловой организации высказываний. Выполнение творческих заданий оказалось для детей практически недоступным. Исследования показали, что дети не владеют навыками самостоятельного составления рассказа, для их высказываний характерны крайняя бедность используемых языковых средств, наличие грубых ошибок, нарушающих связность повествования. Следующим этапом нашего эксперимента был формирующий этап, в ходе которого мы ставили перед собой следующие задачи:

- формировать овладение лексической грамотностью;

- учить свободно вести беседы на интересующие ребенка темы, анализировать события, произошедшие в жизни ребенка в течении дня;
- учить формулированию противоречий с небольшой помощью воспитателя, приемам их разрешений.

За основу в использованной нами коррекционно - развивающей программы была взята программа «Теория решения изобретательских задач» Г.С. Альтшуллера.

Занятия проводились групповые, каждое по 30 мин., два раза в неделю. После проведения контрольного этапа исследования, где мы использовали ту же методику, что и на констатирующем этапе, мы получили следующие результаты: высокий уровень развития речи имеют 45,5% испытуемых; средний уровень наблюдается у 22,7% ; низкий уровень отмечается у 31,8% испытуемых. Наглядно данные представлены в диаграмме(рисунок 2).

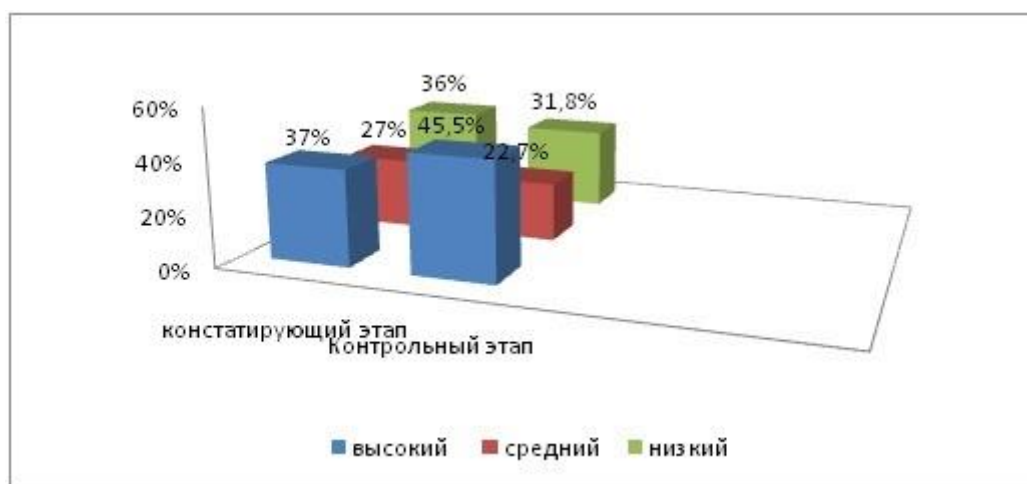


Рисунок 2 Динамика уровня развития речи старших дошкольников

В заключении можно сделать вывод что, методика ТРИЗ позволяет развивать речь путем активизации творческого мышления, развивает творческие

способности, формирует качества творческой личности. Хочется отметить, что работа с методами и приемами ТРИЗ помогает снять психологические барьеры, не бояться нового, неизвестного. Закрепляет у детей восприятие жизненных и учебных проблем не как непреодолимых препятствий, а как очередных задач, которые следует решить. Кроме того, ТРИЗ подразумевает гуманистический характер обучения, основанный на решении актуальных проблем ребенка-дошкольника. [5]

Библиографический список:

1. Акимова М. К., Козлова В.Т. Диагностика умственного развития детей [Текст]. - СПб.: Питер, 2011. - 240 с.
2. Баландина Л.А. Диагностика в детском саду. Содержание и организация диагностической работы в дошкольном образовательном учреждении: методическое пособие. [Текст] / Л.А.Баландина, В.Г. Гаврилова, И.А.Горбачева. – Ростов н/Д: «Феникс», 2003. - 288 с.
3. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст]/ метод. Лит. - М. : Логос, 2006. - 429 с.
4. Выготский Л.С. Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.
5. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей. [Текст]: пособие по практической психологии. / Т.Д. Марцинковская. – М.: ЛИНКА – ПРЕСС, 1997. – 176 с.

СЕКЦИЯ 3. КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ)

УДК 376.3

Ткаченко М.А. Игры и упражнения для развития мелкой моторики пальцев рук, используемые в логопедической практике

Games and exercises for development of fine motor skills of the fingers, used in speech therapy practice

Ткаченко Мария Александровна,
Логопед,
Центр развития личности «Мега интеллект»

Tkachenko Mariya Aleksandrovna,
Speech therapist,
Center of personal development "Mega intelligence"

Аннотация: Навыки мелкой моторики необходимы в быту. Кроме того, они оказывают большое влияние на процесс обучения ребенка. Развитие мелкой моторики тесно связано с развитием речи, так как зоны коры головного мозга, отвечающие за эти функции, расположены очень близко друг от друга.

Ключевые слова: мелкая моторика пальцев рук, самомассаж, пальчиковая гимнастика.

Abstract: The fine motor skills needed in everyday life. In addition, they have a great influence on the learning process of the child. The development of fine motor skills is closely linked to the development of speech, as areas of the cerebral cortex responsible for these functions are located very close to each other.

Keywords: fine motor skill of fingers, self-massage, the finger gymnastics.

Еще в середине прошлого века было установлено, что уровень развития речи детей напрямую зависит от сформированности тонких движений пальцев рук. С анатомической точки зрения, около трети всей площади двигательной проекции коры головного мозга занимает проекция кисти руки, расположенная очень близко от речевой зоны. Поэтому развитие речи ребёнка неразрывно связано с развитием мелкой моторики.

Если координация движений соответствует возрасту, то и речевое развитие находится в пределах нормы. Если же развитие движений пальцев отстаёт, то задерживается и речевое развитие, хотя общая моторика при этом может быть выше нормы.

М.М. Кольцова доказала, что движения пальцев рук стимулируют деятельность центральной нервной системы и ускоряют развитие речи ребенка. Таким образом, постоянная стимуляция зон коры головного мозга, отвечающих за мелкую моторику, является необходимым элементом в системе коррекции [2, с. 4].

Улучшать навыки мелкой моторики, тем самым оказывая положительное влияние на развитие речи, можно следующими способами:

- игры с мелкими предметами (конструкторы, мозаика, пазлы, бусины, счетные палочки и т. п.);
- занятия лепкой, рисованием, различными видами рукоделия;
- развитие элементарных навыков самообслуживания (застегивание и расстегивание пуговиц, завязывание шнурков и т. п.);
- упражнения на обведение контуров предметов, штриховку, раскрашивание, рисование по клеткам и трафаретам.
- пальчиковые игры и пальчиковая гимнастика;
- массаж и самомассаж пальцев и кистей рук.

Особое внимание хотелось бы уделить последним двум способам.

Массаж и самомассаж рук и пальцев является хорошим средством развития мелкой моторики детей, как дошкольного, так и школьного возраста. Цель проведения самомассажа - улучшение координации произвольных движений, восстановление ослабленных мышц, снятие излишнего напряжения.

Весь материал, в котором предполагаются движения (особенно рук), лучше усваивается в стихотворной форме, так как стихи дают возможность войти в ритм движения. Проговаривание, «оречевление» деятельности даёт большой эффект (включаются и слуховой, и речевой, и кинестетический анализаторы).

Самомассаж подушечек пальцев.

Большой палец ставится на ноготь массируемого пальца, а остальные пальцы прижимают его подушечку снизу, разминая ее. На каждую строку осуществляется разминание одного пальца. После 5-й строчки – смена рук [1, с. 5].

Дети любят всех зверей: (большой)

Птиц, и ящериц, и змей, (указательный)

Пеликанов, журавлей, (средний)

Бегемотов, соболей, (безымянный)

Голубей и глухарей, (мизинец)

И клестов, и снегирей; (большой)

Любят горного козла, (указательный)

Обезьянку и осла, (средний)

Дикобраза и ежа, (безымянный)

Черепашу и ужа. (мизинец)

Пальчиковая гимнастика.

Немаловажное значение для развития мелкой моторики детей имеет и пальчиковая гимнастика.

Упражнение «Коготки» - сильное полусгибание и разгибание пальцев.

Упражнение «Кулак – ладонь». Руки вытянуты вперед на уровне груди. Одна рука сжимается в кулак, другая выпрямленной ладонью вниз, затем положение рук меняется.

Артикуляционно-пальчиковая гимнастика.

Упражнения артикуляционной гимнастики в сочетании с одновременными движениями рук, имитирующими движения челюсти, языка оказывают благотворное влияние на четкость произношения звуков, а также развивают мелкую моторику.

Упражнение «Иголочка». Рот открыт, язык лежит плоско у нижних резцов. Пальцы рук сжаты в кулак. На счет «раз» высунуть язык, натячь его и сделать узким так, чтобы почувствовать напряжение в уздечке. Пальцы распрямляются, ладони параллельно столу. На счет «два» - вернуться в исходное положение [3, с. 17].

Игры с использованием нестандартного оборудования.

Кистевые эспандеры способствуют развитию мышечной силы кистей рук. Включение бельевых прищепок в самомассаж оказывает положительное влияние на развитие координации движений пальцев рук.

Самомассаж с прищепками.

Для начала попробуйте выполнить упражнение сами. Прищепки должны быть не слишком тугими.

Бельевой прищепкой на ударные слоги стиха поочередно «кусаем» ногтевые фаланги: от указательного к мизинцу и обратно. После 1-го двустушия – смена рук.

Кусается сильно котенок-глупыш,

Он думает: это не палец, а мышшь.

- Но я же играю с тобою, малыш!

- А будешь кусаться – скажу тебе «кыш»!

Упражнения с эспандерами.

Даем ребенку кистевой эспандер в виде резинового кольца. Ребенок сжимает его на каждый ударный слог. После каждой строчки – смена рук.

Сжать кольцо поможет нам

Сила с волей пополам.

Станут пальчики сильнее,

А головушка – умнее!

К нетрадиционным методам развития мелкой моторики рук относятся: массаж с помощью шарика Су-Джок (с массажным кольцом) или аппликатора Кузнецова. Нетрадиционный материал предоставляет широкие возможности для тренировки мелких мышц кисти в различных видах деятельности, носящих игровой характер.

Самомассаж ладоней щеткой для волос или аппликатором Кузнецова.

На каждый ударный слог осуществляются поглаживающие движения ладонями. Поверхности «иголочек» касаются не только пальцы, но и ладони.

Направление движения – к себе.

Гладила мама – ежика ежат:

«Что за пригожие детки лежат!»

Массаж шариками Су-Джок.

Пальчиковая игра «Игрушки»

Описание: упражнение выполняется сначала правой рукой, затем левой.

На большом диване в ряд

Игрушки Катины сидят:

(дети катают Су-Джок между ладоней)

Зайчик, мишка, Буратино,

Да веселый Чиполлино,
Пара сереньких мышат.
(поочередно катаем шарик Су-Джок к каждому
пальчику, начиная с большого)
Раз, два, три, четыре, пять.
Мы поможем нашей Кате
Все игрушки сосчитать.
(дети катают Су-Джок между ладоней).

Массаж пальцев эластичным кольцом.

Дети поочередно надевают массажные кольца на каждый палец, проговаривая стихотворение пальчиковой гимнастики.
Раз – два – три – четыре – пять, (разгибать пальцы по одному)
Вышли пальцы погулять,
Этот пальчик самый сильный, самый толстый и большой.
Этот пальчик для того, чтоб показывать его.
Этот пальчик самый длинный и стоит он в середине.
Этот пальчик безымянный, он избалованный самый.
А мизинчик, хоть и мал, очень ловок и удал.

Таким образом, развивать мелкую моторику пальцев и координацию движений рук у детей дошкольного возраста можно используя различные виды деятельности. Применяя данные упражнения, мы добиваемся улучшения координации и точности движений рук и глаз, развиваем мышечную силу кистей рук. Сопровождение массажа и пальчиковых игр стихотворным текстом дает больший эффект (включаются и слуховой, и речевой, и кинестетический анализаторы).

Библиографический список:

1. Крупенчук О.И. Пальчиковые игры. СПб.: Литера, 2003.
2. Крупенчук О.И., Воробьёва Т.А. Исправляем произношение: Комплексная методика коррекции артикуляционных расстройств. СПб.: Литера, 2014.
3. Лазаренко О.И. Артикуляционно-пальчиковая гимнастика. Комплекс упражнений. М.: Айрис-пресс, 2011.

СЕКЦИЯ 4. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

УДК 796/799

Пралич Б.С., Пралич А.Б. Использование ИКТ как средства методической поддержки учебно-воспитательного процесса при подготовке к сдаче комплекса ГТО на уроке физической культуры

The use of ICT as a means of methodological support of the educational process in preparation for the delivery of a TRP complex at a physical training lesson

Пралич Богдан Сергеевич,
Учитель физической культуры
МАОУ «Гимназия «Гармония» Великий Новгород
Pralich Bogdan Sergeevich,
Physical education teacher
"Gymnasium" Garmoniya "Veliky Novgorod

Пралич Анастасия Борисовна,
Студентка психолого-педагогического факультета
Новгородского Государственного университета
им. Ярослава Мудрого
Pralich Anastasia Borisovna,
The student of psychology and pedagogy faculty
of Novgorod State University named after Yaroslav the Wise

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы внедрения в школьную программу по физической культуре информационно-коммуникационных технологий, а именно игровой приставки Xbox 360 и видеоигры Kinect Sports. Проведены измерения показателей прыжков, бега и метания до использования игровой приставки и после. Проведенное исследование показывает эффективность проведения таких занятий.

Ключевые слова: ИКТ (информационно-коммуникационные технологии), комплекс ГТО, двигательные техники, игровая приставка Xbox 360, видеоигра Kinect Sports.

Abstract: The article deals with the introduction of information and communication technologies in the school curriculum of physical culture, namely Xbox 360 game consoles and video games Kinect Sports. The measurement of the parameters of jumps, running and throwing is carried

out before the use of game consoles and after. Organized research shows the effectiveness of such exercises.

Keywords: ICT (information and communication technology), a complex of TRP, motor vehicles, Xbox 360 game console, Kinect Sports video game.

XXI век – это век высоких компьютерных технологий, а значит, что использование ИКТ (информационно-коммуникационных технологий) в школе – процесс объективный и вполне закономерный.

Компьютерная поддержка позволяет вывести современный урок на качественно новый уровень: использовать различные виды деятельности на уроке, эффективнее организовать контроль и учёт знаний и умений учащихся, повысить статус учителя.

Использование ИКТ на уроках физической культуры – это полезная и интересная технология работы как для ученика, так и для учителя. Данная технология интересна для творческих педагогов, которые готовы «добывать» необходимую информацию, систематизировать и наглядно представлять её. Учащиеся успешнее воспринимают эту информацию: «Лучше один раз увидеть, чем 100 раз услышать!».

В начальной школе закладываются основы техники двигательных действий (бросок баскетбольного мяча, низкий старт в лёгкой атлетике и т.д.). Главное на этом этапе – овладение базовой техникой изучаемых двигательных действий. Чтобы создать правильное представление обучающихся о технике двигательных действий, учитель физической культуры должен быть очень хорошо подготовлен профессионально [2].

ИКТ позволяют организовать учебный процесс на новом, более высоком уровне, обеспечивать более полное усвоение учебного материала. Это помогает педагогу в решении ещё одной задачи – разбудить заинтересованность школьников в формировании здорового образа жизни. И, чтобы добиться этого,

на уроках физической культуры в качестве помощника мы использовали игровую приставку Xbox 360 и видеоигру Kinect Sports.

При отслеживании рынка компьютерных обучающих программ по физической культуре, формирующих двигательные навыки, нами было выявлено, что эта тема представлена недостаточно. Программные продукты для физической культуры и спорта С.В. Наумова «Автоматический подсчет результатов ГТО», А. Гончарова «Мультимедиа-учебники DVD-RW», В.А. Качесова «Электронное спортивное табло» предназначены, в основном, для обеспечения подготовки и проведения соревнований (документооборот, статистика, табло и т. п.). Мультимедийный продукт, связанный с двигательной активностью, предназначен, как правило, для занимающихся различными стилями танцев, аэробики, шейпинга, йоги. Методики и приёмы обучения двигательным действиям, наглядные иллюстрации и видеофрагменты отражены слабо [3;4].

Главной задачей учителя физической культуры является помощь школьнику в объективной оценке своих сил, убеждение в возможности улучшения собственного результата и способствование тому, чтобы занятия по физической культуре стали потребностью каждого. Для улучшения показателей норм комплекса ГТО нами был проведен ряд занятий с использованием игровой приставки Xbox 360 и видеоигры Kinect Sports.

Мультимедийная проекционная приставка XBOX 360 позволяет пользователю взаимодействовать с консолью без геймпада или любых других манипуляторов с помощью жестов, голосовых команд, движения тела. KINECT - представляет собой периферийное устройство, подключаемое к приставке. В устройство встроены две высококачественные видеокамеры, способные сканировать трехмерное пространство, и датчики распознавания голоса. С

помощью мультимедийного оборудования изображение проецируется на монитор или экран.

Видеоигра Kinect Sports включает в себя, 6 видов спорта: футбол, волейбол, боулинг, настольный теннис, бокс, лёгкая атлетика (метание копья, прыжки в длину, бег с препятствиями, 100-метровый спринт, метание диска и др.). Мы взяли за основу следующие дисциплины лёгкой атлетики: метание копья, прыжки в длину, бег с препятствиями, 100-метровый спринт, метание диска.

Наше практическое исследование проводилось на базе МАОУ «Гимназии «Гармония» г. Великого Новгорода. В исследовании приняли участие 25 обучающихся 4 класса. Уроки физической культуры проводились 3 раза в неделю в течение II четверти в соответствии с требованиями к образовательному процессу школы и учебной программы.

Наша работа была направлена на повышение уровня физической подготовленности школьников. Разработанная модель подготовки направлена преимущественно на развитие скоростных и скоростно-силовых качеств. В подготовку к тестированию входили следующие виды упражнений: прыжки в длину с места, бег 30 м, метание малого мяча 150г.

При изучении двигательного действия в игровой форме, проводя в основной части урока обучение технике метания, ученики пробовали имитировать метание, стоя перед устройством, которое проецировало их действие на экране, и они наглядно видели свои ошибки и результат метания.

В ходе работы, нами были выявлены три группы обучающихся: обучающиеся сильных групп, внутри класса, осваивают учебный материал в среднем на два урока быстрее остальных учеников, поэтому обучение двигательному действию заканчивается для них выполнением изучаемого

упражнения в соревновательных условиях, а учащиеся слабых и средних групп продолжают выполнять упражнение по частям или многократно повторяют его, используя Xbox 360 + Kinect Sports.

Учитывая большой интерес современных детей к компьютерным играм, и к популярной мультимедийной приставке Xbox 360 в частности, мы попробовали совместить спортивную видеоигру с уроком по физической культуре, что дало положительный результат. Такой вид работы вызвал большой интерес у обучающихся к изучению материала и повышению их активности на уроке и, как результат, они стали более качественно выполнять упражнения.

Об эффективности применения данной технологии свидетельствует положительная динамика показателей «Президентских тестов», таких как: прыжки в длину с места, бег 30 м, метание малого мяча.

Динамика показателей при традиционной подготовке к ГТО и после применения мультимедийной интерактивной игры представлена в таблице 1.

Таблица 1

№	имя	п о л	Прыжки в длину с места (см)		Прыжки в длину с места (см) после тренировки на XBOX		Бег 30 м (сек.)		Бег 30 м (сек.) после тренировки на XBOX		Метание малого мяча 150г		Метание малого мяча 150г) после тренировки на XBOX		Сумма	
			Рез-тат	баллы	Рез-тат	баллы	Рез-тат	баллы	Рез-тат	баллы	Рез-тат	баллы	Рез-тат	баллы	ДО	ПОС ЛЕ
1.	Иван	М	167	32	176	41	5,9	38	5,3	59	30	3	36	4	73	104
2.	Богомир	М	153	24	164	30	5,8	42	5,5	53	28	3	32	4	69	87
3.	Александр	М	137	16	148	22	5,6	50	5,4	56	25	2	31	3	68	81
4.	Никита	М	162	28	171	36	6,0	35	5,6	50	27	3	34	4	66	90
5.	Антон	М	150	23	165	30	5,4	56	5,1	64	24	2	33	4	81	98
6.	Николай	М	145	20	158	27	5,6	50	5,2	62	29	3	37	4	73	93
7.	Вадим	М	180	45	196	56	5,6	50	5,2	62	31	3	38	4	98	122
8.	Андрей	М	142	19	158	27	5,6	50	5,0	66	33	4	40	4	73	97
9.	Кирилл	М	162	29	175	40	5,8	42	5,2	62	22	2	30	3	73	105

10	Арсен	М	143	19	159	27	6,3	26	5,6	50	25	2	32	4	47	81
11	Андрей	М	138	17	150	23	5,5	53	5,1	64	24	2	31	3	72	90
12	Максим	М	120	8	129	12	6,0	35	5,3	59	26	2	30	3	45	74
13	Михаил	М	124	9	136	16	7,0	5	6,5	20	20	2	29	3	16	39
Среднее значение мальчиков				22,2		29,7		40,9		55,9		2,38		3,61	854	1161
1.	Диана	Ж	130	20	144	27	6,7	23	6,0	46	29	3	35	4	46	77
2.	Анна	Ж	137	24	149	30	6,2	38	5,8	53	30	3	39	4	65	87
3.	Амелия	Ж	135	23	150	30	6,1	42	5,7	56	29	3	34	4	68	90
4.	Мария	Ж	152	32	163	43	5,9	35	5,3	66	27	3	37	4	70	113
5.	Настя	Ж	165	45	176	53	5,3	66	5,9	35	25	2	32	4	113	92
6.	Соня	Ж	149	30	153	33	6,4	32	5,4	64	29	3	35	4	65	101
7.	Полина	Ж	165	45	179	55	6,5	29	5,8	53	32	4	41	4	78	112
8.	Варя	Ж	147	29	160	40	5,9	50	5,6	59	23	2	31	3	81	102
9.	Настя	Ж	165	45	179	55	6,8	20	6,2	38	35	4	42	4	68	97
10	Ксения	Ж	145	28	157	37	6,6	26	6,0	46	28	3	36	4	57	87
11	Вика	Ж	180	55	193	62	6,7	23	6,4	32	26	2	38	4	80	98
12	Дарья	Ж	186	58	199	65	6,0	46	5,0	70	29	3	36	4	107	139
Среднее значение девочек				36,1		44,1		35,8		51,5		2,9		3,9	898	1195
Средняя по классу															67,3	90,61

При анализе таблицы по каждому виду испытаний можно увидеть положительную динамику изменения показателей. Так, например, показатели прыжков в длину с места у мальчиков изменились на 33%, показатели бега на 30 м повысились на 36%, а показатели метания малого мяча повысились на 51%.

Существенные изменения можно заметить и в результатах у девочек, к примеру показатели прыжков в длину с места у девочек изменились на 22%, показатели бега на 30 м повысились на 43%, показатели метания малого мяча повысились на 34%.

Среднее значение показателей по всем видам испытания у всего класса повысились на 34%, данные изменения позволяют сделать вывод, что использование игровой приставки Xbox 360 и видеоигры Kinect sports ускоряет

процесс усвоения учебного материала особенно в зимний период, что делает процесс подготовки к ГТО системным и непрерывным.

Таким образом, мы считаем, что при организации и проведении современного урока физкультуры необходимо использование ИКТ т.к. это позволяет успешно совмещать не только физическую, но и умственную работу, развивает интеллектуальные и творческие способности школьника, расширяет общий кругозор, что в свою очередь ведет к повышению личностных результатов учащихся, более быстрому освоению двигательного навыка и улучшению эмоциональной сферы учащихся в процессе обучения.

Библиографический список:

1 Лях В.И. Физическая культура 1-4 классы: учебник для общеобразовательных учреждений/В. И. Лях. -13-е изд. - М. Просвещение, 2012.

2 Патрикеев А.Ю., Подвижные игры: 1-4 классы/ Авт.-сост. А.Ю.Патрикеев. – М.: ВАКО, 2007.

3 Садыкова С.Л., Лебедева Е. И., Физическая культура. 1-11 классы: подвижные игры на уроках и во внеурочное время /авт. сот. С.Л. Садыкова, Е.И. Лебедева. – Волгоград: Учитель, 2008.

4 Распоряжение Правительства Российской Федерации от 30 июня 2014 г. №1165-р «План мероприятий по поэтапному внедрению Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО)».

СЕКЦИЯ 5. ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 37

Мальшева Н.А. Взаимосвязь музыки и изобразительного искусства как средство развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста

The relationship between music and visual arts as a means of development of creative abilities of preschool children

Мальшева Наталья Александровна,
студентка
Московский Педагогический Государственный Университет
Malysheva Natalia A.,
student of
Moscow State Pedagogical University

Научный руководитель:
Зацепина Мария Борисовна
Заведующая кафедрой: доктор педагогических наук профессор
Московский Государственный Областной Университет
Scientific adviser : Zatsepina Maria Borisovna., Doctor of Education, Professor Department
of primary education
Moscow Region State University

Аннотация: Современный этап развития педагогики характерен формированием новых подходов в педагогическом мышлении. Выдвинутые еще в середине восьмидесятых годов направления гуманизации и гуманитаризации образования своей целью преследуют открыть для подрастающего поколения мир духовных и общечеловеческих ценностей. Актуальной задачей для всех отраслей педагогики становится поиск новых форм и методов работы, способствующих всестороннему развитию и образованию подрастающего поколения

Ключевые слова: дети, музыка, изобразительное искусство.

Abstract: The current stage of development of pedagogy is characterized by the formation of new approaches in pedagogical thinking. Launched in the mid-eighties, the direction of humanization and humanitarization of education in its aim to open for the younger generation the world of spiritual and human values. An urgent task for all sectors of the pedagogy is the search for new forms and methods of work conducive to the comprehensive development and education of the younger generation.

Keywords: children, music, art.

В обществе все более остро встают проблемы музыкально- эстетического развития и воспитания детей. Пересматриваются взгляды и основополагающие принципы, меняются вкусы, традиции и привычки, однако растет и количество необразованных людей, которые оценивают поступки по выгоде, а произведения искусства по имени автора или их стоимости. Неудивительно, что в таких условиях наиболее актуальными становятся вопросы эстетического воспитания, умения отличать подлинное от подделки, красивое от вульгарного, глубинное от поверхностного, вечное от сиюминутного.

Для более успешного процесса развития этих качеств необходимо как можно раньше знакомить людей с истинными произведениями искусства, И наиболее подходящее время для этого – дошкольный возраст. В этот период жизни у детей начинают формироваться интересы, предпосылки эстетического вкуса. Дети очень впечатлительны и восприимчивы, однако чутко и активно откликаются на все, с чем их знакомят. В этом возрасте ребенок сталкивается с понятием «прекрасно», «замечательно», «удивительно», «трогательно», «печально», «безобразно», «красиво» и многими другими, и они оставляют неизгладимый след в его душе. Дети еще не в состоянии многое воспроизводить сами, своими силами, но они могут эмоционально откликаться на то, что их окружает, что им преподносит педагог- воспитатель.

Огромную роль здесь играют музыка, изобразительное искусство, литература. Именно в дошкольный период детей уже необходимо знакомить с мировыми шедеврами, с именами художников, писателей, музыкантов и созданными ими произведениями. При этом знакомстве большое место займут имена наших соотечественников, а это как нельзя лучше способствует формированию гордости за свою Родину, помогая решать задачи патриотического воспитания.

Сейчас, благодаря средствам массовой информации (интернет, телевидение, реклама, радио, видео), каждый ребенок находясь вне стен дошкольного учреждения может познакомиться с тем, что такое балет, услышать любимую музыку, увидеть своих любимых сказочных героев, красивую картину. И какого ребенка не заворожит «Танец маленьких лебедей» или балет- сказка «Щелкунчик», где он узнает любимых героев и заново переживает всю трагедию принца. Детям хочется двигаться, слившись с музыкой. Или, увидав знакомую картину, героев сказок, рассказов, ребенок берет карандаш и начинает рисовать на листе бумаги.

С началом своего становления художественная педагогика преимущественно развивалась по отраслям, соответствующим предметам художественного цикла- музыкального, изобразительного искусства, литературы. Внимание к комплексному взаимодействию различных видов искусств на протяжении развития педагогики было связано с поиском эффективных методов художественного развития подрастающего поколения. Последнее время в связи с качественными изменениями, происходящими в обществе, комплексное взаимодействие различных искусств в педагогическом процессе все чаще рассматривается как основа, обладающая богатым потенциалом воздействия на личность ребенка.

Что же может влиять на эстетическое воспитание и художественное образование дошкольников? Несомненно, такие виды искусств как живопись и музыка.

Наше исследование посвящено изучению возможности повышения уровня изобразительной деятельности детей старшего дошкольного возраста путем активизации их фантазии и воображения, обострения их эмоций и чувств с

помощью музыки. Влияние музыки и изобразительного искусства на развитие личности дошкольника.

Были поставлены следующие задачи:

- Изучить имеющиеся теоретические исследования и практический опыт по вопросам музыкальной и изобразительной деятельности дошкольников;
- Выявить и оценить уровни развития изобразительной деятельности детей старшего дошкольного возраста до обучения;
- Проверить в экспериментальной работе различные пути и методики проведения занятий по изобразительной деятельности с использованием музыкальных произведений.

Методологическая база исследования: Вопросы музыкальной деятельности освещаются в работах Н.Б. Берхиной, Н.А. Ветлугиной, Е.И.Изотовой, М.Б. Зацепиной, М.Б. Королевой, М.П. Палавандишвили, О.П. Радыновой, Е.В. Никифоровой, В.Н. Шацкой и др.

Проблемы развития творчества рассматриваются в трудах Г.Г. Григорьевой, Т.С. Комаровой, Н.П. Сакулиной, Е.А. Флериной и др.

Методы исследования:

- Теоретический анализ психолого- педагогической и искусствоведческой литературы по проблеме исследования;
- Изучение и обобщение имеющегося опыта педагогов дошкольников;
- Опытнo- экспериментальная работа на занятиях по изобразительной деятельности и музыке в условиях взаимодействия искусств;
- Изучение продуктов деятельности дошкольников (рисунков, художественных поделок, рассказов по картинкам, отзывов о музыке и т.д.).

Теоретическая и практическая значимость исследования:

Разработка альтернативных методов необходима для повышения качества и эффективности развития ребенка в воспитательно-образовательном процессе.

Первый этап включал в себя теоретическое осмысление и оценку современного состояния проблемы. Изучался имеющийся педагогический опыт, относящийся к предмету исследования. С помощью констатирующих методик был определен исходный уровень развития изобразительной деятельности дошкольников.

Второй этап был опытно - экспериментальным. В ходе психолого-педагогического развивающего эксперимента было определено, какие пути и средства и в каком сочетании окажутся наиболее оптимальными в эффективном развитии художественного воображения детей при рисовании.

Третий этап включал в себя анализ результатов эксперимента, формулирование выводов, обработку литературы и оформление материалов.

Основой экспериментальной базой исследования был МАДОУ «Детский сад № 16» городского округа Королев Московской области. В эксперименте приняло участие две группы детей по 10 человек старшего дошкольного возраста на протяжении 6 месяцев (октябрь 2016 года- март 2017 года)

В центре нашего исследования была изобразительная деятельность детей старшего дошкольного возраста с интегрированием музыкальных произведений в ходе проведения занятий.

Выявленные во время экспериментальной работы реальные уровни изобразительной деятельности, как и восприятия музыкального образа, у дошкольников оказались не высоки, и у большей части экспериментальной и контрольной групп до начала обучения они не превышали среднего. Для оценки изобразительной деятельности детей было выделено три уровня (низкий, средний и высокий)

Изобразительная деятельность - это отражение ребенком окружающей действительности в рисунке. Это отражение построено на работе фантазий, воображения и эмоций, на отображение своих наблюдений, а так же впечатлений, получаемых ребенком через слово или увиденные им картины, иллюстрации, явления, предметы и события окружающей действительности.

Создавая рисунок ребенок проявляет самостоятельность и творчество в создании образа, поиске способов его воплощения. Он использует разные средства выражения: форму, цвет, строение, композицию, линию.

Учитывая недостаточный уровень развития творческой активности и несформированность эстетических чувств существует объективная необходимость изыскания новых эффективных методов проведения занятий с дошкольниками по изобразительной деятельности.

Нами была разработана специальная методика обучения в центре которой было взаимодействие изобразительной и музыкальной деятельности дошкольников. Методика апробирована на занятиях экспериментальной группы детей. После проведения разнообразных по своей тематике занятий заметно улучшились показатели развития изобразительной деятельности. У большинства детей этой группы показатели достигли высокого уровня.

В качестве удачных и результативных оказались следующие формы активизации изобразительной деятельности детей дошкольников во время занятий:

- использование художественной литературы (чтение, рассказ);
- показ иллюстраций, картин, заранее выполненных тематических рисунков;
- использование отрывков музыкальных произведений (Чайковского, Вивальди, Римского- Корсакова и др.)

Использование музыки на занятиях по изобразительной деятельности вызывает проявление дополнительных творческих способностей у детей. Музыка активизирует фантазию и воображение дошкольников. Они эмоционально откликаются на выраженные в музыкальных произведениях чувства и стараются эти чувства передать в своих рисунках. После прослушивания музыки свои настроения и возникшие чувства дети передают на бумагу более яркой и насыщенной цветовой палитрой.

Результаты экспериментальной работы доказывают возможность детей не только воспринимать цвет, различать теплые и холодные тона и т.д., но и применять цвет в рисунках как выразительное средство, характеризующее художественный образ и как средство передачи настроения. Цвет является основным компонентом художественного образа и сильным эмоциональным побудителем к его созданию. На занятиях у детей целенаправленно развивается эстетическое восприятие цвета и цветовых сочетаний.

Совмещенная музыкально- изобразительная деятельность на занятиях расширяет и обогащает впечатления детей об окружающей действительности, развивает их фантазии, художественное воображение, творческие возможности, эффективно способствует интеллектуальному развитию детей дошкольного возраста.

Библиографический список:

1. Бехтерев В.В. Значение музыки в эстетическом воспитании ребенка с первых дней его детства. М.:МОДЕК, 2010 г.
2. Зацепина М.Б. Музыкальное воспитание в детском саду.- М.: Мозайка-Синтез, 2009,-88с.

3. Комарова Т.С. Изобразительное творчество дошкольников в детском саду. М.: Мозайка- Синтез, 2009-24с.
4. Комарова Т.С., Зацепина М.Б. Интеграция в системе воспитательно-образовательной работы детского сада: пособие для педагогов дошкольных учреждений. М.: Мозайка - Синтез, 2010- 144с.
5. Сакулина Н.П. Рисование в дошкольном возрасте. М.,1965,-248с.
6. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. Вкн.: Проблемы индивидуальных различий. М.: Науча,2003,-284с.

УДК 37.013.42

Тимофеева К.В., Гребенникова О.А. Личностные особенности несовершеннолетних правонарушителей

Personality characteristics of juvenile delinquents

Тимофеева Ксения Владимировна,
Студентка психолого-педагогического факультета,
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого
Timofeeva Kseniya Vladimirovna,
Student of the Faculty of Psychology and Pedagogy
Yaroslav-the-Wise Novgorod State University

Гребенникова Оксана Александровна,
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики,
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого
Grebennikova Oxana Alexandrovna,
Ph.D., Associate Professor, Department of Pedagogy,
Yaroslav-the-Wise Novgorod State University

Аннотация: В статье рассматриваются социальные и индивидуально-личностные факторы, провоцирующие противоправное поведение несовершеннолетних, раскрываются личностные особенности подростков-правонарушителей. Проведенное эмпирическое исследование показало, что у подростков-правонарушителей наблюдаются признаки социально-психологической дезадаптации личности, проявляющиеся в конфликтном поведении как со сверстниками, так и со взрослыми, отрицательном отношении к учебе, школьной дисциплине и общественной деятельности, наличии пагубной привычки. Наиболее характерными формами агрессивного поведения подростков-правонарушителей являются физическая агрессия, негативизм и раздражение, тогда как наименее выраженным конфликтным свойством личности является обидчивость.

Ключевые слова: противоправное поведение несовершеннолетних, правонарушение, подростки-правонарушители, конфликтность, агрессивность, социально-психологическая дезадаптация личности

Abstract: The article investigates social and individual factors leading to juvenile delinquent behaviour. The empirical research carried out among teenage delinquents has demonstrated their social and psychological maladjustment which is revealed through their conflicts with both the young and the old, bad habits and a negative attitude to studying, school discipline and public work. The lack of close and trusting relationships with their parents often causes fits of negative emotions and aggression. The most typical forms of aggressive behaviour among teenage delinquents are physical aggression, negativism and irritation while the least expressed conflicting feature is touchiness.

Keywords: juvenile delinquent behaviour, offence, teenage delinquents, proneness to conflicts, aggressiveness, social and psychological maladjustment.

Одной из актуальных проблем последних десятилетий является значительное число правонарушений среди несовершеннолетних. Несмотря на то, что в последние годы в России отмечается тенденция к снижению преступности несовершеннолетних, вызванная в том числе и демографическими процессами, общее количество правонарушений, совершаемых подростками, остается высоким. По данным Министерства внутренних дел Российской Федерации, в 2016 году каждое двадцать второе расследованное преступление было совершено несовершеннолетними или при их соучастии; с января по декабрь 2016 года было выявлено 53736 несовершеннолетних, совершивших преступления [6].

Опасения общественности вызывает и наблюдающееся в последние годы снижение возраста правонарушителей: все более юные подростки совершают кражи, грабежи, побои, умышленно уничтожают чужое имущество. В связи с этим актуальным является изучение личностных особенностей несовершеннолетних правонарушителей с целью организации скоординированной профилактической и коррекционной работы.

Междисциплинарный анализ литературы показывает, что противоправное поведение несовершеннолетних представляет собой социально опасное поведение лиц младше 18 лет, нарушающее существующие в обществе правовые нормы и влекущее юридические последствия [4; 5]. Основу противоправного поведения составляет нарушение правовых норм, обозначаемое в юридических науках термином «правонарушение».

С юридической точки зрения, понятие «правонарушение» применительно к несовершеннолетним ограничено определенными возрастными рамками [7]. Согласно Гражданскому кодексу РФ, полностью деликтоспособными признаются несовершеннолетние в возрасте 14 лет и старше. В соответствии с

Кодексом РФ об административных правонарушениях юридическая ответственность за совершение правонарушения наступает с 16 лет. Уголовный кодекс РФ устанавливает два возрастных уровня наступления уголовной ответственности: за совершение подавляющего большинства преступлений уголовная ответственность наступает с 16 лет, за совершение особо тяжких преступлений – с 14 лет [2].

Ввиду указанных возрастных ограничений, противоправное поведение несовершеннолетнего не всегда, с юридической точки зрения, может рассматриваться как правонарушение. В отношении лиц, совершивших объективно антиобщественные действия, но не достигших возраста юридической ответственности, применяется термин «противоправное поведение, не образующее состава правонарушения» [7]. В психолого-педагогической науке такое поведение обычно классифицируется как асоциальное, антиобщественное, аморальное, девиантное [2].

Анализ психолого-педагогической литературы (Н.Б. Астанина, Е.Г. Дозорцева, Э.В. Леус, Ю.А. Малюшина, А.А. Федонкина и др.) свидетельствует о том, что противоправное поведение несовершеннолетнего обусловлено совокупностью социальных и индивидуально-личностных факторов [1; 3; 4; 5]. Основными социальными факторами, способствующими формированию противоправного поведения несовершеннолетнего, являются семейное неблагополучие, школьная дезадаптация, проблемы организации досуга, «нездоровая» среда общения, влияние СМИ и Интернет. Индивидуально-личностными факторами формирования делинквентности выступают такие особенности личности несовершеннолетнего, как: низкий уровень правовой грамотности, отсутствие стойких нравственных ориентиров, недостаточное развитие социальной компетентности, эмоциональная неустойчивость,

неуравновешенность процессов возбуждения и торможения, агрессивность, тревожность, неустойчивая самооценка, стремление к получению удовольствий без определенного волевого усилия и труда, наличие акцентуации характера или психического расстройства, склонность к употреблению психоактивных веществ.

С целью выявления личностных особенностей несовершеннолетних правонарушителей нами было проведено исследование на базе одной из средних общеобразовательных школ Великого Новгорода. Исследование включало изучение социального положения подростков-правонарушителей, а также диагностику их склонности к конфликтности и агрессивности. В исследовании приняли участие трое учащихся в возрасте от 14 до 16 лет, состоящие на учете в Отделении по делам несовершеннолетних УМВД России по Новгородской области. Основанием для постановки на учет двоих учащихся послужило совершение кражи. Причиной постановки на учет третьего учащегося явились регулярные дисциплинарные проступки в школе, такие как: пропуски занятий, недисциплинированность на уроках и нарушение общественного порядка.

Изучение социального положения подростков-правонарушителей проводилось посредством анализа школьной документации (личных дел учащихся, протоколов заседаний Совета профилактики безнадзорности и правонарушений), а также беседы с социальным педагогом школы. На основе полученных сведений были составлены индивидуальные карты учащихся.

Проведенный анализ социального положения подростков-правонарушителей показал, что, несмотря на то, что они проживают во внешне благополучных полных семьях, у них отсутствуют близкие и доверительные отношения с родителями, что часто провоцирует вспышки отрицательных эмоций и агрессии. У всех троих учащихся наблюдаются признаки социально-

психологической дезадаптации личности, проявляющиеся в конфликтном поведении как со взрослыми, так и со сверстниками, отрицательном отношении к учебе и школьной дисциплине, наличии пагубной привычки (курение). По словам социального педагога, все три подростка отказываются (как правило, демонстративно) от участия в общешкольных и классных делах, не соглашаются выполнять общественные поручения, безынициативны, участвуют в мероприятиях школы только в роли исполнителей.

Поскольку противоправное поведение несовершеннолетних обусловлено совокупностью не только социальных, но и индивидуально-личностных факторов, нами также была проведена диагностика таких личностных свойств подростков-правонарушителей, как склонность к конфликтности и агрессивности. Исследование проводилось посредством методики «Тест эмоций» (тест Басса-Дарки в модификации Г.В. Резапкиной) и методики «Личностная агрессивность и конфликтность», разработанной Е.П. Ильиным и П.А. Ковалевым.

Анализ индивидуальных результатов диагностики по методике «Тест эмоций» показал, что всем трем подросткам-правонарушителям присущи ярко выраженные формы агрессивного поведения. Так, у Даниила наиболее выражены такие формы агрессивного поведения, как подозрительность, негативизм и раздражение. Для Сергея характерен повышенный уровень физической агрессии. У Александра наблюдается наибольшее из всех трех испытуемых число высоких показателей по шкалам агрессии (по четырем из семи); у него сильно выражены такие формы агрессивного поведения, как негативизм, раздражение, физическая и косвенная агрессия.

Сравнительный анализ результатов диагностики показал, что наиболее характерными для подростков-правонарушителей являются такие формы агрессивного поведения, как:

- физическая агрессия, предполагающая решение конфликтных ситуаций с позиции силы;
- негативизм, проявляющийся в совершении бессмысленных и даже разрушительных поступков из чувства протеста;
- раздражение, выражающееся в постоянном, разъедающем подростка изнутри недовольстве отношениями с другими людьми.

При этом наименее выраженной формой агрессивного поведения у подростков-правонарушителей, согласно результатам «Теста эмоций», является обидчивость.

Примечательно, что у всех трех подростков-правонарушителей словесная агрессия выражена на среднем уровне и значительно ниже степени выраженности физической агрессии. Это свидетельствует о том, что во время конфликтных ситуаций подростки в малой степени пользуются словесными нападками, отдавая предпочтение применению физической силы.

С целью уточнения полученных данных, а также выявления уровня конфликтности подростков-правонарушителей нами была также проведена методика «Личностная агрессивность и конфликтность». Методика содержит 8 основных шкал (вспыльчивость, наступательность, обидчивость, неуступчивость, бескомпромиссность, мстительность, нетерпимость к мнению других, подозрительность) и 2 итоговые шкалы (позитивная и негативная агрессивность), на основе которых подсчитывается обобщенный показатель

конфликтности. Максимальный показатель по каждой основной шкале составляет 10 баллов, по обобщенному показателю конфликтности – 40 баллов.

Согласно полученным результатам, представленным в таблице 1, всем трем испытуемым присущи высокие показатели по отдельным шкалам конфликтности. Так, у Александра наиболее выражены такие формы конфликтного поведения, как бескомпромиссность и подозрительность (7 из 10 баллов по каждой шкале). Для Сергея характерен повышенный уровень неуступчивости; ему свойственно проявление упрямства и упорное отстаивание своей позиции в споре. У Даниила наблюдается наибольшее из всех трех испытуемых число высоких показателей по шкалам конфликтности; у него ярко выражены такие формы конфликтного поведения, как неуступчивость, мстительность и подозрительность (8 из 10 баллов по каждой школе).

Таблица 1

Результаты диагностики личностной агрессивности и конфликтности
подростков-правонарушителей

Шкалы конфликтности	Степень выраженности у школьников (в баллах)		
	Даниил	Сергей	Александр
Вспыльчивость	5	6	2
Наступательность	5	4	4
Обидчивость	2	3	6
Неуступчивость	8	7	5
Бескомпромиссность	5	5	7
Мстительность	8	5	5
Нетерпимость к мнению других	4	4	6
Подозрительность	8	5	7
Позитивная агрессивность	13	11	9
Негативная агрессивность	12	9	11
Обобщенный показатель конфликтности	20	19	22

Сравнительный анализ результатов диагностики школьников по методике «Личностная агрессивность и конфликтность» показал, что наиболее характерными для подростков-правонарушителей являются такие конфликтные свойства личности, как неуступчивость и подозрительность. Неуступчивость подростков проявляется в упорном отстаивании ими своей позиции в споре, тогда как подозрительность – в недоверчивом, опасливо-осторожном отношении к окружающим, готовности видеть в их словах и поступках скрытый умысел. Наименее выраженными у подростков-правонарушителей являются такие показатели конфликтности, как обидчивость, наступательность, вспыльчивость и нетерпимость к мнению других. При этом невысокие показатели по шкале «обидчивость» соотносятся с результатами, полученными по методике «Тест эмоций».

Согласно обобщенным результатам диагностики, всем трем подросткам-правонарушителям характерен средний уровень конфликтности. При этом у двоих участников исследования показатели позитивной агрессивности превышают на 1-2 балла показатели негативной агрессивности. Это говорит о том, что, несмотря на то, что им присущи такие конфликтные качества, как неуступчивость и наступательность, в общей настроенности на достижение цели нередко присутствует компонент терпимости к мнению окружающих. Конфликтность подростков в этих случаях проявляется в основном в активном отстаивании ими собственной позиции и стремлении к достижению собственных целей.

Таким образом, проведенное исследование показало, что у подростков-правонарушителей наблюдаются признаки социально-психологической дезадаптации личности, проявляющиеся в конфликтном поведении как со взрослыми, так и со сверстниками, отрицательном отношении к учебе, школьной

дисциплине и общественной деятельности, наличии пагубной привычки. Отсутствие близких и доверительных отношений с родителями у них часто провоцирует вспышки отрицательных эмоций и агрессии. Наиболее характерными формами агрессивного поведения для подростков-правонарушителей являются физическая агрессия, негативизм и раздражение, тогда как наименее выраженным конфликтным свойством личности является обидчивость.

В целом проведенное исследование подчеркивает необходимость учета личностных особенностей учащихся, склонных к противоправному поведению, при проведении работы по профилактике правонарушений среди школьников.

Библиографический список:

1. Астанина Н.Б. Особенности доверия другим людям у несовершеннолетних правонарушителей // Психология и право. – 2013. – № 1. – С. 11-21.
2. Гребенникова О.А. Нормативно-правовые основы социально-педагогической деятельности: учеб.-метод. пособие. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2014. – 80 с.
3. Дозорцева Е.Г., Федонкина А.А. Психологические особенности несовершеннолетних правонарушителей с личностной незрелостью // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 3. – С. 234-243.
4. Леус Э.В. Социально-криминальный анамнез несовершеннолетних правонарушителей // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2009. – № 7-2. – С. 202-205.
5. Малюшина Ю.А. Психологические особенности формирования правовой социализации и правосознания несовершеннолетних

правонарушителей // Актуальные проблемы российского права. – 2010. – № 2А. – С. 234-243.

6. Состояние преступности в России за январь – декабрь 2016 года [Электронный ресурс]. – URL.: https://мвд.рф/upload/site1/document_news/009/338/947/sb_1612.pdf (дата обращения: 20.03.2017).

7. Элементарные начала общей теории права: учеб. пособие / Под ред. В.И. Червонюк. – М.: КолосС, 2003. – 544 с.

СЕКЦИЯ 6. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378

Везетиу Е.В. Методы контекстного обучения в системе высшего профессионального образования педагогов

Methods context of study in higher professional education of teachers

Везетиу Екатерина Викторовна,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского», г. Ялта
viza_1986@ukr.net

Vezetiu Ekaterina Viktorovna,
Academy of the Humanities and Pedagogics (branch)
V. I. Vernadsky Crimean Federal University, Yalta

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению подходов и методов обучения, способствующих повышению качества профессиональной подготовки педагогов в высшей школе. В исследовании рассмотрена сущность теории контекстного обучения и обоснована роль ее применения в системе подготовки будущих специалистов. В работе рассмотрены основные лекционные методы контекстного обучения, применение которых позволит повысить уровень готовности будущих учителей к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: теория контекстного обучения, методы контекстного обучения, система профессиональной подготовки будущих педагогов, лекция вдвоем, лекция-беседа, лекция-дискуссия, лекция с заранее запланированными ошибками, проблемная лекция.

Abstract. The article is devoted to consideration of approaches and methods that improve the quality of professional preparation of teachers in higher education. The study examined the essence of the theory of contextual learning and the role of its use in the system of training of future specialists. In the paper, the basic lecture techniques of contextual learning, the application of which will improve the level of readiness of future teachers to professional activity.

Keywords: the theory of contextual learning, contextual learning methods, the system of professional training of future teachers, lecture two, lecture-discussion, lecture-discussion, lecture with planned mistakes, problematic lecture.

На современном этапе развития отечественного высшего профессионального образования отмечаются тенденции его модернизации. Процесс модернизации касается не только изменения содержания образования

будущих специалистов, а, в первую очередь, заключается в поиске путей, технологий, подходов и методов осуществления профессиональной подготовки студентов.

Так, основными концептуальными основами реализации высшего профессионального образования являются компетентностный, системно-деятельностный и личностно-ориентированный подходы.

Особенно актуальны данные подходы в системе подготовки будущих педагогов, так как здесь важность заключается не только в подготовке специалиста с рядом ключевых компетенций, а профессионала, обладающего способностями к формированию данных компетенций у своих будущих воспитанников.

Понимание важности формирования личности будущего педагога на современном этапе и спектра требований, выдвигаемых к нему обществом, приводит к осознанию необходимости изменения не только образовательных подходов, но и методов обучения педагогов.

По мнению Г.В. Новиковой, «в педагогической науке нет единства взглядов и мнений на приоритеты педагогического образования. Несмотря на это, среди множества научных подходов к профессиональному образованию следует особо выделить концепцию А. А. Вербицкого контекстного обучения» [5, с. 51].

Сущность теории, разработанной А.А. Вербицким, по мнению исследовательницы, заключается в создании ряда психолого-педагогических, дидактических и методических условий овладения будущим специалистом профессиональной деятельностью путем моделирования на языке наук и посредством всей системы форм, методов и средств обучения, традиционных и новых, ее предметного и социального содержания [5].

А.А. Вербицкий под целью контекстного обучения предполагает формирование (проектирование) целостной профессиональной деятельности будущего специалиста, направленной на овладение студентом ключевыми компетенциями как способностями осуществления функций, решения задач и проблем будущей деятельности в роли специалиста [1].

Для достижения высокого уровня профессионального образования, по мнению А.А. Вербицкого, его содержание должно отбираться из двух источников: содержания базовых для специальности наук и содержания конкретной профессиональной отрасли [2].

Так, «в контекстном обучении обеспечивается динамическое движение деятельности студента от собственно учебной через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельности к реальной профессиональной деятельности» [5, с. 51].

Рассмотрев сущность концепции теории контекстного обучения, обратимся к изучению методов контекстного обучения и специфики их применения в системе профессиональной подготовки педагогов.

Выбор методов обучения зависит от стиля отношения между преподавателем и студентов. Как известно, на современном этапе в рамках использования вышеуказанных образовательных подходов отношения между преподавателем и студентом приобретают «субъект-субъектный» характер, что приводит к неперенной трансформации методов обучения.

В связи с рядом объективных и субъективных причин традиционная лекция теряет свою значимость, ведь современному студенту нужна лишь полезная концентрированная информация, применение которой видится студентом в явной перспективе. Однако нельзя забывать о том, что, несмотря на

изменения форм подачи информации сегодня, лекция все же остается основной формой учебного процесса [3].

По мнению теоретиков контекстного обучения, лекция как форма должна оставаться, но сущность ее ведения должна изменяться в соответствии с контингентом студентов – будущих педагогов и теми требованиями, которые выдвигает современное общество к качеству высшего профессионального педагогического образования [1].

Учитывая вышесказанное, назовем актуальные сегодня типы лекций, позволяющие повысить уровень субъектности студента на занятии и способствовать формированию профессиональных качеств и компетенций еще в процессе вузовской подготовки. К ним относят:

- проблемную лекцию;
- лекцию-вдвоем;
- лекцию-беседу;
- лекцию-дискуссию;
- лекцию-визуализацию;
- лекцию с заранее запланированными ошибками.

Данные типы лекций позволяют коллективно обсуждать различные вопросы и моделировать профессиональные действия будущего педагога [4].

Проблемная лекция – одна из мер рационализации и интенсификации учебного процесса, она обеспечивает объективный контроль знаний студентов, что способствует повышению эффективности и качества учебной, познавательной и воспитательной работы, развитию познавательных интересов студентов и приобретению навыков самостоятельного пополнения знаний [4].

Такая лекция предполагает мыслительный диалог преподавателя со студентами: преподаватель постоянно обращается к студентам с вопросами,

которые возбуждают мысль, мобилизуют к использованию имеющихся знаний для дальнейшего изучения нового материала.

«Лекция вдвоем» – это особый вид занятия, который может проводиться двумя и даже более преподавателями. Обязательным условием является интеллектуальная и психологическая совместимость преподавателей, равный уровень компетентности, педагогической готовности к применению межпредметных связей.

Такой тип лекции проводится по заранее разработанному сценарию. Преподаватели, придерживаясь различных взглядов на проблемные вопросы занятия, разыгрывают дискуссию перед студентами, вовлекая их в научную полемику.

Лекция-беседа является наиболее распространенной и сравнительно простой формой активного вовлечения будущих педагогов в процесс обучения. Данный тип лекции предполагает максимальное включение обучающихся в интенсивную беседу с преподавателем путем умелого применения им форм квазидialogа, диалога и полилога. Средствами активизации в рамках такой лекции выступают отдельные вопросы к студенческой аудитории, организация дискуссии с последовательным переходом в диспут, создание условий для построения альтернативных подходов к решению проблемных ситуаций [4].

В рамках лекции-дискуссии преподаватели при изложении учебного материала используют не только ответы студентов, но и организуют свободный обмен мнениями относительно изучаемой проблемы в интервалах между логическими разделами. Такой подход оживляет образовательный процесс, активизирует познавательную деятельность студентов и позволяет преподавателю управлять коллективным мнением аудитории, используя его для

убеждения обучающихся, преодоления формирования у них негативных установок и ошибочных мнений.

Необходимый образовательный эффект такой лекции достигается при условии соответствующего подбора вопросов для дискуссии и умелого, целенаправленного управления ею. Подбор проблемных вопросов для обсуждения должен осуществляться педагогом в зависимости от степени подготовленности обучающихся, а также от тех дидактических задач, которые преподаватель ставит перед собой в конкретной группе.

Лекция-визуализация отличается от традиционной тем, что она не читается, а демонстрируется. Основным методом обучения при этом выступает показ наглядности. Кино-, теле- и видеофрагменты, слайды, магнитные записи комментируются лектором в процессе их показа. Такой вид лекции способствует вовлечению всей студенческой аудитории, повышению познавательной активности обучающихся.

Лекция с заранее запланированными ошибками (лекция-провокация) направлена на повышение уровня познавательной активности студентов. Такой тип лекции позволяет повысить контролируемую функцию занятия. Особенность такой лекции заключается в том, что преподаватель во вступительной части занятия объявляет тему и сообщает о наличии ошибок в излагаемом материале. Ошибки могут быть логическими, поведенческими, мировоззренческими, в определениях понятий, категорий и пр. Преподаватель формулирует их на отдельном слайде или плакате, который сначала не показывает студентам, уточняя, что по окончании лекции у них будет возможность сравнить свои результаты с перечнем ошибок, составленным преподавателем.

Рассмотренные методы контекстного обучения позволяют повышать уровень познавательной активности студентов, формировать ключевые компетенции и профессионально значимые личностные качества без ущерба (уменьшения) содержания образования, что в целом позволит максимально подготовить будущих педагогов к профессиональной деятельности и повысить качество их профессиональной подготовки.

Библиографический список:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. – М.: исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
3. Горобец С.В. Контекстное обучение педагога-музыканта в гуманитарном вузе // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. – т. 200. – С. 224 – 228.
4. Мачалова Н.М. Методы проблемного обучения и границы их применения. – Казань, 1979. – 234с.
5. Новикова Г.В. Методы контекстного обучения как средство формирования субъектности педагога // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2013. – № 5-2. – С. 50 – 55.

УДК 378.14

Петрова М.С., Снегирев А.В. Особенности подготовки студентов ТГПУ им. Л.Н. Толстого по дисциплине «Организация и ведение аварийно-спасательных работ»

Features of teaching students TSPU them. L.N. Tolstoy on the discipline "Organization and management of rescue operations"

Петрова Марина Сергеевна,
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Агроинженерии и техносферной безопасности,
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
Petrova Marina Sergeevna,
The candidate of pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Agroengineering and technosphere safety
Tula State Pedagogical University named after L. N. Tolstoy

Снегирев Андрей Владимирович,
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Агроинженерии и техносферной безопасности,
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
Snegirev Andrey Vladimirovich,
The candidate of pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Agroengineering and technosphere safety
Tula State Pedagogical University named after L. N. Tolstoy

Аннотация: Статья посвящена организации и проведению занятий по дисциплине «Организация и ведение аварийно-спасательных работ» для студентов направления подготовки «Техносферная безопасность»; раскрываются структурные компоненты программы дисциплины.

Ключевые слова: техносферная безопасность, обучение студентов, дисциплина, компетенции.

Abstract: The article is devoted to the organization and conduct of classes on the discipline "Organization and management of emergency rescue operations " for students in the direction of training "Technospheric security"; the structural components of the discipline program are revealed.

Keywords: technosphere safety, student training, discipline, competence.

В современном мире активная деятельность, которую проводит человек, порождает непрерывно растущую проблему трансформации среды обитания, как самого человека, так и всего живого на Земле, создавая тем самым новую

искусственную среду обитания – техносферу, которую иной раз называют эколого-экономической или социально-экономической системой.

Техносфера, созданная к настоящему времени человеком, представляет собой территории, занятые городами, поселками, сельскими населенными пунктами, промышленными зонами и предприятиями. Она сформирована для обеспечения человека комфортными условиями проживания и защиты от опасностей естественных процессов и различных явлений в природе. К техносферным относятся условия пребывания людей на объектах экономики, на транспорте, в быту, на территориях городов и поселков.

Произошедшие в мире аварии и катастрофы техногенного и природного характера в последние десятилетия оказали существенное влияние на жизнь и здоровье населения планеты, среду обитания. На территории Российской Федерации сохраняется высокий уровень техногенной опасности и тенденция роста количества и масштабов последствий чрезвычайных ситуаций (далее ЧС). При этом более половины населения России проживают в условиях повышенного риска, вызванных угрозой ЧС различного характера. Готовность к возможным действиям происшествиям определяется не только проведением комплекса организационных и инженерно-технических мероприятий, но и подготовкой специалистов, готовых планировать, организовывать и проводить различные работы по ликвидации последствий ЧС различного характера.

В Тульском государственном педагогическом университете им. Л.Н. Толстого в 2012 году открыто направление подготовки бакалавров 20.03.01 «Техносферная безопасность». Выпускники данного направления решают задачи техносферной безопасности, практические задачи оценки риска, участия в инновационной деятельности, обеспечивать безопасность производства, экологическую безопасность и гигиену труда, решать задачи управления

устойчивым инновационным развитием технических, социально-экономических и природных систем.

В нашем понятии учебный процесс по направлению «Техносферная безопасность» подразумевает подготовку специалистов в области охраны труда, обеспечения промышленной безопасности технологических процессов и производств как в нормальных условиях, так и в условиях какой-либо ЧС.

Среди дисциплин, по которым проводится обучение, находятся: «Здания, сооружения и их устойчивость при пожаре», «Инженерная защита территорий и населения», «Мониторинг и прогнозирование ЧС», «Опасные ситуации и защита от них», «Организация и ведение аварийно-спасательных работ», «Организация пожарной безопасности», «Потенциально опасные промышленные объекты», «Профессиональные риски и заболевания», «Управление здоровьем персонала», «Системы защиты среды обитания», Противопожарная безопасность зданий и сооружений» и др.

Таким образом, техносферная безопасность – это направление подготовки специалистов в области охраны труда, обеспечения промышленной безопасности технологических процессов и производств, как в нормальных условиях, так и в условиях ЧС.

Исходя из потребностей в специалистах в нашем регионе вуз готовит специалистов, обладающих знаниями в области профессиональной деятельности, включающей в себя:

- обеспечение безопасности человека в современном мире;
- формирование комфортной для жизни и деятельности человека техносферы;
- минимизацию техногенного воздействия на природную среду;

- сохранение жизни и здоровья человека за счет использования современных технических средств, методов контроля и прогнозирования.

В этой статье мы хотели бы поделиться опытом организации и проведения занятий по дисциплине «Организация и ведение аварийно-спасательных работ».

Дисциплина «Организация и ведение аварийно-спасательных работ» согласно учебному плану относится к вариативной части профессионального цикла основной образовательной программы (ООП) рассматриваемого направления подготовки. Дисциплину изучают в 6 семестре. Она основана на имеющемся у студентов багаже знаний при изучении дисциплин «Безопасность жизнедеятельности», «Мониторинг среды обитания», «Медико-биологические основы безопасности», «Метрология, сертификация и стандартизация».

Немаловажным является и поддержание достаточного уровня физического состояния, обеспечиваемого при проведении занятий по физической культуре.

Целью изучения дисциплины является формирование компетенций у студентов, обучающихся в области техносферной безопасности. В соответствии с ФГОС ВО, ООП и учебным планом направления подготовки «Техносферная безопасность» в результате освоения дисциплины «Организация и ведение аварийно-спасательных работ» у студентов должны быть сформированы следующие профессиональные и специальные компетенции:

– способность ориентироваться в основных методах и системах обеспечения техносферной безопасности, обоснованно выбирать известные устройства, системы и методы защиты человека и природной среды от опасностей (ПК-8);

– способностью анализировать механизмы воздействия опасностей на человека, определять характер взаимодействия организма человека с опасностями среды обитания с учетом специфики механизма токсического

действия вредных веществ, энергетического воздействия и комбинированного действия вредных факторов (ПК-16);

– способность определять опасные, чрезвычайно опасные зоны приемлемого риска (ПК-17);

– способность контролировать состояние используемых средств защиты, принимать решения по замене (регенерации) средства защиты (ПК-18);

– применять современные экспериментальные, аналитические и математические методы работы для решения профессиональных задач (СК-2).

Перечисленные компетенции формируются в несколько этапов. Формирование компетенции «Способность ориентироваться в основных методах и системах обеспечения техносферной безопасности, обоснованно выбирать известные устройства, системы и методы защиты человека и природной среды от опасностей» (ПК-8) осуществляется в три этапа. Первый этап формирования компетенции осуществляется в процессе освоения дисциплины «*Организация и ведение аварийно-спасательной работы*». Вторым этапом формирования компетенции осуществляется в процессе освоения дисциплин «Инженерная защита населения», «Надежность технологических систем и техногенный риск», «Управление техносферной безопасностью». Третьим этапом формирования компетенции осуществляется в процессе освоения дисциплины «Инженерная защита территорий».

Формирование компетенции «Способностью анализировать механизмы воздействия опасностей на человека, определять характер взаимодействия организма человека с опасностями среды обитания с учетом специфики механизма токсического действия вредных веществ, энергетического воздействия и комбинированного действия вредных факторов» (ПК-16) осуществляется в три этапа. Первый этап формирования компетенции

осуществляется в процессе освоения дисциплины «Опасные ситуации и защита от них». Второй этап формирования компетенции осуществляется в процессе освоения дисциплины «Медико-биологические основы безопасности». Третий этап формирования компетенции осуществляется в процессе освоения дисциплины «*Организация и ведение аварийно-спасательной работы*».

Формирование компетенции «Способность определять опасные, чрезвычайно опасные зоны, зоны приемлемого риска» (ПК-17) осуществляется в пять этапов. Первый этап формирования компетенции осуществляется в процессе освоения дисциплины «Опасные ситуации и защита от них». Второй этап формирования компетенции осуществляется в процессе освоения дисциплины «Медико-биологические основы безопасности». Третий этап формирования компетенции осуществляется в процессе освоения дисциплины «Мониторинг среды обитания». Четвертый этап формирования компетенции осуществляется в процессе освоения дисциплин «Мониторинг и прогнозирование ЧС», «*Организация и ведение аварийно-спасательной работы*». Пятый этап формирования компетенции осуществляется в процессе освоения дисциплины «Надзор и контроль в сфере безопасности» и на итоговой государственной аттестации.

Формирование компетенции «Способность контролировать состояние используемых средств защиты, принимать решения по замене (регенерации) средства защиты» (ПК-18) осуществляется в четыре этапа. Первый этап формирования компетенции осуществляется в процессе освоения дисциплины «Опасные ситуации и защита от них». Второй этап формирования компетенции осуществляется в процессе освоения дисциплин «*Организация и ведение аварийно-спасательной работы*», «Средства защиты в ЧС» и технологической практики. Третий этап формирования компетенции осуществляется в процессе

освоения дисциплины «Надзор и контроль в сфере безопасности». Четвертый этап формирования компетенции осуществляется в процессе проведения практики в профильных учреждениях и организациях.

Формирование компетенции «Применять современные экспериментальные, аналитические и математические методы работы для решения профессиональных задач» (СК-2) осуществляется в три этапа. Первый этап формирования компетенции осуществляется в процессе освоения дисциплины «Опасные ситуации и защита от них». Второй этап формирования компетенции осуществляется в процессе освоения дисциплины «*Организация и ведение аварийно-спасательной работы*». Третий этап формирования компетенции осуществляется в процессе освоения дисциплин «Поведение человека в ЧС».

В результате освоения дисциплины студент должен:

знать: способы ориентации в основных методах и системах обеспечения техносферной безопасности, методы анализа механизмов воздействия опасностей на человека, методику определения опасных, чрезвычайно опасных зон, зон приемлемого риска, способы контроля состояния используемых средств защиты, различные методы работы для решения профессиональных задач;

уметь: ориентироваться в основных методах и системах обеспечения техносферной безопасности, обоснованно выбирать известные устройства, системы и методы защиты человека и природной среды от опасностей, анализировать механизмы воздействия опасностей на человека, определять опасные, чрезвычайно опасные зоны, зоны приемлемого риска, контролировать состояние используемых средств защиты, принимать решения по замене (регенерации) средства защиты, применять современные экспериментальные,

аналитические и математические методы работы для решения профессиональных задач;

владеть: способностью выбирать известные устройства, системы и методы защиты человека и природной среды от опасностей, способностью анализировать механизмы воздействия опасностей на человека, определения опасных, чрезвычайно опасных зон, зон приемлемого риска, способами контроля состояния используемых средств защиты, принимать решения по замене средств защиты, различными методами работы для решения профессиональных задач.

Общая трудоемкость дисциплины составляет 144 часа или 3 зачетные единицы, из них 44 часа аудиторной работы и 100 часов самостоятельной работы студентов. Аудиторная работа представлена лекционными (16 часов), практическими (28 часов) занятиями и консультациями по выполнению курсовой работы. Самостоятельная работа обучающихся по дисциплине направлена на углубление и закрепление знаний, а также развитие практических умений, повышение творческого потенциала студентов и заключается в:

- работе студентов с лекционным материалом, поиске и анализе литературы и электронных источников информации по заданной проблеме;
- выполнении учебного проекта (индивидуального задания);
- изучении теоретического материала к практическим занятиям;
- выполнении заданий для самостоятельной работы в системе управления обучением MOODLE;
- выполнении курсовой работы;
- в подготовке к экзамену.

Содержание дисциплины «Организация и ведение аварийно-спасательной работы» представлено следующими темами.

Тема 1. Нормативно-правовые основы создания аварийно-спасательных формирований.

Содержание темы:

Общие положения. Привлечение аварийно-спасательных служб (АСС) и формирований к ликвидации ЧС. Поисково-спасательная служба (ПСС) МЧС России. Правовые основы деятельности спасателей. Основные задачи, организационная структура ПСС МЧС Российской Федерации.

Тема 2. Организационная структура и задачи поисково-спасательной службы МЧС России и спасательных служб других стран.

Содержание темы:

История развития спасательных служб в Российской Федерации. Организационная структура и задачи ПСС МЧС России. Положение о ПСС. Ознакомление с организационной структурой, техническим оснащением, возможностями, а также опытом проведения аварийно-спасательных работ (АСР). Предназначение, организационная структура и возможности АСС министерств и ведомств России. Основные положения федерального закона "Об аварийно-спасательных службах и статусе спасателей".

Спасательные службы иностранных государств, их задачи, структура, оснащение и порядок функционирования.

Тема 3. Основы организации и проведения аварийно-спасательных работ.

Содержание темы:

Группировка АСС для ликвидации крупномасштабных ЧС, требования к группировке сил, порядок ее создания и построения, эшелонирование группировки сил.

Организация и проведение АСР при ЧС. Силы и средства, привлекаемые для ведения АСР. Этапы проведения аварийно-спасательных работ. Организация

взаимодействия органов управления, сил и средств при проведении АСР в районе ЧС. Режимы работы спасателей в ходе ликвидации ЧС. Основы оценки готовности сил РСЧС к ликвидации различных ЧС.

Тема 4. Особенности проведения аварийно-спасательных работ при различных чрезвычайных ситуациях.

Содержание темы:

Организация управления действиями поисково-спасательных формирований при проведении АСР.

Особенности проведения АСР при ЧС на железнодорожном, воздушном и автомобильном транспорте, на коммунально-энергетических сетях, на акваториях, при обрушении зданий и сооружений, при возникновении лесных и торфяных пожаров, при сходе лавин и снежных заносах.

Тема 5. Основы управления ведением аварийно-спасательных работ.

Содержание темы:

Порядок применения поисково-спасательных формирований. Организация управления действиями поисково-спасательных формирований при ликвидации ЧС. Расчет сил и средств для ликвидации ЧС.

Тема 6. Основные технологии проведения поисково-спасательных работ.

Содержание темы:

Основы выживания в экстремальных условиях. Спасение пострадавших на акваториях. Поиск пострадавших в завалах, разрушенных зданиях и сооружениях.

Деблокирование пострадавших, находящихся в завалах, замкнутых помещениях, на верхних этажах (уровнях), из аварийных транспортных средств. Эвакуация пострадавших из зон ЧС техногенного характера и в условиях природной среды. Организация и ведение других неотложных работ.

Тема 7. Аварийно-спасательный инструмент, применяемый при проведении аварийно-спасательных работах.

Содержание темы:

Назначение, тактико-технические характеристики и возможности гидравлического, электрического и пневматического аварийно-спасательного инструмента отечественного производства и зарубежных государств.

Тема 8. Организация профессиональной подготовки спасателей.

Содержание темы:

Правовой статус спасателей. Порядок аттестации и инспектирования аварийно-спасательных служб и спасателей. Организация подготовки руководящего состава и ПСС к действиям в ЧС.

Порядок оценивания готовности сил и средств формирований российской системы предупреждения ЧС и ликвидации их последствий (РСЧС).

Преподавание дисциплины включает в себя следующие образовательные технологии:

- организация лекций с использованием презентаций, выполненных с использованием мультимедийных технологий;
- обеспечение студентов сопутствующими раздаточными материалами – опорными конспектами с целью активизации работы студентов по усвоению материалов учебной дисциплины;
- использование проблемно-ориентированного междисциплинарного подхода;
- использование методов, основанных на изучении информационных технологий в различных сферах повседневной жизни;
- проведение интерактивных экскурсий и мастер-классов по практико-ориентированной тематике с приглашением специалистов.

В результате изучения дисциплины студенты должны иметь представление об идентификации возможных чрезвычайных ситуаций на производстве и о планировании мероприятий защиты и ликвидации последствий ЧС, обусловленных авариями, стихийными бедствиями и применением современных средств поражения.

Лекции являются основной формой обучения. В ходе лекционного курса проводится изложение современных научных материалов, освещение главнейших проблем по изучаемой дисциплине.

Разработаны рекомендации студентам, в которых предлагается студентам порядок работы на лекционных, практических и других видах занятий.

На практических занятиях рекомендуется выяснять у преподавателя ответ на интересующий вас вопрос и высказывать свое мнение. Подготовка студентов к практическим занятиям направлена на:

- обобщение, систематизацию, углубление, закрепление полученных теоретических знаний по конкретным темам дисциплины;
- формирование умений применять полученные знания на практике, реализацию единства интеллектуальных умений у обучающихся: аналитических, проектировочных, конструктивных и др.;
- выработку при решении поставленных задач таких профессионально значимых качеств, как самостоятельность, ответственность, точность, творческая инициатива.

Учебные аудитории для проведения занятий лекционного типа представляют собой специальные помещения, оборудованные рабочими местами обучающихся, учебной доской, мультимедийной техникой, предоставляющей возможность использования информационных технологий (представления презентаций, видеодемонстраций и т.д.), демонстрационным

столом для использования демонстрационного оборудования и учебно-наглядных пособий.

Пользуясь возможностями заключенных договоров о совместном сотрудничестве, студенты пользуются учебно-материальной и производственной базой организаций, учреждений и предприятий, расположенных на территории Тульской области. К таким организациям относятся: Тульская городская спасательная служба, областной поисково-спасательный отряд, учебный пункт государственной противопожарной службы, отдел государственной инспекции по маломерным судам МЧС России по Тульской области, учебно-методический центр ГОЧС Тульской области, ПАО «Косогорский металлургический завод», ОАО «Тулачермет», ООО «Пивоваренная компания «Балтика» - «Балтика – Тула», ОАО «Завод Штамп».

Завершающим этапом изучения дисциплины является выполнение студентами курсовой работы. Курсовая работа является важнейшим видом учебной и научной деятельности студента. Выполнение курсовой работы расширяет и углубляет знания студента по дисциплине, способствует более глубокому овладению теорией, формирует у него навыки самостоятельной творческой работы. Целями курсовой работы являются:

- расширение теоретических знаний, полученных при изучении конкретных и смежных дисциплин, а также их закрепление;
- формирование навыков самостоятельной работы при обработке и анализе научной литературы и других источников по теме работы;
- освоение методов научного исследования;
- развитие аналитических способностей, умений структурировать материал и делать обоснованные выводы и рекомендации по рассматриваемой проблеме;

- формирование навыков исследования, которые потребуются при выполнении выпускной квалификационной работы.

Кроме того, начиная с 2012 года ТГПУ им. Л.Н. Толстого имеет возможность совместно с учебно-методическим центром ГОЧС Тульской области и областной службой спасения осуществлять подготовку студентов по специальности «Спасатель» по специально разработанной программе (1200 часов). По завершению обучения, студенты в Главном управлении МЧС по Тульской области проходят государственную аттестацию и получают удостоверения «Спасатель-профессионал».

За прошедшие годы студенты приняли участие в 20 спасательных операциях на территории нашего региона. Все студенты, прошедшие аттестацию, входят в состав нештатных аварийно-спасательных формирований университета, предназначенных для проведения работ по ликвидации последствий ЧС.

Библиографический список:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 20.03.01 Техносферная безопасность (уровень бакалавриата) (Утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «21» марта 2016 г. № 246).

2. Петрова М.С., Снегирев А.В. Профессионально-практическая подготовка студентов ТГПУ им. Л.Н. Толстого по направлению «Техносферная безопасность» // Педагогика и образование: новые методы и технологии: сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции, 28 февраля 2017 г. Уфа: НОО «Профессиональная наука», 2017. – С. 155-166.

УДК 37

Полякова М.Е. Формирование способности студентов вузов обеспечивать соблюдение законодательства Российской Федерации субъектами права на примере изучения законодательства об исполнительном производстве

The formation of the ability of University students to ensure compliance with the legislation of the Russian Federation subjects on the example of studying of the legislation on enforcement proceedings

Полякова Марина Евгеньевна,
кандидат педагогических наук, доцент, Северный (Арктический) федеральный университет, имени М.В.Ломоносова, г. Северодвинск

Polyakova Marina Evgenievna,
candidate of pedagogical sciences, associate professor, North (Arctic) federal university, to the name M.V. Lomonosov, Severodvinsk

Аннотация: В статье рассматриваются ошибки судебных приставов - исполнителей при возбуждении ими исполнительного производства и вынесении постановлений о мерах временного ограничения должника. Действия пристава - исполнителя при изучении законодательства об исполнительном производстве проанализированы методом кейс - стади.

Ключевые слова: Пристав - исполнитель, взыскатель, должник, соблюдение законодательства, возбуждение исполнительного производства, постановление, временные ограничения.

Abstract: The article considers mistakes of bailiffs - executors when they initiate enforcement proceedings and issue decisions on measures of temporary restraint of the debtor. The actions of the bailiff in the study of the legislation on enforcement proceedings analysed using the case study.

Keywords: The performer, the execution creditor, the debtor, compliance with the law, initiation of executive production, the resolution, temporary restrictions.

Приказом от 1 декабря 2016 года № 1511 утвержден Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата) Данный стандарт представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основных профессиональных программ высшего образования

Одной из профессиональных компетенций студента - юриста, предусмотренных указанным Стандартом является формирование в процессе обучения в высшем учебном заведении профессиональной компетенции "способность обеспечивать соблюдение законодательства Российской Федерации субъектами права.

Рассмотрим формирование данной компетенции на примере законодательства об исполнительном производстве.

Государственная служба судебных приставов-исполнителей проходит в органах юстиции субъектов РФ, точнее, в подразделениях судебных приставов – районных, межрайонных или иных (соответствующих административно-территориальному делению субъектов РФ). Система таких подразделений образует Службу судебных приставов.

Основная задача судебного пристава-исполнителя состоит в своевременном, полном и правильном исполнении судебных актов и актов других органов, которым предоставлено право возлагать на граждан, организации и бюджеты всех уровней обязанности по передаче другим гражданам, организациям или в соответствующий бюджет денежных средств или иного имущества либо совершению в их пользу определенных действий или воздержанию от них. Целью исполнения является наиболее полное удовлетворение интересов взыскателя, основанных на исполнительном документе, при условии соблюдения прав и законных интересов граждан и организаций.

При выполнении своих служебных обязанностей судебный пристав-исполнитель выступает как представитель исполнительной власти, требования и указания которого являются обязательными для всех, к кому они обращены (для органов, организаций, должностных лиц и граждан на территории РФ). Только

он обладает особым правомочием – от имени государства применять меры принуждения к должнику, не исполняющему требование исполнительного листа или требования судебного пристава-исполнителя.

Компетенция судебного пристава-исполнителя характеризуется признаком территориальности, как по общему правилу исполнение осуществляется на территории, закрепленной за определенным подразделением судебных приставов. Исключение предусмотрено ст.11 Федерального закона «Об исполнительном производстве», согласно которой судебный пристав-исполнитель совершает исполнительные действия на другой территории с согласия соответствующей Службы судебных приставов. Споры о месте совершения исполнительных действий между службами судебных приставов, подразделениями или судебными приставами-исполнителями не допускаются, исполнительный документ должен быть принят теми, кому он направлен.

С уведомлением Главного судебного пристава субъекта РФ должны разрешаться вопросы направления исполнительных документов для дальнейшего исполнения их в других подразделениях службы судебных приставов одного субъекта РФ. При возникновении необходимости перенести исполнение на территорию другого субъекта РФ данный вопрос разрешается по согласованию главных судебных приставов соответствующих субъектов, а в особо сложных случаях – по согласованию с Главным судебным приставом РФ.

Все права специального статуса судебного пристава-исполнителя закреплены в ст.12 ФЗ «О судебных приставах». Исполнительные действия и порядок их совершения судебным приставом-исполнителем установлены в ФЗ "Об исполнительном производстве".

Судебный пристав - исполнитель имеет широкий круг прав, которые позволяют эффективно осуществлять возложенные на него полномочия.

На практическом занятии со студентами при изучении законодательства об исполнительном производстве целесообразно применить метод кейс - стадии. Студентам предлагается проанализировать конкретную ситуацию и найти ошибки в исполнительных действиях судебного пристава - исполнителя. Цель такого задания состоит в том, чтобы студенты научились анализировать, обсуждать ситуацию, делать выводы о том, что неправильные действия пристава исполнителя являются несоблюдением законодательства Российской Федерации субъектами права.

Судебный пристав исполнитель получил исполнительный лист от взыскателя 3 марта 2017 года. Дело № 2-6-74 от 25 ноября 2016 года, судебный акт вступил в законную силу 31 января 2017 года. В трехдневный срок со дня поступления к нему исполнительного листа пристав - исполнитель возбудил исполнительное производство по взысканию с должника И.П. в пользу взыскателя И.Т. долга по договору займа от 18 июля 2013 года в размере 220000 рублей, проценты за пользование чужими денежными средствами за период с 19 августа 2013 года по 25 июля 2016 года в сумме 55654 рубля, расходы по уплате государственной пошлины в сумме 5956 рублей.

Пристав исполнитель вынес постановление о возбуждении исполнительного производства в форме электронного документа, подписанного усиленной квалифицированной электронной подписью судебного пристава-исполнителя и направил данный документ по указанному в заявлении взыскателем электронному адресу. В указанном постановлении пристав предложил исполнить долг в добровольном порядке в пятидневный срок с момента получения постановления. В постановлении о возбуждении исполнительного производства судебный пристав - исполнитель, указал, что в случае неисполнения должником исполнительного документа без уважительных

причин в срок, предоставленный для добровольного исполнения, в отношении него будут установлены временные ограничения, предусмотренные ФЗ «Об исполнительном производстве».

В пятидневный срок добровольного исполнения должником не последовало.

Судебный пристав совершил следующие исполнительные действия: запросил необходимые сведения в компетентных органах, в том числе о персональных данных должника, провел проверку, в том числе проверку финансовых документов, по исполнению исполнительных документов; провел розыск должника и его имущества. В результате действий судебного пристава-исполнителя было выяснено, что у должника имеется в общей совместной собственности с супругой автомобиль Нива Шевроле, счетов в кредитных организациях, в том числе банках должник не имеет, недвижимости в собственности также не имеется, официальная заработная плата составляет 15000 рублей, должник работает в агентстве недвижимости. Приставу - исполнителю известно, что средняя заработная плата риэлторов агентства недвижимости в которой работает должник в среднем составляет 70000 рублей.

Десятого марта 2017 года в Федеральную службу судебных приставов обратился взыскатель с заявлением о временном ограничении на пользование должником специальным правом, предоставленного ему в соответствии с законодательством Российской Федерации; в виде права управления транспортным средством.

Пристав - исполнитель в трехдневный срок вынес постановление "О временном ограничении на пользование должником специальным правом, предоставленного ему в соответствии с законодательством Российской Федерации".

Федерации; в виде права управления транспортным средством" и надлежащим образом уведомил должника.

Двенадцатого марта 2017 года взыскатель обратился в ФССП с заявлением о временном ограничении права на выезд должника из Российской Федерации, пристав вынес соответствующее постановление 27 марта 2017 и известил об этом должника. Однако, взыскателю стало известно, что должник 25 марта должник уехал за границу.

Преподаватель предлагает студентам проанализировать действия пристава-исполнителя с точки зрения должника и взыскателя на соблюдение законодательства субъектами права, найти ошибки в действиях пристава - исполнителя.

20 студентов нашли ошибку в действиях пристава в отношении постановления пристава "О временном ограничении на пользование должником специального права, предоставленного ему в соответствии с законодательством Российской Федерации; в виде права управления транспортным средством". Студенты считают, что в соответствии с пунктом 2 статьи 67.1 ФЗ "Об исполнительном производстве" пристав - исполнитель не имел права лишать должника специального права (управление автомобилем). Студенты полагают, что в данной статье содержится исчерпывающий перечень действий, которые может совершать пристав - исполнитель и в этот перечень не входит взыскание денежных средств в качестве долга. Пять студентов считают, что пристав - исполнитель поступил в соответствии с законом, поскольку в подпункте 4 пункта 4 статьи 67.1 прописано, что если сумма задолженности по исполнительному документу (исполнительным документам) не превышает 10 000 рублей; то лишать специального права должника нельзя, но так как сумма должника, указанного в исполнительном листе более 10000 рублей, то следовательно,

пристав поступил законно. В связи с тем, что высказаны две противоположные точки зрения, преподаватель организует дискуссию, в результате которой студенты указывают на несостоятельность аргументов группы студентов, которые ссылаются на подпункт 4 пункта 4 статьи 67.1. В результате студенты приходят к выводу о том, что пристав - исполнитель вынес постановление о временном ограничении на пользование должником специальным правом, а именно, управление автомобилем, незаконно, тем самым нарушил соблюдение законодательства субъектами права.

Девятнадцать студентов считают, что действия пристава - исполнителя правомерны в отношении постановления "О временного ограничения права на выезд должника из Российской Федерации", так как данная ограничительная мера соответствует пункту 1 статьи 67 ФЗ "Об исполнительном производстве". Шесть студентов нашли ошибку в действиях пристава - исполнителя по указанному постановлению, в ответах ссылаются на пункт 5 статьи 64.1 "пристав рассматривает заявление и выносит постановление в десятидневный срок". В действиях пристава - исполнителя усматривается несоблюдение законодательства РФ субъектами права, кроме того пристав нарушил пункт 1 статьи 24 "Об исполнительном производстве". Пристав - исполнитель не мог известить должника надлежащим образом, поскольку вынес постановление 27 марта, а 25 марта должника уже не было в городе.

Выводы студентов следующие: судебный пристав - исполнитель действовал некомпетентно, нарушая нормы закона "Об исполнительном производстве". Своими действиями причинил вред как должнику, так и взыскателю. Должник будет оспаривать действия пристава по незаконному постановлению "О временном ограничении на пользование должником специального права, предоставленного ему в соответствии с законодательством Российской

Федерации; в виде права управления автомобилем". Жалоба должника в соответствии со статьей 121 ФЗ "О исполнительном производстве" будет направлена в порядке подчиненности в ФССП или в суд. Дело взыскателя о получении денежных средств по срокам в результате незаконных действий пристава увеличиваются во времени, должник начинает переживать, обращаться к юристам с вопросами, что ему необходимо сделать в этой ситуации? Таким образом, в результате некомпетентных действий пристава - исполнителя, которые привели к несоблюдению законодательства, страдают и взыскатель и должник, так как они теряют время и деньги. Кроме того, несоблюдение законодательства приставом - исполнителем порождает формирование правового нигилизма у субъектов правовых отношений.

Библиографический список:

1. Федеральный закон от 21 июня 1997 г. № 119 – ФЗ "Об исполнительном производстве" с изменениями и дополнениями по состоянию на 2017 г. // Собрание законодательства РФ.- N 30. - Ст. 3591
2. Федеральный закон от 21 июля 1997 г. № 118 – ФЗ "О судебных приставах" с изменениями и дополнениями по состоянию на 2017 г. // Собрание законодательства РФ.- N 30. - Ст. 3590
3. Полякова М.Е. Модель формирования правой компетентности студентов технического вуза //Педагогика и педагогический процесс: современные тенденции и перспективы развития. - Казань: НОО "Профессиональная наука, 2016. - С.429-435
4. Полякова М.Е. Формирования правовых компетенций в условиях современного высшего технического образования //Педагогика и

педагогический процесс: современные тенденции и перспективы развития. - Казань: НОО "Профессиональная наука, 2016. - С.423-429

5. Полякова М.Е. Содержательные аспекты формирования правовой компетентности студентов технического вуза//Экономика образования и управления образования: современные научные исследования и разработки. - Москва: НОО "Профессиональная наука, 2016. - С.191-198

УДК 378

Рассудова Л.А. Особенности реализации инклюзивного образования в вузе

Features of implementing inclusive education in the university

Рассудова Людмила Анатольевна,

Кандидат психологических наук,
доцент кафедры Общей и педагогической психологии,
Омский государственный педагогический университет

Rasudova Lyudmila Anatolyevna,

The candidate of psychological sciences,
Associate Professor of the Department of General and Pedagogical Psychology,
Omsk State Pedagogical University

Аннотация: В статье анализируется современное состояние инклюзивного образования в вузах. На примере новосибирских образовательных учреждений раскрывается специфика инклюзивного образовательного процесса.

Ключевые слова: инклюзивное образование, высшее образование.

Abstract: The article analyzes the current state of inclusive education in higher education institutions. The example of Novosibirsk educational institutions reveals the specifics of an inclusive educational process.

Keywords: inclusive education, higher education

В современных условиях одной из приоритетных задач образования любого уровня является инклюзивное образование. Особую актуальность эта задача приобретает в отношении профессионального образования. С одной стороны, именно получение профессии, возможность трудоустройства является одним из важнейших факторов социально-психологической адаптации для лиц с различными нарушениями в развитии [1]. С другой стороны, грамотно выстроенная система инклюзивного образования позволит учреждениям высшего образования привлекать большее количество студентов, в том числе и на так называемые непопулярные специальности. Проанализируем некоторые аспекты реализации инклюзивного образования на примере вузов г.

Новосибирска, где существует ряд образовательных учреждений, работающих в системе инклюзивного образования.

Так, Новосибирский государственный педагогический университет осуществляет профессиональную подготовку студентов-инвалидов. Институт детства, подразделение НГПУ, на данный момент находится на завершающей стадии внедрения системы инклюзивного образования. В Институте детства осуществляется комплексное сопровождение студентов-инвалидов: это и создание доступной среды, позволяющей инвалидам комфортно чувствовать себя в образовательном учреждении, иметь свободный доступ во все помещения института, успешно усваивать учебный материал, полноценно взаимодействовать с преподавателями и другими студентами, и специальное психолого-педагогическое сопровождение студентов-инвалидов, осуществляемое специалистами Ресурсного центра сопровождения обучающихся с ОВЗ.

Доступная среда представлена рядом специальных объектов - это специальные туалетные комнаты, пандусы, расширенные двери, специальные подъемные устройства для передвижения по лестнице, дублирование надписей по шрифту Брайля и др.

В Институте детства имеется техническое оснащение для организации учебного процесса со студентами-инвалидами: специальные компьютерные джойстики, портативные информационные индукционные системы, принтеры печати по Брайлю, приборы, сканирующие и читающие текст, слухо-речевые тренажеры, специальные столы для лиц с ограничениями подвижности.

Положительным моментом является тщательная проработка всех деталей, высокая скоординированность действий всех специалистов, что и приводит к успешному функционированию системы инклюзивного образования в

Институте детства. Так, к работе с обучающимися, имеющими нарушения развития, привлекаются все сотрудники института, включая учебно-вспомогательный персонал. Специалистами Ресурсного центра сопровождения обучающихся с ОВЗ проводится обучение учебно-вспомогательного персонала с выдачей соответствующего сертификата. Например, сотрудники службы охраны могут оказать грамотную и квалифицированную помощь студенту с ограничениями подвижности, доставив его на нужный этаж на специальном подъемнике.

Необходимость привлечения всех сотрудников вуза к работе со студентами-инвалидами отражена во внутривузовском документе «Положение о ситуационной помощи инвалидам». В данном положении детально прописаны действия тех или иных сотрудников вуза для оказания необходимой помощи инвалиду при входе в здание вуза, перемещении по территории университета, посещении гардероба, столовой, специальных туалетных комнат и др.

Особое внимание уделяется развитию толерантности, формированию правильного отношения к инвалидам у здоровых студентов. Соответствующая работа регулярно проводится преподавателями вуза в рамках аудиторной работы, а также вопросы, связанные с проблемой толерантности, освещаются в студенческой газете, издаваемой в Институте детства, и в учебных фильмах, которые регулярно транслируются для студентов. Во многом результатом именно этой работы является волонтерская деятельность студентов Института детства, многие из которых уже с первого курса проводят развивающие занятия и игры с детьми с нарушенным развитием или выступают в роли тьюторов для студентов с инвалидностью.

В институте осуществляется помощь студентам в трудоустройстве и профессиональной адаптации. Важным признаком эффективности

инклюзивного обучения можно считать тот факт, что почти все студенты-инвалиды, получив профессиональное образование, устраиваются работать по полученной специальности. Многие студенты начинают работать еще на старших курсах, совмещая работу и обучение. Для них в институте разрабатываются индивидуальные учебные планы.

Создание доступной среды, хорошая техническая оснащенность учебного процесса, серьезная психолого-педагогическая работа по сопровождению студентов-инвалидов свидетельствуют об успешности и эффективности инклюзивного образования в данном образовательном учреждении. Вместе с тем, обращают на себя внимание некоторые недочеты.

Обеспечение для студентов-инвалидов необходимых материальных и технических условий, безусловно, очень важно, но не менее (а возможно, и более) важна психологическая помощь и психологическая поддержка данной категории обучающихся. В НГПУ функционирует Центр практической психологии, где необходимую психологическую помощь могут получить студенты и преподаватели. Представляется логичным и необходимым тесное сотрудничество Ресурсного центра сопровождения обучающихся с ОВЗ и Центра практической психологии, специалисты которого могли бы оказывать психологическую помощь как студентам-инвалидам, так и, при необходимости, их родителям.

Помимо этого, следует отметить, что большую пользу принесли бы подготовительные курсы, ориентированные именно на обучающихся с ОВЗ. Такие подготовительные курсы будут способствовать не только более успешной сдаче экзаменов, но и адаптации абитуриентов к условиям и требованиям высшего профессионального образования и в целом повышению привлекательности вуза в глазах будущих студентов с ОВЗ.

Безусловно, необходима целенаправленная профориентационная работа с учениками коррекционных школ и специальных учреждений среднего образования. В рамках инклюзивного образования полезно организовывать экскурсии и дни открытых дверей, предназначенные именно для этой категории абитуриентов, что позволило бы будущим студентам составить ясное представление о специальных условиях, которые может им предложить вуз.

Инклюзивное образование также реализуется в Институте социальной реабилитации, который входит в структуру Новосибирского государственного технического университета. Институт социальной реабилитации первоначально осуществлял профессиональное образование только лиц с ОВЗ, но в настоящее время работает в системе инклюзивного образования. В институте реализуются программы среднего и высшего профессионального образования в очной и очно-заочной форме.

Институт социальной реабилитации в материально-техническом плане полностью оснащен всем необходимым для создания доступной среды для студентов с нарушенным развитием. Здание института оборудовано пандусами, специальными лифтами, специальными туалетными комнатами на каждом этаже, все коридоры и лестничные проемы оснащены указателями, которые дублируются шрифтом Брайля.

В учебном процессе активно используется сурдоперевод, широко применяются информационные технологии: электронные учебники, обучающие и информационно-справочные системы; тестирующие и диагностирующие программы, Интернет-ресурсы, разработанный в НГТУ программно-аппаратный комплекс жестовой речи – компьютерный сурдопереводчик. Также имеется специально оборудованный кабинет дистанционного обучения.

Следует отметить успешный опыт реализации дистанционного обучения в институте. Все студенты очно-заочной формы обучения имеют возможность общаться с преподавателем, используя программу Skype, видео-чат и конференц-связь. Организована самостоятельная работа студентов дома, которая в обязательном порядке контролируется преподавателем. Подобная форма дистанционного обучения позволяет маломобильным студентам оставаться вовлеченными в учебный процесс и полноценно усваивать учебный материал.

В институте имеется множество специальных мастерских - гончарные, художественные, швейные, по резьбе по дереву. Все мастерские адаптированы и легко доступны для студентов с любыми нарушениями развития.

Специальным образом организована и работа библиотеки института, в которой в настоящее время реализуется проект «Открытая библиотека». Данный проект предполагает внедрение систем автоматизации для того, чтобы организовать доступную и комфортную информационную образовательную среду для студентов-инвалидов. Основа проекта - особая библиотечная станция, позволяющая любому студенту-инвалиду самостоятельно выбрать и записать на свой формуляр любую нужную книгу. Библиотечная станция позволяет использовать увеличивающее программное обеспечение и программы голосового управления.

Также в данном образовательном учреждении осуществляется тьюторское сопровождение тех студентов-инвалидов, которые в этом нуждаются. В качестве тьюторов выступают специально подготовленные студенты-старшекурсники, выполняющие эту деятельность на добровольной основе. В случае, если студент-тьютор сопровождает инвалида с тяжелыми нарушениями, ему может назначаться оплата тьюторской деятельности.

Особо хочется подчеркнуть, что в Институте социальной реабилитации большое внимание уделяется профориентационной работе. Сотрудники института организуют встречи с учащимися специальных школ и их родителями, предоставляя возможность познакомиться с преподавателями и заведующими кафедрами, осмотреть все учебные помещения, испытать работу специального оборудования (библиотечная станция, специальный лифт и др.). Делается всё для привлечения абитуриентов и создания у них положительного впечатления об институте. Также в институте начало работу отделение довузовской подготовки. Абитуриенты, не поступившие в этот или любой другой вуз, имеют возможность пройти бесплатное обучение на подготовительном отделении, чтобы на следующий год успешнее пройти вступительные испытания.

Институт социальной реабилитации полностью адаптирован для студентов-инвалидов: созданы необходимые материально-технические условия, обучение осуществляется высококвалифицированными преподавателями в очень комфортной психологической обстановке. Но хотелось бы отметить, что оказывая помощь лицам с ОВЗ в получении профессии, следует также оказывать им помощи и в трудоустройстве по полученной профессии. На данный момент, к сожалению, процент трудоустройства выпускников вузов с инвалидностью невысок – необходимы более тесные контакты с потенциальными работодателями, организация различных специальных мероприятий, на которых студенты и работодатели могли бы встретиться и пообщаться. При этом, контакт с выпускниками Института социальной реабилитации поддерживается, сотрудники отдела профессиональной реабилитации собирают информацию о трудоустройстве каждого выпускника. На сайте института существует особая страница «Истории успеха», где рассказывается о профессиональных достижениях выпускников.

Таким образом, становятся очевидными значительные достижения в реализации инклюзивного образования в вузах нашей страны. Система инклюзивного образования находится в стадии становления в нашей стране, и отдельные недочеты, такие как недостаточная профориентационная работа с абитуриентами с ОВЗ и слабая организация помощи в трудоустройстве выпускникам, неизбежны. В целом же можно говорить о том, что получение высшего образования сегодня становится реальностью для многих категорий лиц с нарушениями развития.

Библиографический список:

1. Рассказов Ф. Д. Создание инклюзивной образовательной среды в вузе: проблемы и перспективы // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 13 дек. 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. — С. 130–134.

СЕКЦИЯ 7. УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

Птицына Е.М. Кадровое обеспечение образовательной организации

Staffing of the educational organization

Птицына Екатерина Михайловна аспирантка
Московский Государственный Областной Университет

Ptitsina Ekaterina M
graduate student of
Moscow Region State University

Научный руководитель

Зацепина Мария Борисовна

Заведующая кафедрой: доктор педагогических наук профессор
Московский Государственный Областной Университет

Scientific adviser Zatsepina Maria Borisovna., Doctor of Education, Professor Department of
primary education
Moscow Region State University

Аннотация: Современная модель образования, ядром которой является внедрение новых образовательных стандартов, свидетельствует о необходимости пересмотра методов и подходов к подготовке педагогических кадров, к формам и содержанию их профессионального совершенствования. Это ставит задачу перед каждой образовательной организацией обозначить и реализовывать свою «кадровую политику».

Ключевые слова: организация, кадры

Abstract: The modern model of education, the core of which is the introduction of new educational standards, suggests the need of revision of methods and approaches to teacher training, to the forms and content of their professional development. This poses a challenge to every educational organization to define and implement its "personnel policy".

Keywords: organization, personnel.

В условиях модернизации Российского образования особое значение приобретает формирование кадрового резерва, как необходимого условия и фактора эффективной кадровой политики.

Государство не случайно выделило одним из требований – кадровое обеспечение. Надо отметить, что введение в дошкольное образование федеральных стандартов повлекло за собой не только переработку содержания образовательных программ, но и необходимость подготовки педагогов к

реализации этого нового содержания и умения руководства работать в новых условиях. Современные требования обуславливают использование в управлении ДОУ новых видов деятельности, при применении которых каждый педагог сможет реализовывать свои профессиональные компетенции через модель выпускника дошкольного образовательного учреждения.

Во втором десятилетии XXI века сложилась благоприятная ситуация для активного использования института кадрового обеспечения как одной из первоочередных и эффективных мер повышения профессионального уровня кадрового состава для социально-общественных организаций. Для этого имеются политические, административные и социальные предпосылки. Поэтому важными критериями в подготовке формирования кадрового состава являются компетентность и профессионализм, деловые качества и профессиональное мастерство.

Предусмотренные государственной программой задачи используются для модернизации технологий образования и нацеливают образовательные учреждения на развитие кадрового потенциала, кадровой модернизации, в том числе внедрение современных методов управления знаниями, использование информационно-коммуникативных технологий.

Целью формирования кадрового резерва является то, чтобы руководителям среднего и высшего звена социально-общественных организаций с минимальным ущербом для дела удавалось в сжатые сроки осуществить поиск и подготовить в соответствии со спецификой деятельности людей на освободившиеся должности, вследствие текучести кадров. А смысл организации этого процесса заключается в том, что движение персонала не должно быть хаотическим, а напротив, максимально прогнозируемым, планируемым и вписываться в общую концепцию развития организационной структуры и

усиления ее кадрового потенциала.

Кадровый резерв это группа руководителей и специалистов, обладающих способностью к управленческой деятельности, отвечающих требованиям, предъявляемым должностью того или иного ранга, подвергшихся отбору и прошедших систематическую целевую квалификационную подготовку[1; С.204-206].

В кадровый резерв попадает та часть персонала, которая проходит подготовку, чтобы занять рабочие места более высокой квалификации, процесс формирования резерва и работа с ним включает:

- определение его численности,
- должностной структуры,
- изучение, оценку, отбор кандидатов,
- составление и утверждение списка,
- организацию повышения квалификации (таб. 1)[5, с. 96-97].

С помощью кадрового резерва решаются несколько задач: во-первых, из организации не уходят лучшие сотрудники, во-вторых, нет дополнительных затрат на тренинги и на поиск руководителей, сотрудников через дорогостоящие агентства.

К тому же, как уже отмечалось, свой сотрудник хорошо знает деятельность организации, адаптирован к корпоративной среде, поэтому риск ошибки при выдвижении существенно снижается.

Кроме того, по мнению М.Мескона, «продвижение по службе - отличный способ признания выдающегося исполнения работы» [2; С.415].

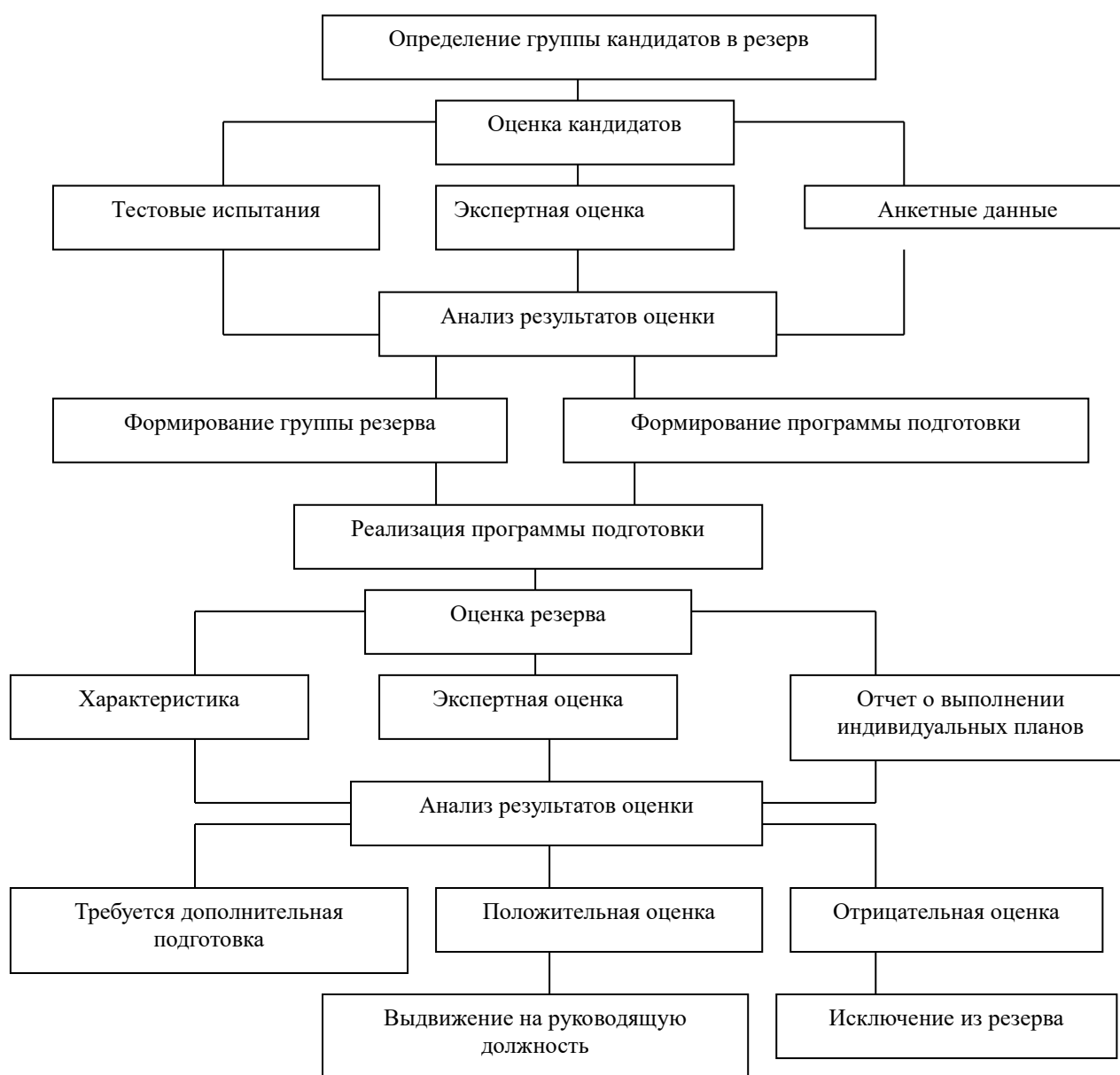


Рисунок 1. Схема организации работы с кадрами

При серьезном и глубоком отношении к работе с кадрами, на определенном этапе развития возникает проблема категоризации кадрового резерва. В теории и практике управления кадровым резервом существуют различные подходы к классификации кадрового резерва, представленные в таблице 2 [1; С.204-206].

Таблица 2

Основные подходы к классификации кадрового резерва

Подход к классификации	Категория кадрового резерва	
По виду деятельности	Резерв развития	группа специалистов и действующих руководителей, готовящихся к работе в рамках новых направлений (при диверсии-фикации производства, разработке новых товаров и технологий). Они могут выбрать одно из двух направлений карьеры - профессиональную либо руководящую
	Резерв функционирования	группа специалистов и руководителей технологического или управленческого уровня, которые должны в будущем обеспечить эффективное функционирование организации. Эти сотрудники ориентированы на руководящую карьеру
По времени назначения	Группа А	кандидаты, которые могут быть выдвинуты на вышестоящие должности в ближайшее время
	Группа Б	кандидаты, выдвижение которых планируется в ближайшие два-три года
По категории персонала	Резерв на выдвижение	резерв специалистов для выдвижения на ключевые позиции
	Управленческий резерв	резерв движения по лестнице руководящих должностей
По степени подготовки	Группа действующего резерва	специалисты и руководители, успешно прошедшие отбор и обучение и готовые к деятельности на новой должности (готовые к участию в конкурсе на замещение вакантной должности руководителя)
	Группа резерва для обучения и развития	специалисты и руководители, успешно прошедшие отбор и находящиеся в процессе обучения
По уровню в организации	Резерв на технологический уровень	квалифицированные специалисты, а так же дипломированные специалисты, замещающие рабочие должности
	Резерв на управленческий уровень	квалифицированные специалисты, руководители технологического уровня, заместители руководителей управленческого уровня
	Резерв на институционный уровень	заместители руководителей подразделений, руководители управленческого уровня, заместители руководителей институционного уровня

Анализ литературных источников позволяет сделать вывод, что в науке

принята следующая классификация кадрового резерва: ближний, среднесрочный, дальний (или стратегический); открытый, закрытый; обезличенный или на конкретную должность.

Оптимальным представляется выделение следующих категорий кадрового резерва (по времени назначения), которое позволяет объединить все плюсы планирования замещений, планирования преемственности[3; С.44-46].

Стратегический резерв - молодые специалисты или руководители технологического уровня с выявленным управленческим потенциалом, участвующие в программах подготовки, сформированными в соответствии со стратегическими целями развития организации и способные к будущей управленческой деятельности в отдаленной перспективе, которые будут проходить многоступенчатую систему развития, часто не привязанную к подготовке на замещение конкретных должностей.

К этой категории, как правило, относятся резервисты с высоким потенциалом процесса управления человеческими ресурсами и планирования преемственности. В отношении данных сотрудников необходимо разрабатывать ряд мероприятий, имеющих целью их удержание в организации до появления условий для их выдвижения на вышестоящую должность. Данная группа резерва способна сформировать будущий управленческий потенциал организации.

Оперативный резерв - группа специалистов и руководителей технологического и управленческого уровня, которые прошли обучение и могут претендовать на руководящие должности в ближайшее время, либо выдвижение которых на вышестоящие должности отсрочено в связи с рядом объективных причин. Это наиболее привычное понимание кадрового резерва в системе управления персоналом, не имеющее, как правило, долгосрочной нацеленности на реализацию стратегических целей организации.

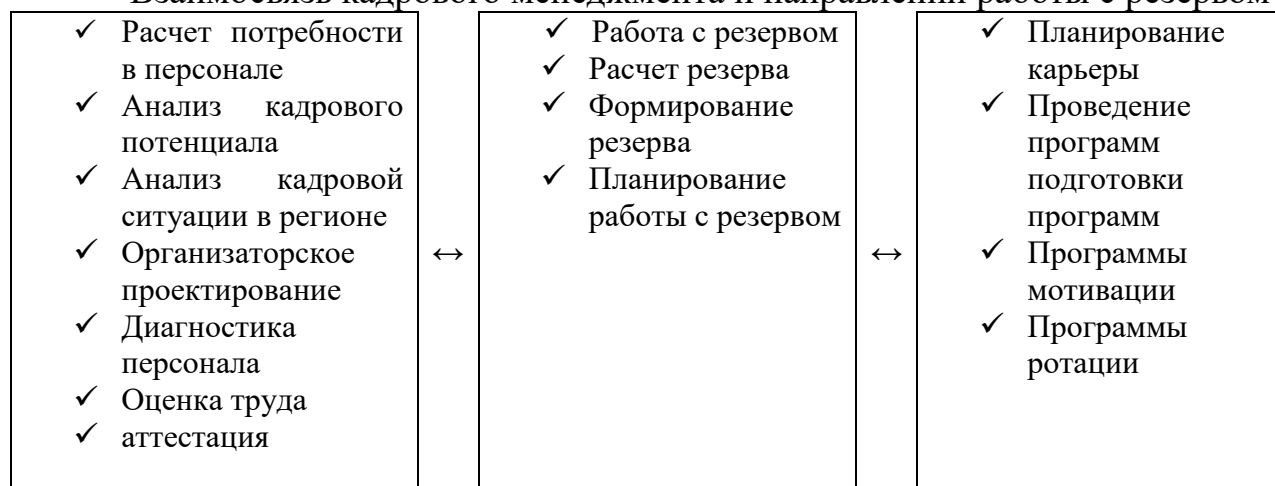
В зависимости от целей кадровой работы можно использовать либо одну, либо другую типологию.

Используя разные виды кадрового резерва, организация имеет возможность более точно планировать подготовку резервистов в зависимости от временного фактора, а также направленности будущей деятельности каждого работника, связанной с вступлением на руководящую должность или с его карьерой.

Чтобы работа с резервом была эффективной, необходимо учитывать весь комплекс кадровых технологий в целом (таблица 3)[1; С.204-206].

Таблица 3

Взаимосвязь кадрового менеджмента и направлений работы с резервом



Практико-ориентированные «кадровики» Т.Ю. Базаров и Б.Л. Еремин в своей книге «Управление персоналом» выделяют следующие принципы формирования кадрового резерва:

принцип актуальности резерва, т.е. потребность в замещении должностей должна быть реальной;

принцип соответствия кандидата должности, т.е. требования к квалификации кандидата при работе в определенной должности;

принцип перспективности кандидата, т.е. ориентация на профессиональный рост, требования к образованию, возрастной ценз, стаж работы в должности и динамичность карьеры в целом.

Среди основных методов развития следует отметить:

развитие на рабочем месте - получение нового опыта без отрыва от основной производственной деятельности;

развивающие поручения - решение рабочих задач, направленных на развитие компетенций сотрудника;

участие в развивающих проектах - формирование проектных групп из числа резервистов и других сотрудников для достижения производственных целей и развития управленческого потенциала;

временные замещения - получение нового опыта при временном исполнении обязанностей вышестоящего руководителя;

обучение на опыте других (работа с наставником) - получение необходимого опыта от более опытного коллеги или руководителя в совместной работе.

С использованием информационно-коммуникационных технологий существенно расширилась социальная база и источники формирования кадрового резерва. Это позволяет вести поиск подходящих кандидатов во всех социальных группах и слоях общества, как в государственных, так и в негосударственных образовательных организациях. Потенциальным претендентом для включения в состав кадрового резерва может быть любой гражданин, имеющий соответствующую должность, профессиональную подготовку, практический опыт, деловые, личностные и морально-этические качества. В соответствии с Конституцией Российской Федерации все равны перед законом, не допускается какая-либо дискриминация по социальному,

расовому, национальному, языковому или религиозному признаку, месту жительства, политическим убеждениям[4].

Кадровое обеспечение решает несколько задач: во-первых, из организации не уходят лучшие сотрудники, во-вторых, нет дополнительных затрат на тренинги и на поиск руководителей, сотрудников через дорогостоящие агентства.

Библиографический список

1. Арутюнова Д.В. Стратегический менеджмент. Учебное пособие. - Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2010. - 122 с.
2. Белая К.Ю., Теселкина Н.В., Мурзина М.Р., Щеткина Т.Т., Прокопович О.И., Рымаренко Л.В. Организация проектной деятельности в дошкольном образовании. - М.: УЦ «Перспектива», 2013. - 104 с.
3. Беляков С.А. Модернизация образования в России: совершенствование управления. - М.: МАКС Пресс, 2009. - 437 с.
4. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г.) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.constitution.ru/10003000/10003000-3.htm>
5. Юрлов Ю.Н., Орлянская Г.Л. Управление персоналом. Курс лекций. Череповец: ИМИТ СПбГПУ, 2009. - 168 с.

СЕКЦИЯ 8. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.922.7

Полуянцева М.А., Исакова Ю.Б. Коррекция агрессивного поведения детей младшего школьного возраста средствами арт-терапии

Correction of aggressive behavior of children of primary school age through art therapy

Полуянцева Маргарита Александровна,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск
Poluyantseva Margarita A.,
South Ural state humanitarian-pedagogical University, Chelyabinsk
poluyanceva88@mail.ru

Исакова Юлия Борисовна,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск
Isakova Yulia B.,
South Ural state humanitarian-pedagogical University, Chelyabinsk
yisakova73@mail.ru

Аннотация: в статье рассматриваются теоретические основы проблемы агрессивного поведения детей младшего школьного возраста, описан констатирующий этап экспериментальной работы, направленный на диагностику у испытуемых уровня агрессивности, подобрана и апробирована программа коррекции агрессивного поведения младших школьников в образовательном процессе, проведен контрольный срез, выявлена динамика уровня агрессивности младших школьников, проведен количественный анализ фактических данных, сделаны выводы.

Ключевые слова: агрессивное поведение, агрессия, агрессивность, арт-терапия.

Abstract: in the article the theoretical bases of the problem of the aggressive behavior of children of primary school age are considered, the ascertaining stage of the experimental work aimed at diagnosing the aggressiveness level among the subjects is described, the program for correcting the aggressive behavior of younger schoolchildren in the educational process is selected and tested, the control section is made, the dynamics of the aggressiveness level of the younger schoolchildren are revealed, a quantitative analysis of the actual data was carried out, conclusions were drawn.

Keywords: aggressive behavior, aggression, aggressiveness, art therapy.

Агрессивное поведение в младшем школьном возрасте является

актуальной проблемой, как сферы образования, так и общества в целом. Агрессивные проявления в поведении являются отражением событий, происходящих в нашем обществе. Растет показатель отчуждения во взаимоотношениях, отсутствует стабильная социальная и экономическая обстановка, всё это способствует возникновению и росту различных отклонений в личностном развитии и поведении подрастающего поколения. Увеличение детской преступности и проявлений агрессии маленькими детьми в повседневной жизни предполагают значимость изучения причин агрессии и способов ее коррекции [10].

Совокупность неблагоприятных психологических, семейных, социальных и других факторов отрицательно влияет на образ жизни, влечёт за собой нарушение благоприятных эмоциональных отношений с окружающими людьми [2].

Термин «Агрессия» (от лат. *aggressio* - нападение) означает мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам сосуществования людей, наносящее вред объектам нападения, приносящее физический, моральный ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт. Под агрессивностью понимают свойство личности, определяющееся в готовности и предпочтении использования насильственных средств для реализации своих целей [5].

Агрессия понимается как специфическая форма поведения, а агрессивность как психическое свойство личности. Выделяют некоторые виды агрессии:

- физическая агрессия - проявляется в физических действиях, направленных против кого-либо, или наносящие вред предметам (например, ребенок дерется, кусается, ломает, швыряет предметы);

- вербальная агрессия - выражается в словесной форме (например, ребенок оскорбляет, кричит, угрожает);
- косвенная агрессия - непрямая агрессия (т.е. ребенок сплетничает, ябедничает, провоцирует);
- аутоагрессия - данная агрессия направлена исключительно на самого себя (самообвинение, самоунижение, нанесение себе вреда - обкусывание ногтей, выдиранье волос).[7]

Агрессивное поведение понимается как мотивированные действия, нарушающие нормы и правила жизни общества, наносящие некий вред, причиняющие боль и страдания людям. Существует несколько теорий агрессии, которые можно подразделить на четыре категории: агрессия как врожденное побуждение, задаток (подразумевается теория влечения); потребность, вызванная внешними факторами (фрустрационная теория); эмоциональные и познавательные процессы; агрессия как модель социального поведения. Среди всех теорий агрессивного поведения наиболее популярными являются теории таких учёных как Э. Фромма, К. Лоренца З.Фрейда, [2].

Говоря об агрессивном поведении необходимо учитывать такие аспекты, как эмоциональный компонент (чувства, прежде всего гнев), важно знать, что агрессия не всегда сопровождается гневом и не всякий гнев побуждает агрессию. Немало важен такой факт, что агрессивность в определенных рамках необходима любому человеку, т.к. она может являться способом самозащиты, отстаивания своих прав, достижением целей и удовлетворения желаний. Агрессивность, в некоторой её форме, может играть важную роль в способности ребенка адаптироваться к обстановке, в познании нового, достижении успеха. Однако, агрессивность, проявляющаяся в отрицательной форме, такой как враждебность и ненависть - вполне способна нанести вред, спровоцировать

формирование нежелательных черт характера. Очень важно учитывать волевой компонент, который характеризуется в умении преодолевать импульсивность, во владении навыками саморегуляции.[7]

Именно в младшем школьном возрасте наблюдается становление агрессивного поведения как более организованного. Образование группы заметно меняет агрессивное поведение младших школьников. Пребывание в группе приводит к исчезновению страха понести наказание, к большей уверенности в своей правоте и своем могуществе, а также к желанию утвердиться группе.[3]

В направленности агрессивного поведения существуют некие различия по половому признаку. Так, например, женский пол гораздо раньше обучается контролировать свое поведение, вследствие чего, их агрессивность становится избирательной. Мальчики же ведут себя агрессивно в учебе, спорте и при личной угрозе, отражая при этом свой гнев на всех окружающих без разбора. Агрессивное поведение у мальчиков наблюдается более открыто и грубо, оно менее управляемо. Девочкам свойственна вербальная агрессия, которая чаще всего проявляется в виде иронии или сарказма.[5]

Исследования показывают, что уровень агрессивности детей может изменяться в зависимости от различных ситуаций, но иногда агрессивность принимает устойчивую форму. Этому способствует множество причин: место, которое ребенок занимает в коллективе, его взаимоотношения со сверстниками, учителями и родителями, социальный статус семьи и пр.[8]

Поведение такого ребёнка заметно, он специально раздражает других, привлекая внимание к себе, зачастую чувствуя себя отверженным, никому ненужным. Своими агрессивными действиями он борется за свое место в этом мире и не имеет иного представления, как защитить себя.

В таких случаях, школьный педагог - психолог проводит определенную психолого - диагностическую и психотерапевтическую работу, помогающую родителям и педагогам в оптимизации состояния ребёнка, нуждающегося в помощи. Арт-терапевтические методы являются весьма ценным и занятым инструментом в коррекционной деятельности. Разнообразие творческой активности может оказывать психопрофилактическое и развивающее действие, способствующее снижению уровня агрессивности. Достигнутый результат достаточно успешен при наличии необходимых условий для работы и если методика соответствует психическим особенностям ребенка.[4]

Целью арт - терапии является гармонизация развития личности, развитие способностей самовыражения, самопознания клиента через искусство, а также развитие способностей к конструктивным действиям в окружающем мире. Важнейшим принципом арт - терапии считается одобрение и принятие продуктов творческой, изобразительной деятельности независимо от их содержания, формы и качества.[6]

Использование методов арт-терапии в младшем школьном возрасте предполагает:

- социально приемлемый выход агрессии и другим негативным чувствам ребенка, обеспечивая катарсис за счет социальной значимости созданного продукта;
- облегчение процесса коррекционного воздействия в плане выражения неосознаваемых конфликтов и переживаний с помощью зрительных образов, чем высказывание их в процессе вербальной коррекции;
- получение богатого материала для интерпретации и диагностических заключений;

- установление контакта между психологом и ребенком. Совместное участие в художественной деятельности способствует возникновению чувства эмпатии и взаимного принятия, облегчает процесс коммуникации для замкнутых, стеснительных или слабо ориентированных детей;

- концентрация внимания на ощущениях и чувствах. Занятия искусством предполагают большие возможности для экспериментирования с кинестетическими и зрительными ощущениями, а также развития способности к их восприятию, оказание влияния на осознание ребенком своих чувств, переживаний и эмоциональных состояний, возникновение предпосылок для регуляции эмоциональных состояний и реакций;

- развитие художественных способностей и повышение самооценки. Продуктом арт-терапии является чувство удовлетворения, которое возникает в результате выявления скрытых талантов и их развития, существенно повышающее личностную ценность, содействующую формированию позитивной «Я-концепции» и повышению уверенности в себе;

- создание условий для развития произвольности и способности к саморегуляции. Подобная деятельность, как и любая продуктивная, требует от ребенка планирования и регуляции деятельности на пути к достижению цели.[4]

Арт-терапия сочетает в себе несколько функций: катарсическая, иными словами очищающая - освобождает от негативных состояний; регулятивная - снимает нервно-психическое напряжение, регулирует психосоматические процессы, моделирует положительное эмоциональное состояние; коммуникативно - рефлексивная - обеспечивает коррекцию нарушений общения, формирует адекватное межличностное общение и поведение, повышает самооценку.[4]

В коррекционной работе по снижению уровня агрессивности у обучающихся начальных классов мы отдали предпочтение групповой форме арт-терапевтической работы. База исследования представляет собой муниципальное казенное общеобразовательное учреждение «* средняя общеобразовательная школа» рабочего посёлка * Курганской области. В исследовании приняли участие 18 обучающихся младшего школьного возраста 1 «б» класса. Проводимое нами исследование включало в себя три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. Констатирующий этап предполагал подбор методов и методик диагностики уровня агрессивности у обучающихся младшего школьного возраста, проведение первичной диагностики и определение уровня агрессивности у детей базы исследования, а также оценке и интерпретации результатов.[1]

Для проведения исследования была выбрана методика М.З.Дукаревич «Несуществующее животное» с целью определения уровня агрессивности младших школьников. В силу того, что данный тест является ориентировочным и, обычно, его используют, объединяя с другими методами в качестве батарейного инструмента исследования, дополнительно мы использовали графическую методику М.А.Панфиловой «Кактус». В первом случае испытуемым предлагается придумать и нарисовать несуществующее животное, которое никогда не существовало и не существует в природе, затем назвать его несуществующим именем. Во втором случае испытуемым аналогично было предложено изобразить на листе бумаги кактус, таким, каким они его представляют. По завершении выполнения работы, в первом и во втором случае с ребенком проводится беседа.

В процессе проведенного нами исследования были получены следующие результаты: 56% имеют высокий уровень агрессивности, 45% - средний,

испытуемые с низким уровнем не выявлены. В процентном соотношении уровни агрессивного поведения можно представить в виде диаграммы (рисунок 1).



Рисунок 1. Результаты диагностики уровня агрессивности детей младшего школьного возраста

Таким образом, на основе первичного обследования из 18 обучающихся 1 «б» класса была выделена группа из 10 человек с наиболее выраженными признаками агрессивного поведения. С этими детьми на этапе формирующего эксперимента проводилась коррекционная работа.

Следующим этапом экспериментального исследования был формирующий этап, в ходе которого нами была подобрана и внедрена психолого-педагогическая программа "Коррекция агрессивного поведения детей младшего школьного возраста средствами арт-терапии", предложенная Н.Ю. Костюниной. В основу программы легли различные варианты профилактики и психолого-педагогической помощи. Данная программа рассчитана на 10 занятий продолжительностью 40 минут, которые проводились 2 раза в неделю. Основными методами профилактики в нашей работе выступили упражнения по арт-терапии, беседы, ролевое проигрывание ситуации, этюды, пантомимы, изо-терапия, подвижные игры, ауторелаксация и другие.

Заключительным этапом экспериментального исследования был контрольный этап, в ходе которого была проведена повторная диагностика с использованием тех же методик, что и на констатирующем этапе, также проведена обработка и интерпретация результатов. Проанализировав полученные данные и сопоставив результаты первичной и вторичной диагностики, можно выявить положительную динамику уровня агрессивности после проведённой коррекционной работы. Результаты представлены на рисунке 2.

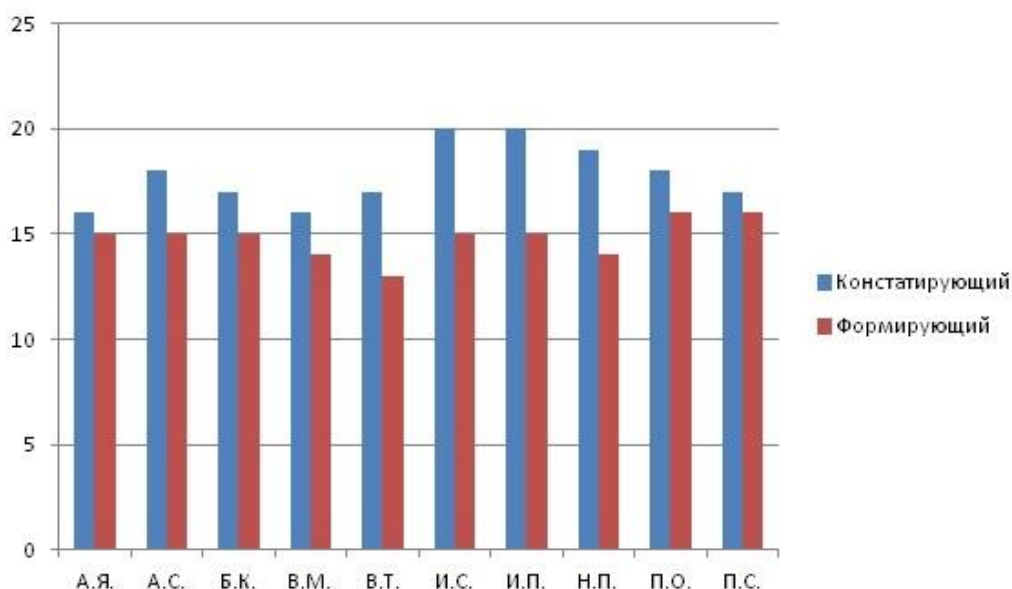


Рисунок 2. Динамика уровня агрессивности младших школьников.

Проанализировав проделанную нами работу можно говорить об эффективности выбранной коррекционной программы. Для закрепления эффекта работы по снижению уровня агрессивности классному руководителю рекомендуется проводить внеурочные занятия и тематические мероприятия по снижению эмоционального напряжения и агрессивного поведения.

Библиографический список:

1. Бодалев А.А. Общая психодиагностика [текст]// А.А.Бодалев, В.В.Столин. - М.: Проспект, 2007. - 622 с.
2. Волкова Е. Агрессивный ребенок. Трудные дети или трудные родители [текст]// Е.Волкова - М.: Проспект, 2002. - 545 с.
3. Дубровина И. В. Особенности обучения и психического развития школьников [Текст] // И.В. Дубровина - М.: 1988.
4. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми [Текст]//М.В. Киселева. – СПб.: Речь, 2006. — 160 с.
5. Колосова С.Л. Развитие личности детей с агрессивным поведением в период перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту [текст]// С.Л.Колосова. - М.: Образование, 2006. - 420 с.
6. Красноперова Ю.А. Педагогические условия предупреждения и коррекции агрессивного поведения детей младшего школьного возраста из полных и неполных семей [текст]// Ю.А.Красноперова. – Уфа, 2005. - 85 с.
7. Маклаков А.Г. Общая психология [текст]//А.Г.Маклаков. - СПб.: Питер, 2008. - 500 с.
8. Обухова Л.Ф. Детская психология: Теория, факты, проблемы [текст]//Л.Ф.Обухова - М.: Генезис, 2000. - 305 с.
9. Панфилова Н. Долой агрессию [текст]//Н.Панфилова. - М.: Генезис, 2002. - 415 с.
10. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция [текст]// И.А.Фурманов. - Минск: Владос, 2001. - 250 с.

УДК 159.9

Раструбина В.В. Сказка как средство формирования представлений о нравственно-этических нормах у детей старшего дошкольного возраста

A fairy tale as a means of forming ideas about moral and ethical norms in children of the senior preschool age.

Раструбина В. В.,
Студентка 5 курса
Федеральное государственное
бюджетное образовательное учреждение высшего образования
"Иркутский государственный университет"

Rastrubina V. V.,
5-year student
Federal state budgetary educational institution of higher professional education
"Irkutsk state University"

Аннотация: Сказка является для ребенка первым и наиболее значимым проводником социального влияния, «вводит» его во все многообразие отношений, вызывая те или иные чувства, действия, способы поведения, оказывая влияние на формирование представление о нравственно-этических нормах общества. В статье показана актуальность, представлен научный аппарат исследования.

Ключевые слова: сказка, представления, мораль, этика, нравственно-этические нормы.

Abstract: A fairy tale is for the child the first and most significant conductor of social influence, "introduces" it into the whole variety of relationships, evoking certain feelings, actions, ways of behavior, influencing the formation of an idea of the moral and ethical norms of society. The article shows the relevance, the scientific research apparatus is presented.

Keywords: fairy tale, representations, morals, ethics, moral and ethical norms.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в старшем дошкольном возрасте у детей закладываются основы осознанного отношения собственного поведения, формируются представления, имеющие важное в развитии личности. Появляется деятельное стремление оказать помощь и поддержку окружающим. Возникновение дружеских отношений между сверстниками, заботливое отношение друг к другу и к взрослым. Все это

происходит на основе формирования первоначальных форм представлений о нравственно-этических нормах. Важно определить какие из средств наиболее эффективные относительно дошкольного возраста.

Общеизвестно, что сказка знакомит ребенка с жизненной философией, отношением к действительности, нравственно-этическими нормами общества, являясь основополагающим средством воспитания нравственно-этических аспектов воспитания личности (Л. П. Стрелкова и др.).

Особая роль отводится сказке при формировании личности ребенка старшего дошкольного возраста. Волнуясь и радуясь, ребенок открывает социальный смысл жизненных явлений, что заставляет его пристальнее всматриваться в окружающий мир, побуждает его к отражению в своем творческом рассказывании (А. Б. Волкова, Л. Б. Фесюкова, М. А. Циванюк, М. А.).

Сказка находит применение в различных формах работы по развитию детей. Глубокая человечность, предельно точная моральная направленность, юмор, образность языка – главные особенности сказок.

Ребенок, лишенный сказки сам создает сказочные, фантастические образы в своих играх, разговорах, что следует использовать тяготение детей к сказке, чтобы воспитывать их с помощью классических, веками испытанных художественных образов. Сказка способствует формированию характера ребенка, развитию его мышления и речи, творческой фантазии и художественного вкуса, заставляет переживать вместе с героями такие чувства, которые оказывают влияние на всю дальнейшую жизнь человека. Знание содержания сказок, познание сказочных сюжетов открывает ребенку нравственный облик персонажей (С. С. Бардаханова).

Нравственные представления не закладываются взрослым в голову ребенка,

а формируются в его сознании на основе определенной последовательности умело направленных поступков. В старшем дошкольном возрасте дети начинают осознавать тот факт, что отношения между людьми строятся на основе моральных норм. При этом отношение дошкольников к моральным нормам отличается следующими особенностями: большим интересом к содержанию моральных правил поведения, отсутствием негативного отношения к правилам морали, бескомпромиссностью в нравственных требованиях к другим.

Старший дошкольник уже способен выполнять ряд ответственных обязанностей, что влечет за собой соответствующие оценки воспитателя и детского коллектива. Это рождает у ребенка определенные переживания: удовлетворение, радость от похвалы, огорчение, недовольство собой, переживание своих недостатков по сравнению с товарищами и т.д. Если ребенок ощущает поддержку, похвалу и доброжелательность со стороны воспитателя, сверстников и окружающих его людей. То обычно возникает стремление выполнить свое поручение лучше, добиться успеха. В этом случае выполнение заданий и каких-либо поручений становится основой таких переживаний, как волнение, неуверенность, а также сочувствие, расположение, привязанность [3].

Исследователи подчёркивают возможности сказки в развитии личности ребёнка. Однако, в педагогической практике отмечается снижение интереса к сказке как средству воспитания.

Таким образом, при изучении проблемы выявлены противоречия:

- между тем, что сказка является эффективным средством воспитания и ее недостаточным использованием с целью формирования представлений о нравственно-этических нормах.

В этой связи целью нашего исследования является определение педагогических условий, при которых сказка является средством формирования

представлений о нравственно-этических нормах у детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования: представления о нравственно-этических нормах детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: педагогические условия, при которых сказка является средством формирования представлений о нравственно-этических нормах у детей старшего дошкольного возраста.

Гипотеза исследования: при проведении исследования мы полагаем, что сказка является средством формирования представлений о нравственно-этических нормах у детей старшего дошкольного возраста при следующих педагогических условиях:

- отборе сказок, в соответствии с принципами доступности и природосообразности;
- поэтапном использовании сказок (чтение сказки, сопровождаемое показом, рассказывание сказок, без показа, театрализованные игры) в формировании представлений о нравственно-этических нормах.

В соответствии с целью и гипотезой были сформулированы задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу для определения понятий исследования.
2. Изучить особенности формирования представлений о нравственно-этических нормах у детей старшего дошкольного возраста.
3. Определить педагогические условия, при которых сказка является средством формирования представлений о нравственно-этических нормах у детей старшего дошкольного возраста.

Методологической основой исследования определены: положение о

развитии высших психических функций в процессе интериоризации культурно-исторического опыта Л. С. Выготского; положение С.Л. Рубинштейна об искусстве как художественной форме отражения явлений окружающей действительности; положение о средовой обусловленности развития личности В.В. Кудрявцева.

Методы исследования:

эмпирические методы, педагогический эксперимент, наблюдение, беседа, вопросы.

Этапы исследования.

I этап – поисково-теоретический. На данном этапе разработан план, проанализированы и систематизированы литературные источники по обозначенной теме, определены методики и база проведения исследования.

II этап – на данном этапе проведен констатирующий эксперимент, полученные данные подвергнуты статистической обработке и интерпретации.

III этап – заключительный. На данном этапе определено содержание формирующего эксперимента

Библиографический список:

1. Бардаханова, С. С. Бурятские народные сказки [Текст] / С. С. Бардаханова, С. Д. Гымпилова. - Улан-Удэ: Изд-во БНЦ СО РАН, 2008. – 287 с.
2. Волкова, А. Б. Добрые сказки дедушки Корнея [Текст] / А. Б. Волкова // Дошкольная педагогика. - 2012. - № 9. - С. 48-52.
3. Стрелкова, Л.П. Уроки сказки [Текст] / Л. П. Стрелкова. - М. :Педагогика, 2009. - 126 с.
4. Фесюкова, Л. Б. Воспитание сказкой [Текст] / Л. Б. Фесюкова. - М: Фолио, 2007 - 461 с.
5. Циванюк, М. А. Особенности понимания сказки у детей до 7 лет [Текст] :автореф. дис. канд. пед. наук / М. А. Циванюк. - М., 2013. - 681 с.

СЕКЦИЯ 9. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА

УДК 159.99

Прасолов В.И. Психологические особенности управления персоналом в охранной организации

Psychological peculiarities of personnel management in security organizations

Прасолов Валерий Иванович,

Кандидат политических наук, доцент

Доцент кафедры «Анализ рисков и экономическая безопасность»

Финансового университета при Правительстве Российской Федерации

Prasolov, Valeriy Ivanovich,

Candidate of political Sciences, associate Professor

Associate Professor of the Department "risks Analysis and economic security"

Financial University under the Government of the Russian Federation

Аннотация: В статье рассмотрены вопросы психологических подходов при организации деятельности охранных организаций. Учитывая специфику профессиональной деятельности в статье выделены основные направления с учетом психологических особенностей личности охранника.

Ключевые слова: охранный организация, психологическое сопровождение, профессиональные особенности, психологическая устойчивость

Abstract: In the article the questions of psychological approaches in the organization of activities of security organizations. Given the specificity of professional activity in the article the main directions, taking into account psychological peculiarities of the personality of a guard.

Keywords: organization psychological support, professional skills, psychological stability

Исследования в области психологического обеспечения деятельности негосударственных охранных структур только начинают развиваться. В настоящее время учеными России рассматриваются вопросы психологического отбора и прогнозирования успешности профессиональной деятельности сотрудников охранных организаций (В.Белоконь, Н.Борисенко, И.А.Бородин, Ю.Ю.Бузыкина, П.Н.Ермаков, Т.И.Кармазин, С.В.Попов, В.К.Пястолов, А.Е.Тарасов и др.), проблемы психологической подготовки частных охранников (П.Корж, И.Клопов, О.Ю.Михайлова, С.Н.Федоткин, С.Б.Целиковский),

психологические проблемы управления персоналом охранной организации (Т.Э.Зульфугарзаде, С.В.Тернова, В.А.Толочек).

В то же время вне поля зрения остаются проблемы психологического сопровождения профессиональной деятельности. Под психологическим сопровождением мы понимаем научно обоснованную систему организационных и психологических мероприятий, направленную на создание благоприятных условий формирования личности профессионала и поддержание высокой эффективности деятельности сотрудников на всех этапах их профессиональной карьеры.[1]

Первой ступенью рассматриваемой нами системы являются методы набора и отбора персонала, планирование и организация обучения сотрудников, мотивация и стимулирование персонала, делегирование полномочий и организация деятельности, вопросы, затрагивающие создание необходимого климата в организации.

Вторая ступень системы – выявление особенностей личности руководителя, упрочнение его делового имиджа, усиление его авторитета в трудовом коллективе.

Третьей составляющей является деятельность руководителя по формированию деловой среды. Рассмотрим эти вопросы поочередно:

Методы отбора и подбора персонала

Прием на работу и отбор персонала являются составляющими более сложного процесса, однако и каждый этап являет собой полноценную систему, которая требует четкого соблюдения прописанного протокола. Прежде чем осуществлять выбор кандидатов, необходимо решить, какие кандидаты нужны, что, в свою очередь, зависит от понимания, какую работу требуется выполнять. Здесь важную роль играют должностные инструкции и описание требований,

предъявляемых к персоналу (критерии отбора). [3] В основе этих документов лежат определенные соображения о планировании рабочей силы и потребности организации в контроле деятельности управленцев при наборе персонала в структурные подразделения (на объекты охраны). Выбор нужного кандидата также зависит от наличия среди претендентов людей, удовлетворяющих предъявляемым требованиям, так что деятельность по формированию списка подходящих кандидатов является важной частью всего процесса. Следует отметить, что при составлении должностных инструкций и требований к персоналу может потребоваться реорганизация работ (изменение компетенций сотрудников по объектам и постам).

Итак, следуя толкованию, предложенному в «Новом словаре русского языка» под редакцией Т.Ефремовой, частный охранник – это тот, «кто охраняет кого-либо, что-либо». Юридическое определение компетенций профессии частный охранник дано в Законе «О частной детективной и охранной деятельности в Российской Федерации» в статье 1.1, п.1 ч.2. «Частный охранник - гражданин Российской Федерации, достигший восемнадцати лет, прошедший профессиональную подготовку для работы в качестве частного охранника, сдавший квалификационный экзамен, получивший в установленном настоящим Законом порядке удостоверение частного охранника и работающий по трудовому договору с охранной организацией».[4]

Разряды охранника (категории квалификации) были регламентированы приказом №199 от 17.04.2009г. Минздравсоцразвития Российской Федерации. Охранник 4 разряда уполномочен нести свою службу по охране объекта только со специальными средствами, трудовая деятельность охранника 5 разряда может проходить с гражданским оружием самообороны и спецсредствами. Охраннику

6 разряда разрешено использовать не только спецсредства и гражданское оружие, но и служебное оружие.

Как видим, ни одно из представленных определений и категорий не показывает полную профессиограмму данной специальности. И если мы можем установить компетенции (перечень что охранник должен знать и уметь), то психологические особенности личности, как правило не учитываются и не отражаются в кадровой документации.[2]

На практике при наборе сотрудников охранные организации редко предъявляют особые требования к психическому здоровью кандидатов (за исключением тех случаев, когда речь идет о должности оперативного дежурного или личного охранника-телохранителя). Ряд компаний при приеме на работу проводит психологическое и психофизиологическое тестирование кандидатов, но в большинстве случаев работодатель считает это излишним, достаточно справки из психдиспансера.

Наличие справки от психиатра означает только одно: в данный момент этот человек не состоит на учете и на первый взгляд производит впечатление адекватного. При этом, поскольку всероссийская база данных у психиатров отсутствует как класс, то человек, живший в Новосибирске с диагнозом «шизофрения», в Рязани или Москве волшебным образом может оказаться совершенно здоровым.[5]

В мае 2007 года правительство РФ приняло постановление, утверждающее перечень заболеваний, препятствующих исполнению обязанностей частного охранника. К таким заболеваниям, в том числе, относятся хронические и затяжные психические расстройства с тяжелыми стойкими или часто обостряющимися болезненными проявлениями (код заболеваний по МКБ /Международной классификации болезней/ F00 - F09, F20 - F79), а также

психические расстройства и расстройства поведения, связанные с употреблением психоактивных веществ (F10 - F19). В полный список противопоказаний к службе в охранных предприятиях по Международной классификации болезней (МКБ-10) входят сотни диагнозов. В их числе не только очевидные (такие как шизофрения, умственная отсталость, эмоциональная неустойчивость или аффективные расстройства настроения), но и те, которые в народе чаще принято считать особенностями характера или образа жизни: склонность к депрессиям, острая реакция на стресс, ночные кошмары, повышенное половое влечение или отсутствие такового, злоупотребление стимуляторами (включая кофеин), патологическое влечение к азартным играм и многое другое.

Иными словами, по идее (и это очень хорошая идея!) в охранных организациях, должны работать только люди с абсолютно устойчивой психикой, «характером нордическим, твердым, в противоправных поступках не замеченными», контролирующими себя в любых ситуациях.

Разумеется, есть ряд признаков, по которым можно распознать эмоционально «неустойчивого» кандидата и на обычном собеседовании. Например, активная жестикуляция, дрожание рук, постукивание пальцами по столу явно говорят о волнении - и, следовательно, о том, что человек не очень хорошо контролирует эмоции. Равно, как и повышенное потоотделение, может свидетельствовать об эмоциональной неустойчивости. Но отсутствие внешних выраженных признаков нездоровья еще не дает гарантии нормы - и углубленное исследование психической сферы кандидата, способное выявить скрытые формы психических расстройств, должно являться для охранных предприятий не роскошью, а необходимостью. Особенно с учетом того, что работа охранника вредно воздействует даже на здоровую психику...

Как правило, в охранных организациях подбором и приемом на работу занимаются специалисты по кадровому администрированию. Действия специалиста по отбору персонала направлены на достижение вполне конкретной цели - обеспечению стабильного функционирования организации или подразделения охраны, созданию профессиональной атмосферы в коллективе, нормализации межличностных отношений. Такое внимание к межличностным отношениям неслучайно. Ведь человек выбирает не только профессию или конкретное место работы, вместе с этим он выбирает и круг своего общения, и социально-экономический уровень, и перспективы дальнейшего жизненного пути. Поэтому недостаточно учитывать только сферу узкопрофессиональных интересов, склонностей, способностей человека. Следует принимать во внимание целостную личность, выявить особенности мировоззрения, жизненных мотивов, широту интересов, способность контактировать с коллегами. То есть необходимо видеть в человеке личность, а не рассматривать его как механизм для выполнения определенных трудовых функций.

Оценивая качества личности, можно выявить склонности и способности человека к данной профессии. Нет необходимости говорить, что работник выполняет свое дело несравнимо лучше и более удовлетворен своим трудом, если он увлечен своей профессией и имеет определенные способности и навыки.[2]

Во многих случаях необходимо учитывать и возраст кандидата или работника. Вряд ли в коллективе зрелых людей выпускник школы, не служивший в армии, сможет почувствовать себя равноправным членом коллектива. Да и многие задачи при выполнении профессиональной деятельности требуют определенного жизненного опыта, умения предвидеть ситуацию, способности брать на себя ответственность. С другой стороны,

человек «в возрасте» не всегда может отойти от решения проблемы традиционными способами, легко воспринимать новшества и изменения.

Иногда значительную роль играет и пол претендента. Существуют определенные виды деятельности, где необходимо применение физической силы или работа связана с высоким уровнем риска (телохранитель, охранник склада), а для оператора ПЦН (пульт централизованного наблюдения), осуществляющего видеомониторинг, охранника в школе гораздо важнее внимательность, усидчивость, тщательность выполнения инструкций. Для каждой разновидности охранной деятельности необходим подбор с учетом всех обстоятельств.

Какими общими психологическими качествами должен обладать охранник?

Память охранника. Интеллектом наделен каждый человек. Не каждый стремится развить его. Развитие интеллекта - это тренировка внимания, памяти, мышления, психического состояния, воспитание трудолюбия, именно тех качеств, которые необходимы в повседневной работе сотрудникам охраны.

Приведем пример: днем в конце февраля в помещении поликлиники №4 по улице Федюнинского в Тюмени 35-летняя посетительница проявила неосторожность, оставив свою сумочку без присмотра. Халатностью женщины воспользовалась подсевшая к ней на кушетку девушка. Пока хозяйка сумки разговаривала с приятельницей, воровка осторожно взяла сумочку и как ни в чем ни бывало направилась к выходу. Однако выйти из поликлиники с похищенным у девушки не получилось. У выхода похитительницу остановил бдительный охранник. Мужчина обратил внимание, что девушка зашла в поликлинику без сумки, а выходит с сумкой. Буквально через секунду, услышав крики потерпевшей о пропаже сумки, охранник вызвал полицию. Прибывший на место преступления экипаж отдела вневедомственной охраны задержал

подозреваемую в краже, и доставил в дежурную часть территориального отдела полиции №7.

Навыки общения являются основополагающими для каждого человека живущего в обществе, и зачастую бывают действеннее угрозы или грубой силы. Всем необходим персонал, способный не только на активные действия, но и на улаживание конфликтов словесным путем. Поэтому умение общаться, доходчиво и спокойно отстаивая свою точку зрения, убеждать и находить контакт с разными людьми должно быть первым необходимым навыком охранника.[4]

Навыки наблюдения позволяют охраннику своевременно обнаруживать и предотвращать угрозы безопасности объекта и клиента, иными словами, предупреждать возникновение реальной опасности. Следует помнить, что наблюдательность тренируется на протяжении повседневной практической деятельности точно так же, как и другие чувства, в том числе и чувство опасности.

Предотвращение преступления является главной задачей охранника, как и главным требованием со стороны клиента к ЧОО. Но, пожалуй, самым распространенным заблуждением является мнение, что охранник своими внушительными размерами и грозным видом может предотвратить совершение преступления.

Библиографический список:

1. Балтабаева Ш. А. Психологические аспекты управления организацией и персоналом// Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2001. № 21/1. С.130-134.

2. Кашурников С.Н., Романченко Л.Н. Лояльность персонала как критерий кадровой безопасности// Образование. Наука. Научные кадры. 2016. № 3. С. 99-101.

3. Чекмарев Вл.В., Дадалко В.А., Солодовникова К.И. Роль и значение лояльности персонала в общей системе экономической безопасности хозяйствующего субъекта// Экономика образования. 2014. № 4. С. 118.

4. Черняев В.В. Основы управления в охранной организации. Медиа портал Хранитель [код доступа] http://www.psj.ru/saver_magazines/detail.php?ID=73048 дата обращения 19.03.2017.

5. Шахбазов А.А. Особенности работы с персоналом охранных предприятий// Отдел кадров коммерческой организации, 2010, N 3

УДК 159.9.075

Шалагинова К.С., Оплачкина А.И. Опыт изучения особенностей поведения в конфликте современных педагогов

The experience of building a technology career guidance with older adolescents

Шалагинова Ксения Сергеевна,
Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого
Shalaginova Ksenia Sergeevna,
Tula State Teachers Training University
e-mail shalaginvaksenija99@yandex.ru

Оплачкина Анастасия Игоревна,
Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого
Oplachena Anastasia Igorevna,
Tula State Teachers Training University
e-mail shalaginvaksenija99@yandex.ru

Аннотация: в статье представлен опыт изучения особенностей поведения современных педагогов в конфликтах. Специфика образовательной среды позволяет говорить о повышенной конфликтности, сложившейся в образовательном пространстве. Много в предупреждении и разрешении конфликтных ситуаций в школьной среде зависит от личностных особенностей учителя: профессионализма, педагогического такта, желания и умения конструктивно вести себя в конфликтной ситуации, готовности к разрешению и управлению конфликтами, возникающими в школьной среде. В контексте вышесказанного важно изучать особенности поведения педагогов в конфликте для дальнейшего обучения и формирования конструктивных навыков.

Ключевые слова: конфликт, особенности поведения в конфликте

Abstract: Abstract: the article presents the experience of studying the behavioral features of modern teachers in the conflict. The specificity of the educational environment allows to speak about high conflict prevailing in the educational space. A lot in the prevention and resolution of conflict situations in the school environment depends on the personal characteristics of the teacher: professionalism, pedagogical tact, willingness and ability to behave constructively in a conflict situation, the willingness to resolve and manage conflicts in the school environment. In the above context, it is important to study behaviors of teachers in the conflict for further training and formation of constructive skills.

Keywords: conflict, behaviors in the conflict

Важным условием полноценной жизни каждого человека является общение с людьми. Общение, так же как и конфликты являются частью нашей повседневной жизни. На протяжении длительного времени конфликту присваивали лишь негативное значение, но на современном этапе становится

понятно, что конфликты необходимы для нормального функционирования коллектива и человечества.

Общепринятой теории конфликтов, объясняющей их природу и влияние на развитие коллективов нет, хотя существует множество исследований по вопросам возникновения и функционирования конфликтов. Проблемой конфликта среди отечественных и зарубежных авторов занимались: А. В. Дмитриев, Ю. Г. Запрудский, А. Г. Здравомыслов, Д. П. Зеркин, Л. Коузер, М. Мескон, Дж. Г. Скотт, Р. Х. Шакуров.

Образовательная среда является важным социальным институтом формирования личности. Наравне в этом, современные исследователи говорят о повышенной конфликтности современного образовательного пространства, отмечая, что конфликтность образовательной реальности имеет тенденцию к разрастанию вглубь (конфликты становятся более острыми) и вширь (появляются новые виды конфликтов). Абсолютное большинство внутренних конфликтов образовательной реальности лишены конструктивного начала и являются либо деструктивными, либо бессмысленными, с точки зрения стратегических направлений развития высшего образования, и безнравственными, с точки зрения воспитания корпоративной культуры, профессиональной этики.

Данное положение дел вполне объяснимо. Во-первых, конфликты между людьми вообще неизбежны, а между детьми, как активно развивающимися субъектами – регулярны. Дети, как правило, не имеющие опыта разрешения конфликтов и, тем более, не осознающие процессов своего взросления и постепенного вхождения во взрослый мир, не могут самостоятельно выйти из той или иной жизненной ситуации.

Во-вторых, родители, которых так же, как и нынешних детей, никто не учил, каковы причины тех или иных проблем детей и каким образом можно успешно разрешать конфликты, приобретая и наращивая опыт и знания, часто совершают ошибки, иногда – непоправимые.

В-третьих, сам процесс обучения построено на противоречии между тем, что ребенок уже знает и умеет и тем, что должен узнать.

В-четвертых, даже профессиональные и опытные педагоги в силу разных причин и обстоятельств сами допускают в своей работе ошибки при возникновении конфликтов в школе.

По своей природе педагогический конфликт – это нормальное социальное явление, которое вполне естественно для такого социума, каким является школа. Современная конфликтология ориентирует людей на понимание неизбежности проявления конфликтов в различных сферах человеческой деятельности, в том числе и в педагогической.

Анализ литературы по проблеме исследования показал [1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11].

Педагогический конфликт довольно сложное явление, происходящее в результате объективных и субъективных причин.

Школьный конфликт может возникать по разным причинам: из-за малейшего спора, разницы в интересах, успехах в учебе.

Любое образовательное учреждение имеет несколько субъектов: учитель, ученик, родитель и представитель администрации. Они могут выступать в роли участников конфликтной ситуации.

Конфликты неизбежны, однако из каждого конфликта можно извлечь свои как положительные, так и отрицательные результаты. Все зависит от того насколько точно была изучена причина конфликта и к каким выводам пришли

конфликтующие стороны.

В каждой ситуации возможен конструктивный и деструктивный способ разрешения конфликта. В ходе конструктивного разрешения конфликта все участники остаются довольны результатом. При деструктивном разрешении конфликта исходом конфликта остаются довольны не все участники.

Каждая конфликтная ситуация уникальна, она имеет свои предпосылки явные и неявные. Можно выделить две категории конфликтов, возникающих в педагогической среде: конфликты между преподавателями и конфликты в учебно-воспитательной деятельности.

Педагог, как профессионал своего дела, должен обладать навыками конструктивного разрешения конфликта, ведь школа это мини-социум, где ученики учатся вырабатывать собственные модели поведения.

Способов разрешения педагогических конфликтов много. Каждый из которых ведет к положительному результату, нужно лишь придерживаться советов, которые дают специалисты.

Педагогический конфликт, как и другие конфликты, содержит свою динамику и состоит из нескольких этапов: предконфликтный, инцидент, эскалация, кульминация, завершение и постконфликтный. Предотвратить конфликт можно на первом этапе, а дальше нужно использовать адекватные средства и методы разрешения конфликта. Это очень важно, так как ситуация может приобрести широкий масштаб. У каждого человека психологическое состояние индивидуально, поэтому каждый человек может по-разному реагировать на конфликтную ситуацию.

В нашем исследовании принял участие педагогический коллектив МКОУ ПЗСОШ №2 п. Полотняный Завод, Калужской области. Выборку составили 20 педагогов, имеющих различный стаж педагогической деятельности. Возраст

испытуемых от 25 до 65 лет. Ниже в таблице 1 представлен ряд диагностических методик, направленных на исследование особенностей поведения педагогов в конфликте.

Таблица 1

Структура и содержание диагностической программы для изучения особенностей поведения педагогов в конфликте

Критерии	Показатели	Диагностика
Способ поведения в конфликте: (соревнование, сотрудничество, приспособление, компромисс, избегание)	Выявление поведения личности в конфликтной ситуации	Методика К. Томаса «Поведение в конфликте»
Коммуникативная толерантность	Определение уровня коммуникативной толерантности	Методика «Диагностика коммуникативной толерантности» (автор Бойко В.В)
Эмпатия	Оценка эмпатических тенденций личности	Методика «Диагностика социальной эмпатии»
Агрессивность, враждебность	Диагностика особенностей враждебности, агрессивности	«Диагностика агрессивного поведения» (авторы А. Басс, А. Дарки)
Самоконтроль в общении	Изучение уровня коммуникативного контроля.	Тест на оценку самоконтроля в общении М. Снайдера

Констатирующий этап исследования проводится с 27.09.2016 по 31.10.2016. На данном этапе осуществляется диагностика личностных особенностей поведения педагогов в конфликтных ситуациях.

Результаты диагностики педагогов по методике «Поведение в конфликте» К. Томаса представлены в таблице 2 и на рисунке 1.

Таблица 2

Результаты диагностики педагогов по методике
«Поведение в конфликте» К. Томаса

Количество педагогов в %	Способы поведения в конфликтной ситуации				
	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
	15	20	25	20	20

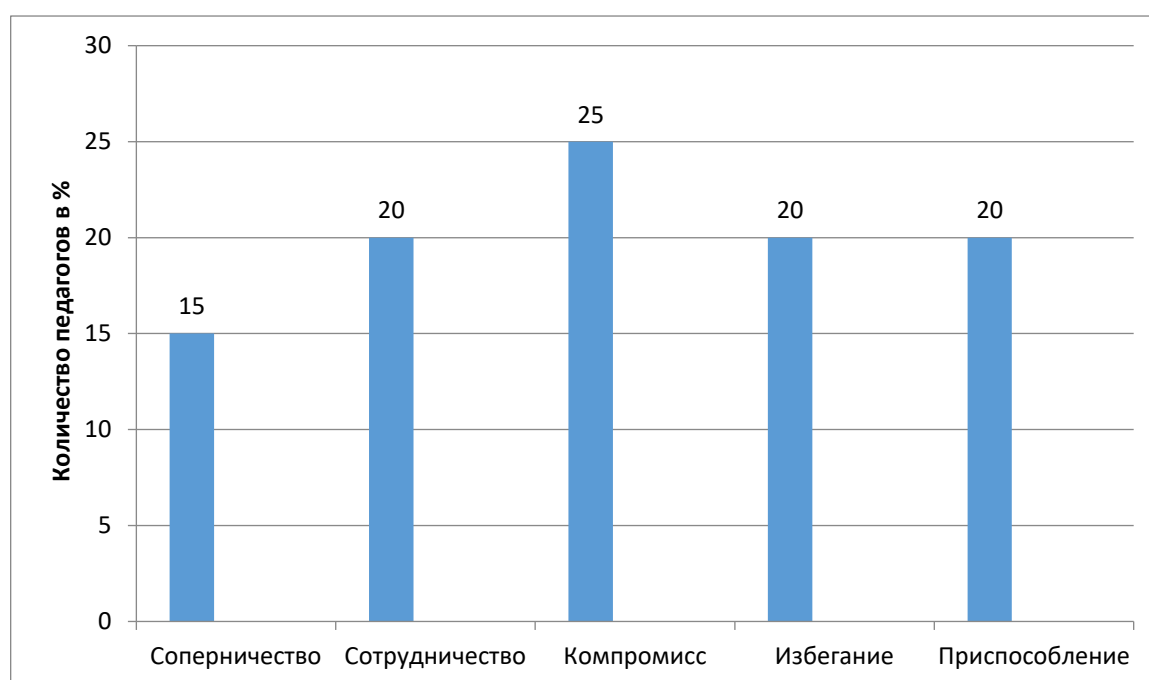


Рисунок 1. Результаты диагностики педагогов по методике «Поведение в конфликте» К. Томаса

Анализируя данные полученные в результате проведения методики «Поведение в конфликте» К. Томаса у 25% педагогов предпочтительным стилем поведения в конфликте был выявлен «компромисс». Для педагогов, предпочитающих компромисс характерно соглашение между участниками конфликта, достигнутое путем взаимных уступок.

Одинаковое количество опрошенных – по 20 % предпочитают такие способы поведения в конфликте как «сотрудничество», «избегание» и «приспособление». Для способа поведения сотрудничество характерен поиск решения, учитывающего интересы обеих сторон. Способ поведения избегание характеризует отсутствие стремления к кооперации и тенденции к достижению собственных целей. Такой способ поведения, как приспособление характеризует принесение в жертву собственных интересов ради интересов другого человека.

15 % опрошенных предпочитают «избегание», т. е. отсутствие стремления к кооперации и тенденции к достижению собственных целей.

Результаты диагностики педагогов по методике «Методика «Диагностика коммуникативной толерантности» (автор Бойко В.В) представлены в таблице 3 и на рисунке 2.

Таблица 3

Результаты диагностики педагогов по методике «Методика «Диагностика коммуникативной толерантности» (автор Бойко В.В)

Количество педагогов в %	Уровень коммуникативной толерантности		
	Высокий	Средний	Низкий
	35	40	25

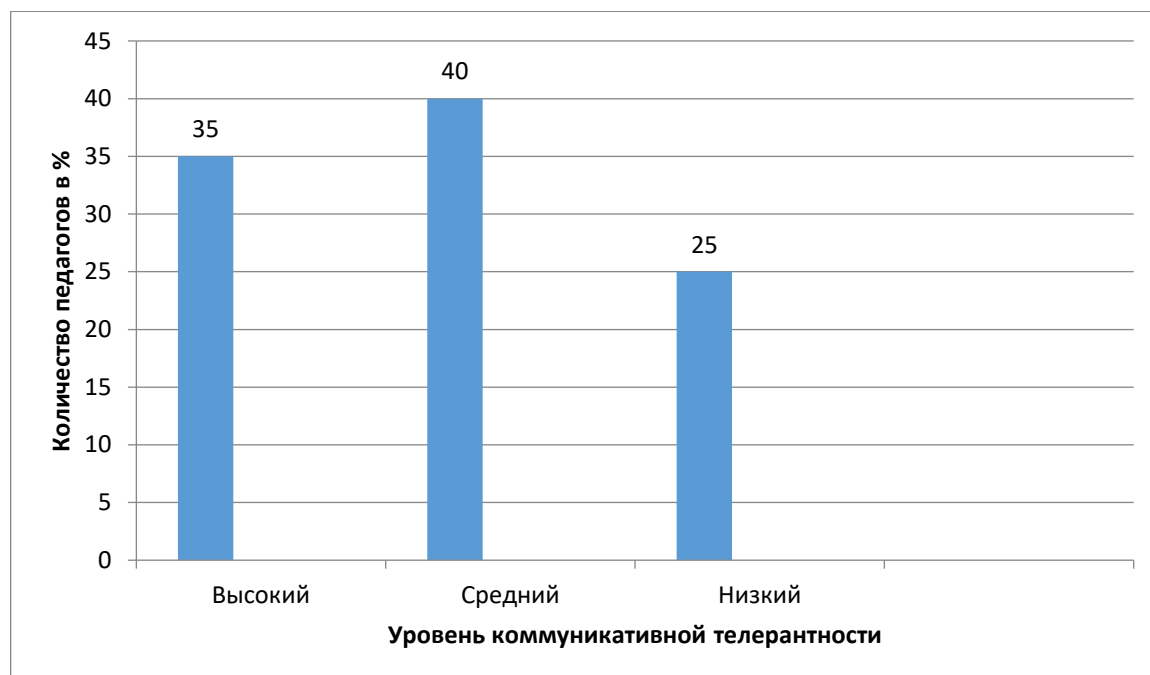


Рисунок 2. Результаты диагностики педагогов по методике «Методика «Диагностика коммуникативной толерантности» (автор Бойко В.В)

Анализ результатов представленных в таблице 3 и на рисунке 2 позволяют утверждать, что большинство педагогов - 40% имеют средний уровень коммуникативной толерантности.

35 % педагогов имеют высокий уровень коммуникативной толерантности. Человек, обладающий высоким уровнем коммуникативной толерантности, достаточно уравновешен, предсказуем в своих отношениях к партнерам и совместим с очень разными людьми. Благодаря этим достоинствам создается психологически комфортная обстановка для совместной деятельности, достижения синергического эффекта. Общаясь с толерантной личностью, вы испытываете комфортное состояние.

У 25 % опрошенных был выявлен низкий уровень коммуникативной толерантности. Для педагогов с низким уровнем коммуникативной

толерантности характерно: категоричность в оценках людей, неумение сглаживать неприятные чувства, неумение или неготовность принимать индивидуальность других людей, неумение приспосабливаться к привычкам других.

Результаты диагностики педагогов по методике «Методика «Диагностика социальной эмпатии» представлены в таблице 4 и на рисунке 3.

Таблица 4

Результаты диагностики педагогов по методике «Методика «Диагностика социальной эмпатии»

Количество педагогов в %	Уровень социальной эмпатии		
	Высокий	Средний	Низкий
	45	30	25



Рисунок 3. Результаты диагностики педагогов по методике «Методика «Диагностика социальной эмпатии»

Анализ результатов, представленных в таблице 4 и на рисунке 3, позволяет выявить, что у большинства опрошенных - 45 % преобладает высокий уровень социальной эмпатии. Для педагогов с таким результатом характерна высокая эмоциональная отзывчивость на переживания людей.

У 30% опрошенных выявлен средний уровень эмоциональной отзывчивости.

У 25% опрошенных был выявлен низкий уровень социальной эмпатии. Люди с таким типом социальной эмпатии демонстрируют неумение в форме сочувствия и сопереживания.

Результаты диагностики педагогов по методике «Опросник уровня агрессивности Басса-Дарки» представлены в таблице 5 и на рисунке 4.

Рисунок 4

Результаты диагностики по методике
«Опросник уровня агрессивности Басса-Дарки»

Количество педагогов в %	Уровень агрессивности					
	Индекс агрессивности			Индекс враждебности		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
	15	50	35	25	45	30

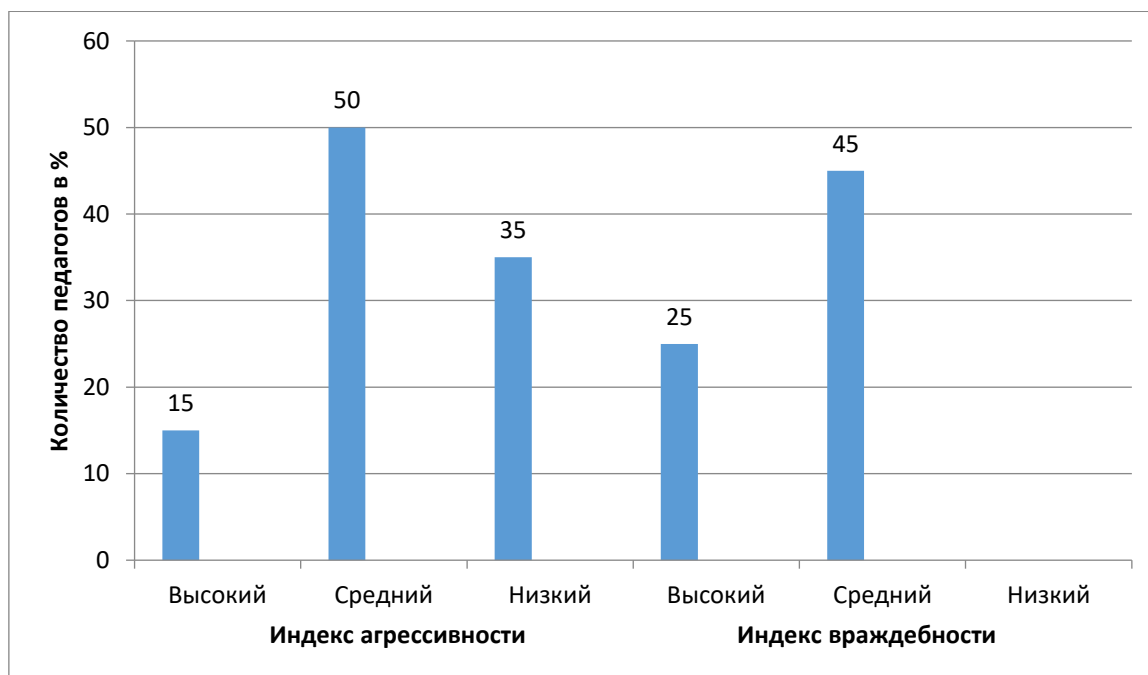


Рисунок 4. Результаты диагностики по методике «Опросник уровня агрессивности Басса-Дарки»

В результате проведения диагностики в выборке представлены испытуемые со следующими индексами агрессивности:

У 15% опрошенных - высокий уровень. Для испытуемых, относящихся к данной категории присуща эмоциональная грубость, озлобленность, неумение находить выход из трудных ситуаций, преобладание защитных механизмов над другими механизмами, регулирующими поведение. Вместе с тем среди агрессивных педагогов встречаются и те, у кого, агрессивность выступает средством поднятия престижа, демонстрация своей значимости, «статусности».

У 50 % опрошенных - средний уровень. Испытуемые, относящиеся к этой категории, хорошо знают и принимают нормы и правила поведения, но иногда нарушают их. Нарушая правила, они не оправдывают себя, стремясь избежать негативной оценки окружающих.

У 35% опрошенных – низкий уровень. Для испытуемых, относящихся к

данной категории характерно пассивное неэмоциональное принятие себя, недостаточная самокритичность и некоторое недовольство при оценке собственных поступков, отсутствие тенденции к переосмыслению собственных качеств, не выраженность установки на самоизменение.

В результате проведения диагностики в выборке представлены испытуемые со следующими индексами враждебности:

У 25% опрошенных - высокий уровень. Для педагогов, относящихся к данной категории характерна высокая тревожность, мнительность, нерешительность, неуверенность в себе, особенно в условиях динамичной обстановки, дефицита времени и информации, повышенная ранимость и чувство неполноценности, бесконечный анализ своих действий, склонность к сомнениям, пониженной самооценке и недовольству собой; требовательность в выполнении формальностей.

У 45% опрошенных - средний уровень.

У 30% опрошенных - низкий уровень. Для них характерен низкий уровень поведенческой регуляции, нарушение межличностных отношений, недостаточная социальная зрелость, нарушения дисциплинарных и моральных норм поведения, отсутствие адекватной самооценки и реального восприятия действительности, низкие адаптационные возможности.

Результаты диагностики педагогов по методике «Тест на оценку самоконтроля в общении М. Снайдера» представлены в таблице 6 и на рисунке 5.

Таблица 6

Результаты диагностики педагогов по методике «Тест на оценку самоконтроля в общении М. Снейдера

Количество педагогов в %	Уровень коммуникативного контроля		
	Высокий	Средний	Низкий
	60	25	15

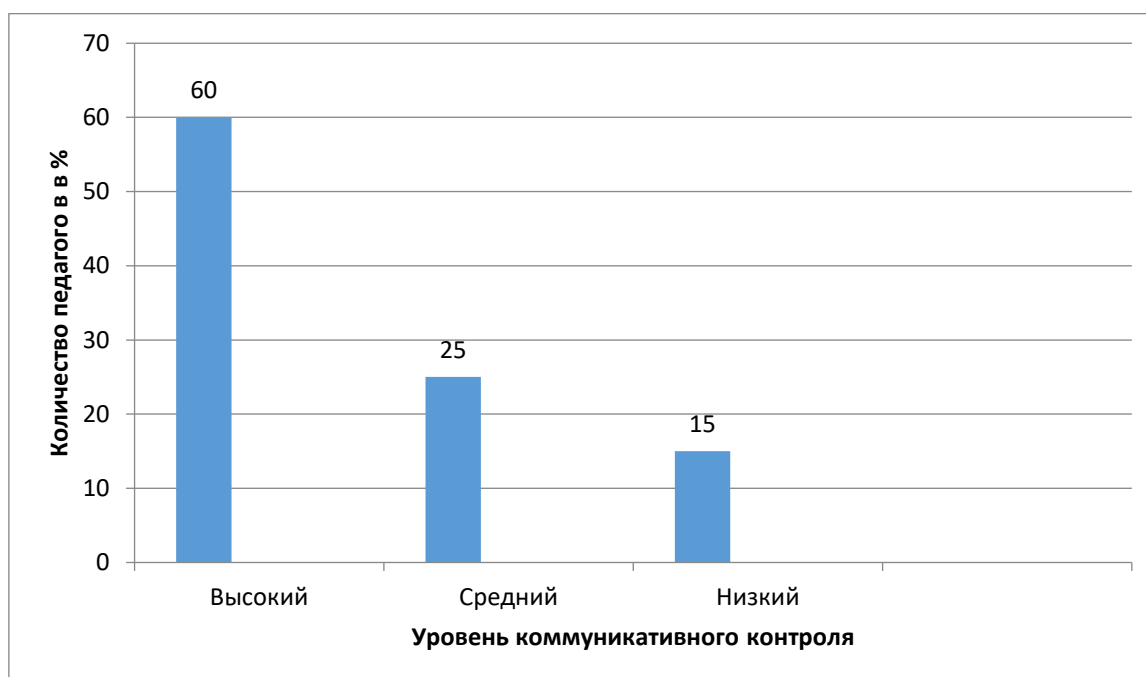


Рисунок 5 Результаты диагностики педагогов по методике «Тест на оценку самоконтроля в общении М. Снейдера

Анализ результатов, представленных в таблице 6 и на рисунке 5 позволяет утверждать, что:

У 60% опрошенных наблюдается высокий уровень коммуникативного контроля. Педагоги, отнесшиеся к данной категории, легко входят в любую роль, гибко реагируют на изменения ситуации, хорошо чувствуют, и даже в состоянии

предвидеть впечатление, которое производят на окружающих.

У 25% опрошенных наблюдается средний уровень коммуникативного контроля. Данная категория педагогов во многом считаются в своем поведении с окружающими людьми.

У 15% опрошенных наблюдается низкий уровень коммуникативного контроля. Им свойственна способность к искреннему самораскрытию в общении, выраженная прямолинейность в общении. Их поведение устойчиво и нет мотивации к изменению в зависимости от ситуации.

Анализ результатов проведенного исследования позволяет сделать следующие выводы:

1. По результатам методики «Поведение в конфликте» К. Томаса можно утверждать, что для большинства педагогов наиболее предпочитаемым стилем поведения в конфликте является «компромисс» (25%). Для данного стиля поведения характерно соглашение между участниками конфликта. 20% педагогов предпочитают такие стили как «сотрудничество», «избегание» и «приспособление». Стиль поведения «сотрудничество» характеризуется поиском решения, учитывающего интересы обеих сторон. Избегание характеризуется отсутствием стремления достижения собственных целей. Приспособление характеризуется принесением в жертву своих интересов, ради интересов другого человека. 15% опрошенных предпочитают «избегание», т. е. отсутствие стремления к достижению собственных целей.

2. По результатам методики «Диагностика коммуникативной толерантности» (Бойко В.В) у 40% педагогов выявлен средний уровень коммуникативной толерантности. 35% педагогов имеют высокий уровень коммуникативной толерантности. Высокий уровень коммуникативной толерантности говорит о том, что испытуемые совместимы с разными людьми, уравновешенны. Общась

с таким человеком вы испытываете комфортное состояние. У 25% опрошенных был выявлен низкий уровень коммуникативной толерантности. Для людей с таким типом характерна категоричность в оценках людей и неумение, сглаживать неприятные ситуации.

3. По результатам методики «Диагностика социальной эмпатии» для большинства педагогов характерен высокий уровень социальной эмпатии. Для них (45%) характерна высокая эмоциональная отзывчивость на переживания людей. У 30% опрошенных выявлен средний уровень эмоциональной отзывчивости. Низкий уровень социальной эмпатии у 25 % опрошенных. Люди с таким типом демонстрируют неумение в форме сочувствия и сопереживания.

4. По результатам методики «Опросник уровня агрессивности Басса-Дарки» по индексу агрессивности: 15% опрошенных демонстрируют высокий уровень. Им присуща эмоциональная грубость, озлобленность, неумение находить выход из трудной ситуации. У 50% испытуемых выявлен средний уровень. Данный факт говорит о том, что такие люди хорошо знают и принимают нормы и правила поведения, но иногда нарушают их. 35% педагогов имеют низкий уровень. Для них характерно пассивное принятие себя, недостаточная самокритичность и недовольство при оценке собственных поступков. По индексу враждебности: 25% опрошенных имеют высокий уровень. Для них характерна высокая тревожность, мнительность, неуверенность в себе, бесконечный анализ своих действий. У 45% опрошенных – средний уровень. Низкий уровень демонстрируют 30% педагогов. Им свойственен низкий уровень поведенческой регуляции, недостаточная социальная зрелость, низкие адаптационные возможности.

5. По результатам методики «Тест на оценку самоконтроля в общении М. Снейдера» большинство педагогов (60%) демонстрируют высокий уровень

коммуникативного контроля. Для них характерна адаптация, быстрая реакция на изменение ситуации, чувствительность. У 25% опрошенных средний уровень коммуникативного контроля. Такие люди во многом считаются в своем поведении с окружающими. У 15% испытуемых был выявлен низкий уровень коммуникативного контроля. Им свойственна способность к искреннему самораскрытию в общении и выраженная прямолинейность

Библиографический список:

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: учебник для вузов. - М.: Эксмо, 2011. - 512 с.
2. Базелюк, В.В. Конфликтологическая подготовка будущего учителя в педагогическом вузе: Методология, теория, практика: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / В.В. Базелюк. - Екатеринбург, 2005. - 45 с.
3. Володина, С.А. Конфликтологическая компетентность классного руководителя: содержание, формы и методы подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.А. Володина. - Москва, 2010. - 23 с.
4. Воронин, Г.Л. Конфликты в школе / Г.Л. Воронин // Социологические исследования. - 1994. - № 3. - С. 92-103.
5. Гришина, Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. - СПб.: Питер, 2003.-464 с.
6. Громова, О.Н. Конфликтология: курс лекций / О.Н. Громова. - М.: Ассоциация авторов и издателей «Тандем»; Изд-во «ЭКМОС», 2001. - 320 с.
7. Демчук, А.А. Развитие социальной компетентности студентов в поликультурной образовательной среде вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.А. Демчук. - Владикавказ, 2010. - 23 с.

8. Дмитриев, А.В. Конфликтология: учеб. пособие / А.В. Дмитриев. - М.: Гардарики, 2003. - 320 с.
9. Дружинин, В.В. Введение в теорию конфликта / В.В. Дружинин. - М., 1989.-286 с.
10. Емельянов, С.М. Практикум по конфликтологии / С.М. Емельянов. - 2-е изд., доп. и перераб. - СПб.: Питер, 2003. - 400 с.
11. Ефимова, Е.Е. Формирование конфликтной компетентности будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.Е. Ефимова. - Волгоград, 2001.- 199 с.

СЕКЦИЯ 10. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316.624.2

Белова С.Е. Причины агрессивного поведения у молодежи

The causes of aggressive behavior of young people

Белова Светлана Евгеньевна,
Преподаватель кафедры романо-германских языков
Московский государственный
гуманитарно-экономический университет

Bielova Svitlana,
Teacher, Department of Romano-Germanic Languages
Moscow State University of Humanities and Economics

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению агрессивной формы поведенческой активности у молодежи, определены возможные причины возникновения агрессивного поведения у лиц данной возрастной группы.

Ключевые слова: агрессия, поведение, молодежь.

Abstract: Aggressive form of youth behaviour is researched in the article; some possible causes of aggressive activity of this age are described.

Keywords: Aggression, behavior, youth.

Нередко при обсуждении проблемы сложно объяснимых агрессивных эксцессов используют термин "немотивированная" агрессия. Конкретный анализ агрессивной формы поведенческой активности показывает, что сначала агрессия действительно является немотивированной, выступая как вынужденное отклонение в поведении, которое постепенно превращается в сознательный выбор агрессивной формы поведения и деятельности.

Процесс преобразования немотивированной агрессии в мотивированное агрессивное поведение начинается с того, что человек, как правило, хочет отвечать требованиям общества, но не может этого достичь в силу причин социальных условий, неумения правильно определить свою социальную

идентичность и роль, недостаточного овладения приемами социальной адаптации и преодоления трудностей .

В агрессивно-защитном поведении значительно выражен комплекс аффективных, глубоко эмоциональных переживаний. Частота этих аффективно-агрессивных реакций во всех возрастных группах достаточно высока. Разнообразны формы таких реакций. Это и непослушание, и грубое с вызовом поведение (драки, клевета, ложь, пропуски занятий, отказ от еды, побеги из дома, попытки самоубийства, бравада, нарушение дисциплины). Цель таких реакций может быть в том, чтобы вернуть утраченное внимание, что ранее оказывалась этому человеку.

Неудачи в учебе у молодых людей также могут компенсироваться отчаянной смелостью, грубостью, в драках и сложно-объяснимых поступках. Такое поведение, по мнению молодого человека, компенсирует, то есть заменяет плохую учебу. В глазах окружающих эта форма самоутверждения оценивается как агрессивное поведение [1, с.134-136].

Если в семье или в ближайшем окружении грубые формы отношений друг к другу считаются допустимыми, то неуважение, взаимные обиды, нередко ложь, эгоистические тенденции легко воспроизводятся молодыми людьми и в других жизненных ситуациях. Взрослые, сами того не подозревая, могут служить примером агрессивного поведения, которая выражается в демонстрации "справедливого" недовольства, в чрезмерном акцентировании своей обидчивости, в бесконечной клевете, сетованиях и придирках к членам семьи или коллектива без достаточной для этого самокритики к своим недостаткам. Такое поведение незаметно навязывает роль эмоционального вампира молодому человеку, который также будет подвержен навязыванию чувства вины другому, подчеркивая свою исключительность [2, с.24-26].

Беседин А.А. обращает внимание на то, что поведение детей в значительной степени определяется уровнем семейного благополучия, характеризующееся возможностью удовлетворения всего комплекса потребностей каждого члена семьи. Показателем благополучия является качество выполнения семьей ее функций. Дисфункциональная семья является кризисной точкой в существовании семьи как малой группы. На качество социализационных процессов влияет тип воспитания, который характеризуется определенными ценностными ориентациями и стереотипами поведения родителей, климатом отношений в семье. При неблагоприятных типах воспитания возникает такое явление, как отчужденность личности от нормативной социальной среды, ведет к усвоению детьми асоциальных норм поведения, а значит и агрессивности. Для семей девиантной молодежи характерно ограничение воспитания осуществлением контроля свободного времени у детей и общения со сверстниками, дистанцирование в отношениях детей и родителей.

При этом дети чаще тянутся к родителям, чем родители к ним, но не получают соответствующей реакции. Таким образом, в основной части семей девиантной молодежи используется неконструктивный стиль взаимодействий, вызывающий обиду и агрессивное восприятие окружающего мира со стороны молодого поколения. В этих семьях значительно чаще применяются насильственные формы наказания; контроль носит очень формальный характер; общение характеризуется фрагментарностью, что объясняется низким социальным статусом родителей. В таких семьях дети усваивают агрессивные формы поведения и воспроизводят их в другой среде общения [3, с.126-127].

Белинская И.А. обращает особое внимание на то, что очень часто агрессия возникает у молодежи из семей неблагополучных родителей. Для

социальной ситуации развития молодого человека в такой семье характерно:

- взаимозависимость и зависимость супругов, определяющие дисфункцию семьи, неорганизованность отношений и непредсказуемость поступков членов семьи;

- эмоциональное напряжение в отношениях детей с родителями, постоянная неудовлетворенность потребностей молодежи; родители сосредотачиваются на решении своих проблем, пренебрегая потребностями детей;

- двойная мораль как характерный признак социальной ситуации развития молодого поколения в неблагополучной семье. Она развивается вследствие необходимости скрывать события и отношения в семье. Поскольку молодежь переносит образцы мировоззрения и стереотипы взаимоотношений в семье на окружающий мир в целом, то у них формируется убеждение, что обществу вообще свойственна двойная мораль, и выжить в нем можно, корректируя свое поведение в соответствии с "законами" двойной морали. Неискренность отношений в неблагополучных семьях приводит к тому, что молодежь из таких семей не дифференцирует отношение к людям, им все отношения людей кажутся "двойными";

- хаотичность уклада жизни в неблагополучных семьях отражается в поведении молодежи, в частности в невыполнении своих обязанностей; в неосознаваемых молодым человеком границах дозволенного. Запрет родителей рассказывать о жизни в семье приводит к нарушению развития эмоций, отрабатывает привычку тормозить чувства, вызывает стремление скрыть их, неумение выразить и, как следствие, стыдливое отношение к высоким чувствам. Невозможность удовлетворения указанных социальных потребностей приводит к искажению личностного развития, что в основном ярко

проявляется в подростковом и юношеском возрасте. Механизм этих отклонений заключается в том, что стремления, которые в молодом возрасте не удалось реализовать, оттесняются в подсознание, в результате чего образуются эмоционально-болезненные аффектогенные зоны. В дальнейшем поведение все больше детерминируется именно влиянием указанных аффектогенных зон, побуждает искать пути и средства избавления от негативных эмоциональных отношений. Если молодой человек не имеет опыта получения положительных эмоций социально-принятым путем, агрессивность или другие асоциальные действия (алкоголизм, наркомания) кажутся ему наиболее удачным выходом в сложившейся ситуации [4, с. 96-97]. Вербальная провокация также способна актуализировать агрессивные действия, ведь словом пользуются гораздо чаще, чем кулаками, ногами или оружием. Как мы знаем, "убийственные" комментарии и замечания могут ранить больше, чем прямое физическое воздействие. Когда такие комментарии делает человек, чье мнение ценят (например, преподаватель в университете), или когда с их помощью унижают в присутствии других людей, это может оказаться очень неприятным переживанием. Давая простое объяснение склонности реагировать на атаку контратакой, мы говорим о защитной реакции. Эквивалентными действиями мы защищаемся от возможного нанесения вреда. [5, с.382].

Взрослые (родители, преподаватели, родственники) нередко не проявляют достаточного такта и психологической тонкости относительно молодых и могут критиковать их (пусть справедливо) в присутствии посторонних лиц. Иногда, по их мнению, это помогает исправить молодому человеку какой-то недостаток: подтянуться в учебе, изменить поведение. Однако, чтобы такой педагогический прием был успешным, необходимо знать индивидуальные переживания каждого юноши или девушки. Иначе нанесенная (сознательно или по ошибке) обида

приведет к нежелательным последствиям.

Оскорбление может постепенно стереться из памяти, но может и чаще всего ведет к оскорблению в ответ или же приводит к ряду обдуманных действий в виде мести. Нередко, чтобы наказать обидчика, обратив на него внимание окружающих, доставить ему серьезные неприятности, молодежь предпринимает попытки самоубийства. Мотивы суицидального поведения часто совпадают с мотивами агрессивного поведения, поскольку отражают желание суицидом нанести вред оскорбителю, наказать его. Роберт Бэрн, признавая важность социального контекста в возникновении агрессии, решил определить, какое влияние на уровень агрессии, или интенсивность ее проявления на рабочем месте (месте обучения) оказывает критика со стороны другого лица. Он утверждает, что такие негативные эмоции, как гнев или чувство возмущения, могут быть вызваны деструктивной критикой. Подобные чувства могут потом привести к тому, что человек в дальнейшем будет негативно реагировать на конфликты, тем самым усиливая противоречия, которое возникло и существует. Далее исследователь предположил, что негативные последствия таких критических замечаний станут глубже, если будут казаться неоправданными. То есть в нашем случае, студент, которого преподаватель наказал неудовлетворительной оценкой, замечаниям и т.п., не изложив причин и не обосновав требования, в будущем может проявлять агрессию, недовольство, раздражение и направлять их на других студентов, преподавателей и даже членов семьи. В данном случае срабатывает принцип мести, не всегда направленной на реально виновное лицо.

Вряд ли можно сомневаться, что каждый человек хочет быть хозяином собственной судьбы. Большинство стремится контролировать и события, которые с ними происходят, и их последствия. В основном именно поэтому люди склонны считать неприятными и такими, которые не оправдали ожидания, ситуации, в

которых они не могут повлиять на развязку. Более того, неоднократное воспроизведение таких ситуаций может оказать длительное, вредное воздействие на лиц, имеющих к ней отношение.

Если создать условия, в которых люди не будут чувствовать связь между своим поведением и его результатами, они могут почувствовать себя бессильными и страдать от снижения мотивации и уменьшения количества действий. В дополнение к этому они могут впасть в депрессию со всеми негативными вытекающими отсюда последствиями.

Поскольку жизненный опыт у каждого человека свой, то индивиды резко различаются между собой в своей способности влиять на последствия собственных действий. На одном полюсе находится группа людей, которых принято называть интерналами, то есть те, кто считает себя способными без труда повлиять на развязку событий в самых разнообразных ситуациях. На другом полюсе находятся индивиды, которых обычно называют экстерналами, то есть люди, которые считают себя неспособными повлиять на ход закрученных вокруг них событий. На первый взгляд может показаться, что эти определения никак не связаны с областью агрессивности, хотя существует по меньшей мере одна система доказательств, согласно которой они вносят свой вклад в проявление агрессии. Немаловажно, что интерналы рассматривают агрессию просто как еще один способ воздействия на ход своей жизни, например, как средство достижения желаемых целей, смягчения неблагоприятного поведения со стороны других и даже, может быть, как на достаточно радикальный способ манипуляции. Они могут рассматривать агрессивность как одну из форм инструментального поведения, которым они могут воспользоваться для осуществления контроля над своим образом жизни. Такие лица, конечно, могут проявлять агрессивность чисто импульсивно в ответ на различные неблагоприятные события.

Экстерналы наоборот, в силу своего в основном фаталистического взгляда на жизнь могут считать, что от агрессии мало толку. Поэтому они вряд ли применяют ее, исключая ситуации, когда провокация в отношении их постоянная и откровенная.

Суммируя сказанное, интерналы могут использовать как инструментальную агрессию, так и агрессию противника, в то время как экстерналы как правило, используют только последнюю [5, с.211-213].

Именно для достижения собственных целей (получение удовлетворительной оценки) и регулирования или манипулирования поведением окружающих, молодой человек, будучи интерналом, пускает в ход свою агрессию, как в сторону преподавателя, так и в сторону других студентов. Наоборот, студент экстернал, полагаясь на судьбу или везение, обычно не проявляет агрессивной настойчивости в общении с окружающими и остается почти незаметным среди других студентов, особенно на первых курсах обучения.

Американские исследователи Бэрн Р. и Ричардсон Д. соглашаются, что агрессивная молодежь, как правило, вырастает в семьях, где дистанция между детьми и родителями огромна, где мало интересуются развитием детей, где не хватает тепла и заботы, отношение к проявлению детской агрессивности безразличное или снисходительное, где в качестве дисциплинарных воздействий вместо заботы и терпимости предпочитают силовые методы, особенно физические наказания.

Если у молодых людей плохие отношения с одним или обоими родителями, если они чувствуют, что их считают не достойными, либо не чувствуют родительской поддержки, они, возможно, окажутся втянутыми в преступную деятельность, будут преследовать других; сверстники будут отказываться от них, как от агрессивных, они будут вести себя агрессивно по отношению к своим родителям [5, с. 214-215].

Нередко агрессия проявляется у той молодежи, которая стала жертвой насилия или агрессивного поведения. Существуют убедительные свидетельства, что такое столкновение "лицом к лицу" увеличивает вероятность агрессивных действий со стороны пострадавших. Исследователи обнаружили, что молодые люди, которые в семье подвергались насилию, часто проявляют агрессивность к членам своей же семьи (братьев или сестер) и друзей. То же происходит в учебных заведениях. Становясь жертвами агрессии, они усваивают аналогичные уроки и копируют агрессивное поведение, от которого пострадали.

Агрессия также может быть обусловлена типичными для юношеского молодежного возраста, формами поведения, основанными на реакциях имитации, подражания, заражения. Эти реакции относятся к наиболее ранним уровням регуляции поведенческой активности и характеризуется тем, что мышление и сознание человека зависит от чувств, эмоций и страстей.

Имитация и подражание могут не только включаться в процесс образования механизмов агрессивного поведения, но и прямым образом ее объяснять, как это бывает, например, в некоторых групповых правонарушениях молодежи. Как правило, такие реакции являются наиболее выраженными у молодежи с признаками инфантилизма (недостаточной психофизиологической и личностной зрелостью) и чертами эмоционально-волевой неуравновешенностью. Эти же молодые люди склонны к подражанию так называемым асоциальным "героям" из кино и телепередач, агрессия которых обычно вознаграждается и представляется в выигрышном свете.

Постепенно и незаметно в оружие террора превращаются электронные средства связи: по мобильному телефону или компьютеру отправляются текстовые сообщения с угрозами. Молодые люди создают в Интернете WEB-страницы, компрометирующие жертву, выдавая информацию интимного

содержания. Такая форма агрессии чрезвычайно сильно и негативно влияет на того, против кого она направлена [6, с. 3-11].

Однако факт влияния определенного рода теле - и кинопродукции на агрессивное поведение несовершеннолетних не следует преувеличивать. По имеющимся данным, телевизионное насилие увеличивает вероятность агрессивных реакций у тех, кто склонен к агрессии. Однако психологическое противостояние образцам агрессивного поведения не может быть обеспечено только путем ограждения молодежи от таких наглядных примеров. Гораздо результативнее является воспитание способности к самостоятельной и критической оценке действий окружающих с позиции собственных, достаточно высоких моральных и этических критериев [7, с. 8].

Недифференцированность сферы сексуальных влечений молодом возрасте также может вызвать агрессивные проявления, которые будут направлены как на объект сексуального влечения, так и на лицо, задевшее, по мнению молодого человека, его самолюбие, унизившее его в глазах противоположного пола.

В качестве показателя своей возможности достичь господствующего положения могут выступить сексуально-насильственные действия, которые совершают молодые люди.

Раннее употребление алкоголя, наркомания среди молодежи тесно связаны с поведением агрессивного типа. Хорошо известно, что опьянение нередко сопровождается резким перепадом настроения, злобой, агрессией и разрушительными действиями. При токсикомании и наркомании характер агрессивного поведения сначала проявляется как следствие состояния опьянения или наркотизации. В дальнейшем необходимость наличия средств для приобретения алкоголя или наркотиков делает агрессию целенаправленным поведением, а не просто следствием алкогольной и наркотической интоксикации

[8, с. 516-518].

Определенными особенностями отличается агрессивное поведение молодежи, которую в подростковом возрасте считали "сложной". Их агрессия является одним из многих средств, которые они используют для самоиспытания, познания своих возможностей и особенностей с помощью специально созданных ими ситуаций. Мотивом же агрессивного поведения является поиск сильных впечатлений.

Агрессия тесно связана с проявлениями чувства ревности, ненависти, зависти, обиды, злости, страха, гнева, которые играют важную роль в регуляции поведения людей, особенно молодых людей, чья эмоциональная сфера отличается неустойчивостью и чувствительностью к противоречивой и динамичной реальности. Зависть, месть, ревность нарушают не только межличностное взаимодействие, но и являются катализаторами общественно опасных поступков и серьезных преступлений среди несовершеннолетних и лиц молодого возраста.

Обратим внимание на принцип симпатии-антипатии в поведении. Например, в поведении человека, который вызывает антипатию, невольно будет отмечаться только "негативное", или то, что не принимается наблюдателем. На основе негативных эмоций происходит обесценивание другого человека, "наказывать" которого становится легче, поскольку с чужим разрешено все, что со "своим" никогда не допускается. В субъективном смысле агрессивное поведение в этом случае может принимать содержание защиты «своего» от «чужого» и агрессия получает статус защитной формы поведения.

Благодаря таким данным освещаются некоторые аспекты механизма не только грубо деструктивного поведения, актов вандализма, но и отдельные формы антисоциального поведения молодежи. Например, чувство "радости"

преодоления опасности, получаемое в процессе совершения кражи; аффективная заряженность поведения обусловлена познавательным интересом и приводит к социальной дезадаптации.

Выше мы уже отметили, что агрессия у людей может быть связана с личностным смыслом самоутверждения и самозащиты. Поэтому агрессивные действия можно отнести к защите "отношений с собой". Отношения с собой представляет собой переживания, относительно устойчивые чувства, которые пронизывают само восприятие и "Я-образ". Общая закономерность состоит в том, что отношения к себе активно защищаются личностью. При этом "агрессивную защиту" считают одним из видов защиты отношений с собой и проявляется в экстренной мобилизации защиты против угрозы "Я", в агрессии по отношению критика или оскорбителя [9, с.51-52].

Поэтому, среди других причин, связанных с агрессией, ученые выделяют и чувство стыда. Оказывается, что люди, чувствуя стыд, часто также испытывают гнев и враждебность: они злятся на самих себя, что своим поведением заставили себя усомниться в собственной ценности. Такие чувства затем переадресуются тем, по чьей вине возник стыд. В конце концов, именно они выражают недовольство, заставляя человека чувствовать себя глубоко униженным. Поскольку стыд – это сильная эмоция, то негативные чувства, которые им порождаются, часто бывают глубокими, а события, к которым он привел - неадекватными. Лица, испытывающие стыд, прекрасно это понимают, что еще больше усиливает их гнев и упреки в адрес тех людей, по вине которых они вынуждены переживать негативные чувства. Приведенные мнения наводят на вывод, что лица, склонные испытывать стыд, могут быть склонны и к агрессии [5, с. 274-276].

Действительно, есть молодые люди, которые агрессивно относятся к замечаниям старших или своих сверстников, относительно, например,

невыполненной возложенной на него задачи. Они знают, что виноваты и стесняются этого, но, чтобы защитить свою значимость и не потерять уважение к себе, они прибегают к агрессивному оправданию и переложению вины на других, отыскиванию существующих и несуществующих причин.

Библиографический список:

1. Румянцева Т.П. Критический анализ концепций человеческой агрессивности. – Минск: Изд-во БГУ им. В.И. Ленина, 1982. – 228с.
 2. Семенюк Л.М. Методы изучения агрессивности и её проявление у детей подросткового возраста. – М.: Педагогика, 1991. – 48с.
 3. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. – М.: Юрайт, 2001. – 282с.
 4. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 386с.
 5. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб: Питер, 2001. – 498с.
 6. Агрессия: как с ней бороться?// Пробудитесь! – 2003. – 22 августа. – С. 3-11.
 7. Светлорусова Л.М. [Реферат на кн. Проблемы агрессивности человека] – М, 1990. – 24с.
 8. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2000. – 610с.
- Лебедев В. И. Личность в экстремальных условиях. – М.: Политиздат, 1989. – 180с

СЕКЦИЯ 11. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159

Чугрова Ю.В. Профилактика агрессивного поведения подростков посредством оптимизации детско-родительских отношений

Prevention of aggressive behavior of teenagers by means of optimization of parent-child relationships

Чугрова Юлия Валерьевна,
студент 4 курса кафедры социальной педагогики и психологии
Chuhrova Julia Valerevna,
4th year student of the Department of social pedagogy and psychology
Irkutsk state University, Irkutsk, Russia

Научный руководитель:
И.С. Бубновва, к. п. н., доцент
Иркутского государственного университета г. Иркутск
кафедры социальной педагогики-психологии
Irina Sergeevna Bubnova, Ph. D., associate Professor
Irkutsk state University, Irkutsk
the Department of social pedagogics-psychology

Аннотация: В данной статье отражена проблема агрессивного поведения подростков и варианты оптимизации детско-родительских отношений, которые повлияют на профилактику агрессивного поведения. Данная статья будет интересна специалистам в различных отраслях психологии, права и социальной педагогики.

Ключевые слова: Подростковый возраст, агрессивное поведение, детско-родительские отношения, оптимизация.

Abstract: This article reflects the problem of aggressive behavior of teenagers and the variants of optimization of parent-child relationship that impact on prevention of aggressive behavior. This article will be of interest to specialists in the various fields of psychology, law and social pedagogy.

Keywords: Adolescence, aggressive behavior, parent-child relationships, optimization.

Современный подросток живет в мире, сложном по своему содержанию и тенденциям социализации. Напряженная, неустойчивая социальная, экономическая, экологическая, идеологическая обстановка, сложившаяся в настоящее время в нашем обществе, обуславливает рост различных отклонений в личностном развитии и поведении растущих людей. Среди них особую тревогу

вызывают не только прогрессирующая отчужденность, повышенная тревожность, духовная опустошенность детей, но и их цинизм, жестокость, агрессивность. Наиболее остро этот процесс проявляется на рубеже перехода ребенка из детства во взрослое состояние - в подростковом возрасте. У подростков бурно развивается чувство протеста, часто неосознанного, и вместе с тем растет их индивидуализация [4].

Все больше подростков вовлекается в такие формы поведения, как хулиганство, воровство, кражи, избиения, угон автомашин, бродяжничество, наркомания, сексуальные девиации и др., что является высокой степенью риска, как для самого подростка, так и для общества в целом. Интенсивный рост девиантного и агрессивного сознания и поведения подростков справедливо отнесен к одной из наиболее опасных социальных болезней современного российского общества. Как правило, в этом возрасте у подростков возникают проблемы со взрослыми, в частности с родителями.

В последние десятилетия психология сделала ряд важных открытий. Одно из них - о влиянии стиля общения взрослого с ребенком на развитие детской личности. Как показывает мировая практика психологической помощи детям и их родителям, даже очень трудные проблемы с детьми вполне разрешимы, если удастся создать благоприятный климат общения в семье [4], [5]. Таким образом, проблема влияния взаимоотношений подростка с родителями на возникновение у него отклонений в поведении является актуальной.

Семья является разновозрастной группой, в которой подросток приобретает опыт общения и взаимодействия с людьми разных поколений, разного пола. Влияние семьи на подростка охватывает все стороны его личности (аффективную, когнитивную, поведенческую), продолжается практически непрерывно (с рождения и на протяжении всей жизни, в любое время года, суток

и т.д.) и ощущается даже тогда, когда ребенок находится за пределами дома. Характер складывающихся отношений и степень их воздействия на подростка зависят от множества факторов[3].

Это, во-первых, сложившиеся к этому времени индивидуальные личностные свойства подростка, представляющие собой результат сложного взаимодействия генетических (унаследованных от родителей и прародителей) и средовых факторов.

Во-вторых, «семейные» факторы, в частности психологическая атмосфера в семье в целом, включающая эмоциональные, ролевые и коммуникативные аспекты взаимоотношений, а также психосоциальные качества родителей, стиль семейного воспитания, характер взаимоотношений с братьями и сестрами, материальное и социальное положение семьи, уровень образования родителей и многое другое.

В-третьих, нельзя не учитывать и собственную активность подростка, который является не только «продуктом» воспитания, но и сам осмысливает семью и себя в ней, определяет свое поведение, отношение к семье и к себе самому. Социальный опыт, получаемый в семье, активно перерабатывается, становясь источником индивидуализации личности подростка.

Агрессивное поведение подростков имеет свою специфическую природу. Среди причин обуславливающих различные факторы, выделяют социально-психологические, психолого-педагогические, психобиологические.

При этом большую роль среди указанных причин играют характерологические особенности. Речь идет о так называемых акцентуациях характера, проявляющихся в подростковом возрасте и влияющих на поведение подростков. Акцентуации характера – это крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, вследствие чего обнаруживается

избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий («места наименьшего сопротивления» в структуре акцентуаций, так называемые «негативные» свойства акцентуаций) при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим («позитивные свойства» акцентуаций характера). Поэтому закрепление некоторых черт характера мешает подростку адаптироваться в окружающей среде и может стать одной из причин его отклоняющегося поведения акцентуаций характера рассматриваются в качестве предпосылок агрессивного поведения подростков.

В ходе анализа литературы мы установили, что зачастую причинами агрессивного поведения выступают противоречия между стилями семейного воспитания, с одной стороны, и индивидуальной социально-психологической дезадаптации подростка, с другой. Чтобы преодолеть отклоняющееся поведение подростка, нужно знать возможности его физического и психического развития, взаимообусловленность направленности личности положительными и отрицательными качествами, определить «зону» оптимального воздействия. Причем изучение причин отклонений и поиски путей положительного развития подростка должны осуществляться одновременно.

Для подтверждения данной гипотезы нами было проведено исследование, в ходе которого было обследовано 20 испытуемых в возрасте 13-14 лет, в том числе 10 мальчиков и 10 девочек, обучающиеся в г. Байкальске в МБОУ СОШ №11. Исследованием были охвачены и их родители.

В исследовании были использованы опросник агрессивности Л.Г. Почебут, методика диагностики родительского отношения (ОРО) А. Я. Варга, В. В. Столина [1].

Так, проведение опросника диагностики агрессивности показало, что количество подростков с индексом враждебности, превышающим норму, у

девочек и мальчиков составляет по 40 %. Индекс агрессивности, превышающий норму, был выявлен у 47% опрошенных респондентов мужского пола и у 27% - женского, что говорит о том, что юноши чаще, чем девушки склонны проявлять физическую агрессию.

Таблица 1.

Данные, полученные в ходе проведения опросника
агрессивности Л. Г. Почебута, %

№ п/п	Формы агрессии	Пол подростка	
		Девочки	Мальчики
1	Физическая агрессия	27	47
2	Косвенная агрессия	33	27
3	Раздражение	27	47
4	Негативизм	40	47
5	Обида	27	27
6	Подозрительность	27	27
7	Вербальная агрессия	40	33
8	Чувство вины	33	20

Таким образом, высокий уровень вербальной агрессии наблюдается у 40 % подростков, что говорит об употреблении словесных оскорблений большинством подростков в данной группе. Можно отметить, что для подростков чаще характерно проявление вербальной агрессии, чуть реже встречается физические проявления и аутоагрессия то есть разрушительная активность, направленная на себя, ну а реже всего подростки используют предметную агрессию.

Проведение методики диагностики родительского отношения (ОРО) А. Я. Варга, В. В. Столина показало, что в основном у родителей обследованных учащихся преобладают следующие шкалы: общее эмоционально положительное (принятие) отношение к ребёнку, контроль и шкала «маленький неудачник».

Полученные результаты, указывают, на то, что у родителей с таким типом родительского отношения, как кооперация, подростки имеют низкий уровень по шкалам физической и вербальной агрессии. Тогда как по показателям родительского отношения отвержение и симбиоз шкалы раздражение, негативизм, вербальная агрессия, физическая агрессия находится на высоком уровне.

Проведенное нами практическое исследование влияния семейного воспитания на дисгармонизацию характера подростков показало, что необходимо проводить работу по профилактике агрессивного поведения посредством оптимизации детско-родительских отношений, поскольку черты личности, которые сами по себе еще не являются патологическими, но могут при определенных условиях развиваться в положительном или отрицательном направлении, достигая крайних вариантов норм, граничащих с девиантным поведением, прежде всего, в семье и зависят от стилей семейного воспитания. Профилактическая работа велась нами по направлениям:

- информационно-просветительская работа с родителями, в основе которой лежит профилактика возможных нарушений семейного воспитания, повышение коммуникативной компетентности во взаимодействии с подростками;

- информационно-просветительская работа с педагогами в основе которой лежит информирование об индивидуально-психологических особенностях личности подростка и повышение уровня эффективности приемов педагогического воздействия;

- развитие у подростка навыков взаимодействия с другими людьми на основе самопринятия, самораскрытия и принятия других путей включения его в психологический тренинг [2].

Анализ результатов, полученных в ходе проведения данных методик, позволил сформулировать следующие выводы, что все же главная роль в предупреждении и коррекции агрессивности у детей и подростков принадлежит семье, родителям.

Оптимизация детско-родительских отношений осуществлялась посредством реализации программы по блокам мотивационно-информационный (первоначальная диагностика: методика «Диагностика родительского отношения» А.Я. Варга, В.В. Столина) [3].

Формирующий (осознание и принятие родителями необходимости изменения собственных стереотипов поведения в отношениях с подростком).

Заключительный (заключительная диагностика: «Оценка родителями изменения характера взаимодействия с ребенком» И. А. Хоменко). Рефлексия эффективности тренинговых занятий.

При помощи информационного блока было проведено информирование участников групп об особенностях подросткового поведения. Развивающий блок был направлен на формирование и закрепление эффективных навыков взаимодействия с подростком, развитию рефлексии, была предоставлена возможность активного самопознания для самих родителей и познания своего ребенка. Групповая форма работы предоставляла возможность родителям увидеть своего ребенка в общении со сверстниками и незнакомыми взрослыми, а также отрефлексировать свою позицию и стиль взаимоотношений с подростком.

Совместная деятельность родителя и ребенка является сама по себе ценностью, поскольку общее дело сплачивает участников деятельности, учит пониманию и сотрудничеству, дает возможность проявить себя как

индивидуальность и как некую общность («мы – семья»), а также получить новый опыт.

После реализации действий направленных на оптимизацию детско-родительских отношений повторное исследование выявило, что у родителей с типом родительских отношений отвержение и симбиоз шкалы раздражение, негативизм, вербальная агрессия, физическая агрессия стала находиться на среднем уровне.

Исходя из анализа результатов проведенной работы считаем возможным сделать вывод о том, что семья – это естественная группа, в которой со временем возникают стереотипы взаимодействий. Эти стереотипы создают структуру семьи, определяют функционирование ее членов, очерчивающую диапазон их поведения и облегчающую взаимодействие между ними. Как «институированное» образование, семья обладает комплексом социальных функций и ролей, ради которых общество создает, поддерживает и охраняет этот социальный институт[6]. Таким образом, для профилактики агрессивного поведения необходимо научить подростков навыкам позитивного общения, взаимодействия с другими членами социума, умения находить альтернативные мирные пути решения конфликтов.

Библиографический список:

1. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать. – М.,1985.-311 с.
2. Антология педагогической мысли России второй половины 19 – начала 20 века. – М.,1990.-198 с.
3. Баумринд. Неблагополучные семьи и работа с ними // Народное образование. №6- С. 11-12.

4. Бубнова И.С. Особенности Я-образа у подростков и его формирование в условиях семейного воспитания: дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.07; Иркутский педагогический институт. Иркутск, 2004. 157 с.

5. Лесгафт П. Ф. Избранные педагогические сочинения. Семейное воспитание ребенка и его значение. – М., 1951.– С. 215– 216.

6. Фельденштейн Д. И. Психологические основы общественной, полезной деятельности подростков. Москва, 1992.– 232с.

УДК 159

Чудина Е.В. Социально психологический тренинг как средства профилактики агрессивного поведения у подростков

Social psychological training as a means of preventing aggressive behavior in adolescents

Чудина Е.В.,

студент 4 курса кафедры социальной педагогики и психологии
Иркутский государственный университет, г. Иркутск РФ E-mail: elena_chudina@bk.ru

Chudina E.V.,

4th year student of the Department of social pedagogy and psychology
Irkutsk state University, Irkutsk, Russia RF E-mail: elena_chudina@bk.ru

Аннотация: В данной статье отражена проблема агрессивного поведения подростков, тренинг как средство профилактики и решения данной проблемы, описано исследование агрессивного поведения подростков. Данная статья будет интересна специалистам в различных отраслях психологии, права и социальной педагогики.

Ключевые слова: Подростковый возраст, агрессивное поведение, детско-родительские отношения, средство, тренинг.

Abstract: This article reflects the problem of aggressive behavior of adolescents, the training as a means of prevention and solution of the problem, describes the study conduct aggressive adolescents. This article will be interesting for specialist of different branches of psychology and social pedagogy.

Keywords: Adolescence, aggressive behavior, parent-child relationships, a means of training.

Отклонения в поведении детей – одна из центральных социально-педагогических проблем. Сочетание неблагоприятных биологических, психологических, семейных, социальных и других факторов негативно влияет на образ жизни детей и подростков, вызывая, в частности, нарушение эмоциональных отношений с окружающими людьми. В последние 10 лет дети и подростки значительно чаще потребляют информацию, связанную с насилием, в компьютерных играх, видеофильмах, музыкальных текстах, что вызывает особую тревогу у специалистов и общественности [1].

Такое поведение приводит к тому, что дети перестают адекватно общаться и взаимодействовать с окружающими людьми, теряют связь с социальной действительностью и, как следствие, пользуются нежелательными формами социализации. Таким образом, агрессивность в подростковом возрасте нарушает процесс благоприятной социализации, поэтому профилактика агрессивного поведения подростков является актуальной и требующей особого внимания.

Анализ литературы позволил сформулировать понятие «агрессия». Так, агрессия - это индивидуальное или коллективное поведение, действие, направленное на нанесение физического или психологического вреда, ущерба, либо на уничтожение другого человека или группы людей [4].

Данные современной науки убеждают, что агрессивный подросток — это, прежде всего обычный ребенок, которому свойственна нормальная наследственность. А черты, качества агрессивности он приобретает под влиянием ошибок, недоработок, упущений в воспитательной работе, сложностей в окружающей его среде[5].

Таким образом, агрессивность в личностных характеристиках подростков формируется в основном как форма протеста против непонимания взрослых, из-за неудовлетворенности своим положением в обществе, что проявляется в соответствующем поведении. Причина возникновения агрессивного поведения подростков также многофакторна [1]. На возникновение данного явления влияет как природный фактор (наличие агрессивности, как личностной предрасположенности к агрессивным действиям), так и микросоциальный фактор (взаимодействие в семье, референтной группе, школьном классе), а также макросоциальный фактор (модель поведения, принятая в обществе, пропагандируемая с помощью средств массовой информации) [3].

Подростковый возраст связан с целым комплексом изменений: половое созревание, половая идентификация. Главная личностная черта - личностная нестабильность, эмоциональная сфера подростка характеризуется повышенной возбудимостью, реактивностью, быстрой сменой настроения [6]. Среди личностных особенностей следует отметить формирование чувства взрослости, самостоятельности, самосознания и самоопределения. Поэтому агрессивное поведение служит способом самозащиты, отстаивания своих прав, но в то же время, может формировать отрицательные черты характера.

Результаты, представленные в данной статье, являются отражением исследования, проведенного нами на базе общеобразовательной школы МБОУ Тайтурской СОШ. В исследовании принимали участие учащиеся 10-х классов в количестве 30 подростков, из них: 15 мальчиков, 15 девочек. Для исследования агрессивного поведения подростков нами были использованы следующие методы: наблюдение и тестовое обследование. Методика самооценки психических состояний по (Азенку) и опросник Басса-Дарки предназначенный для диагностики агрессивных и враждебных реакций.

Основываясь на полученных в ходе проведения методики Айзенка результатах, можно сформулировать следующие выводы. Для 24% опрошенных подростков характерна ситуативная искренность, то есть в различных жизненных ситуациях они ведут себя искренно или лживо по обстоятельствам, тогда как 12% принявших участие в диагностике не склонны открыто отвечать на предложенные вопросы. В дальнейшем испытуемые, получившие высокие баллы по шкале «лживость», были исключены из исследования, их ответы нами не учитывались.

Анализ результатов по шкалам «Экстраверсия - интроверсия», «Нейротизм» показал, что в группе опрошенных подростков к экстравертам

можно отнести 23%, к потенциальным экстравертам – 31,5%, что свидетельствует о том, что такие подростки изначально ориентированы на внешний мир. Экстраверты и потенциальные экстраверты подвижны, разговорчивы, быстро устанавливают отношения и привязанности, внешние факторы являются для них движущей силой.

23% опрошенных являются потенциальными интровертами, 9 %-интровертами. 13,5% являются амбивертами, что говорит о том, что эти подростки изначально погружены в себя. Для них самое главное — мир внутренних переживаний, а не внешний мир с его правилами и закона. К сангвиникам можно отнести 36% испытуемых.

Анализ данных показал, что подростков с индексом враждебности, в данной группе было выявлено по 40 % среди девочек и мальчиков, что свидетельствует о повышенном уровне враждебности в данной группе. Индекс агрессивности, превышающий норму, у мальчиков представлен 47 %, а у девочек – 27 %, что указывает на то что поведение девочек характеризуется более высокими показателями враждебности по сравнению с агрессивностью, и что высокие показатели по разным типам реакций должны различаться у подростков разного пола.

По результатам анализа данных была составлена таблица, которая позволила предположить, что основное отличие агрессивного поведения девочек от мальчиков имеет место по таким типам реакций, как физическая агрессия, раздражение, вербальная агрессия и чувство вины.

Таблица 1

Процентное соотношение подростков с высоким показателем различных форм агрессии в группах, %

№ п/п	Формы агрессии	Пол подростка	
		Девочки	Мальчики
1	Физическая агрессия	27	47
2	Косвенная агрессия	33	27
3	Раздражение	27	47
4	Негативизм	40	47
5	Обида	27	27
6	Подозрительность	27	27
7	Вербальная агрессия	40	33
8	Чувство вины	33	20

Высокий показатель чувства вины имеет место у 33 % девочек и у 20 % мальчиков. Это означает, что неудачи, плохие поступки переживаются подростками и могут приводить к заниженной самооценке.

Так же сравнительный анализ средних значений агрессивности мальчиков и девочек показывает, у девочек индекс враждебности превосходит индекс агрессивности, у мальчиков наоборот.

Уровень физической агрессии у девушек (27 %) в среднем ниже, чем у юношей (47 %). Для девочек же характерно предпочтение именно вербальной агрессии в любых ее формах – прямой или косвенной. Хотя косвенная форма оказывается все-таки более распространенной.

Проведенное исследование показало необходимость проведения системы мероприятий, направленных на снижения уровня агрессии подростков. Для снижения уровня физической агрессии, для обучения правильным способам

выхода из конфликтной ситуации использовался социально-педагогический тренинг. Цель тренинга: обучить подростков приемлемым формам выплескивания накопившегося гнева. На тренинге необходимо обучение приемам регулирования эмоционального состояния, начиная от дыхательных упражнений до более сложных форм тренировки, а также формирование и закрепление альтернативных способов поведения в ситуациях, провоцирующих агрессию, с помощью демонстрации моделей такого поведения и проигрывания критических и конфликтных ситуаций.

Итак, проблема агрессии в современном мире, особенно в российских условиях ломки устоявшихся ценностей и традиций и формирования новых, является чрезвычайно актуальной, как с точки зрения науки, так и с позиции социальной практики. Необходимо выяснить механизмы возникновения и принципы функционирования агрессии и разработать методы профилактики и коррекции агрессивного, асоциального поведения. Эти задачи мы и попытались решить в данном исследовании.

Библиографический список:

1. Абрамова, Г.С. Практическая психология : учеб. пособие для вузов / Г.С. Абрамова.- М.: Согласие, 2001.-546 с.
2. Агрессия у детей и подростков/ под ред.Н.М. Платоновой.- М.:Речь,2006.-336 с.
3. Бубнова И.С. Особенности Я-образа у подростков и его формирование в условиях семейного воспитания: дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.07; Иркутский педагогический институт. Иркутск, 2004. 157 с.

4. Гребенкин, Е.В. Профилактика агрессии и насилия в школе: Учебно-методический комплекс/ Е.В. Гребенкин.-Ростов –на-Дону:Феникс, 2006.- 235с.
5. Клейберг, Ю.А. Социальная психология девиантного поведения / Ю.А. Клейберг. – М.: Сфера, 2004. – 192 с.
6. Масагутов, Р.М. Детская и подростковая агрессия: психопатологические и социально-психологические аспекты/ Р.М. Масагутов. – Уфа: УГНТУ: БГМУ, 2002.-101с.

СЕКЦИЯ 12. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

УДК 343

Вовк Е.В. Психологические аспекты механизмов совершения преступного действия

Psychological aspects of the mechanisms of committing criminal acts

Вовк Екатерина Владимировна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского», г. Ялта

viza_1986@ukr.net

Vovk Ekaterina Vladimirovna

Academy of the Humanities and Pedagogics (branch)

V. I. Vernadsky Crimean Federal University, Yalta

Аннотация. В статье рассматриваются психологические аспекты механизмов совершения преступлений. В работе рассматриваются основные этапы и структурные компоненты преступной деятельности, анализ и учет которых позволит снизить уровень преступности и повысить степень раскрываемости преступлений. В исследовании обоснована роль изучения психологического типа личности преступника как ведущего фактора зарождения мотива к преступлению и его дальнейшего совершения.

Ключевые слова: механизм совершения преступления, структурные компоненты механизма преступной деятельности, психологические аспекты механизмов преступной деятельности, психотип, субъект преступной деятельности, средства совершения преступления, предмет преступной деятельности, следы преступной деятельности.

Abstract. The article discusses the psychological aspects of the mechanisms of committing crimes. The paper examines the main stages and structural components of criminal activity, the analysis and the account of which will allow to reduce crime and improve crime detection. The study substantiates the role of the study of the psychological personality type of the offender as a leading factor in the origin of the motive for the crime and his further Commission.

Keywords: the mechanism of the crime, the structural components of the mechanism of criminal activities, psychological aspects of the mechanisms of criminal activity, psycho, the subject of criminal activity, the means of committing a crime, subject to criminal activities criminal activities.

По мнению многих психологов, в частности З. Фрейда и его последователей, за мотивами совершаемых людьми поступков имеются скрытые

причины, в которых они не признаются, а за ними есть еще более тайные, которых люди и сами не осознают. Так, большинство повседневных поступков людей представляет собой проявление скрытых мотивов.

Под мотивами в психологии понимаются внутренние побуждения личности к действию; желания, определяемые потребностями, интересами, чувствами, возникающими и обостряющимися под воздействием внешней среды и конкретной ситуации. Возникновение мотива порождает цель и желаемый результат деятельности, в том числе и преступной [1].

Научная категория «механизм преступной деятельности» стал использоваться в юриспруденции, криминалистике и юридической психологии благодаря его введению А.Н. Васильевым. Ученый под данной категорией понимал процесс совершения преступления, в том числе его способ и все действия преступника, сопровождающиеся образованием следов материальных и нематериальных, которые могут быть использованы для расследования и раскрытия преступления [3].

По мнению А.М. Кустова, механизм преступления – это «процесс взаимодействия его участников, как прямых, так и косвенных, между собой и материальной средой, использующих соответствующие орудия, средства и иные элементы обстановки» [6, с. 27].

Говоря о сущности механизма преступной деятельности, целесообразно обратиться к изучению его структуры. По нашему мнению, наиболее систематизированное описание структуры механизма преступления представлено А.М. Кустовым, который выделяет следующие структурные компоненты:

- деятельность субъекта преступного события;
- комплекс (совокупность) действий, поступков и иных движений жертвы

преступления;

- комплекс (совокупность) действий, поступков и иных движений лиц, которые оказались косвенно связанными с преступным событием;
- отдельные элементы обстоятельств, используемых участниками преступного действия, включая предмет преступного посягательства [5].

Рассматривая механизм преступного поведения, следует учитывать и такие факторы, как воздействие окружающей среды, особенности личностных качеств человека, определяющие взаимозависимость и взаимодействие действий и поступков.

Исходя из вышесказанного, стоит обратиться к указанию основных этапов преступного поведения:

- формирование мотивации;
- принятие решения о совершении преступления;
- исполнения принятого решения;
- посткриминальное поведение [3].

Согласно рассмотренной классификации А.М. Кустова и этапов преступного поведения, в рамках данного исследования основными компонентами механизма преступного поведения являются:

- субъекты преступной деятельности;
- средства преступной деятельности;
- предмет преступной деятельности;
- следы преступной деятельности.

Обратимся к их подробному рассмотрению. С целью лучшего понимания психологических аспектов механизма совершения преступления, необходимо уделить внимание не только проблеме исследования мотива и мотивации, но и типологии преступников.

Современными исследователями предлагаются различные типологии и классификации личности преступников. Рассмотрим обобщенную типологию.

К первому типу относятся преступники, которые дифференцируются в зависимости от характера личностно-мотивационных свойств, проявляющихся в совершенном преступлении. По этому критерию различают особо опасных, насильственных, корыстных, совершивших преступления против общественного порядка, неосторожных.

Второй тип объединяет тех, которые распределяются по характеру взаимодействия криминогенной личности с разной степенью выражения факторов ситуации совершения преступления или в зависимости только от степени выражения криминогенных искажений личности.

В третью группу входят преступники в зависимости от социальной направленности личности преступника [1].

Для выяснения механизма совершения преступного действия, нужно изучить личность преступника, установить те факторы, которые повлияли на его поведение, выделить определенные психологические типы лиц, которые способны совершить преступление. Отечественным ученым А.П. Егидесом, разработавшим учение о психотипе, выделены 5 основных психотипов, объединяющих психологический портрет личности, акцентуацию характера и психопатию:

- паранойяльный психотип;
- эпилептоид;
- истероид;
- гипертим;
- шизоид [4].

Кроме указанных, основных выделяют и более редкие психотипы:

гипотим, астеник, конформный психотип и прочее. По мнению психологов, чисто выраженных психотипов не существует, однако в каждой личности есть определенные доминирующие признаки того или иного психотипа [1].

Рассмотрев классификации субъектов преступной деятельности, обратимся к рассмотрению понятия «предмет преступной деятельности». Данное понятие представляет собой естественную среду человека. Так как любая деятельность – это попытка и способность человека вносить изменения в окружающую среду. Именно поэтому природа человека представляет собой «универсальный» предмет любой его деятельности, в том числе и преступной.

В области криминалистики под предметом преступной деятельности подразумевают как конечный продукт, результат противоправной деятельности субъекта, перед которым оказывается следователь на стадии возбуждения уголовного дела [6].

И хотя, учитывая вышесказанное, предмет преступной деятельности может быть одновременно и предметом преступления, орудия и средства совершения преступления находятся вне области общественных отношений и к таковым не относятся. Использование орудий и средств преступления во время его относится к квалифицирующему признаку преступления, а изготовление, хранение, сбыт средств совершения преступного действия определяет самостоятельный состав преступления [2].

Еще один из компонентов структуры механизма преступной деятельности – следы преступной деятельности – рассматривается в таких аспектах, как глобальный, общий и частичный. Следы преступной деятельности представляют собой те изменения, которые становятся причиной нарушений функций человека, вещей и отношений между ними. Большинство явных следов – это те, которые получают в процессе осмотра места происшествия и служат основанием

для принятия следователем процессуальных решений.

Резюмируя вышесказанное, к психологическим аспектам механизма совершения преступления относятся субъекты, средства, предмет и следы преступной деятельности. Изучение данных понятий позволяет осуществлять анализ механизма совершения преступления с целью предотвращения возможного совершения преступления определенными типами личности.

Определение отношения личности преступника к одному из психотипов служит первичным фактором установления природы формирования мотива. Учет данного фактора и других текущих факторов, то есть изучение психологических аспектов механизма совершения преступления, по нашему мнению, позволит на качественно новом уровне предотвращать возникновение преступности.

Библиографический список

1. Антонян, Ю. М. Психология преступника и расследования преступлений / Ю. М. Антонян, М. И. Еникеев, В. Е. Эминов. – М.: Юристъ, 1996. – 336 с.
2. Белкин Р.С. Криминалистическое учение о механизме преступления, способах его подготовки совершения и сокрытия / Р.С. Белкин, М.К. Каминский, В.Г. Коломацкий // Криминалистика: Учебник: В 2 т. / Под ред. Р.С. Белкина, В.Г. Коломацкого, И.М. Лузгина. – М., 1995. – Т. 1. – С. 81.
3. Васильев А. Н., Яблоков Н. П. Предмет, система и теоретические основы криминалистики. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 143 с.
4. Егидес А.П. Как научиться разбираться в людях. – М.: АСТ-ПРЕСС, 2006. – 183 с.
5. Кустов А. М. Теоретические основы криминалистического учения о механизме преступления. – М.: Акад. МВД России, 1997. – 227 с.

6. Кустов А.М. Механизм преступления и его криминалистическое значение // Криминалистика: учебник для студентов вузов / под ред. А.Ф. Волынского, В.П. Лаврова. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2008. С. 27–28.

УДК 316.612

Годунова А.А. Развитие творческих способностей у людей третьего возраста в контексте неформального образования

The development of creative abilities of the people of the third age in the context of non-formal education

Годунова Алика Альбертовна,
Иркутский государственный университет, студентка 4 курса бакалавриата Педагогического института

Godunov Alik A.,
Irkutsk state University, 4th year student of undergraduate Pedagogical Institute

Аннотация: в статье рассматривается вопрос о формах и методах развития творческих способностей у слушателей высшей народной школы. Представлено исследование данной проблемы.

Ключевые слова: третий возраст, характер, социализация, народная школа, творческие способности, саморазвитие, пожилые люди, личностное развитие.

Abstract: the article discusses the forms and methods of development of creative methodibilities of students at folk high schools. Presents a study of the problems.

Keywords: third age, character, socialization, public school, creativical skills, self-development, the elderly, and personal development.

Старение населения является глобальной тенденцией и относится к комплексным проблемам, которые приходится решать большинству стран мира. [3]. Одной из важных составляющих качества жизни в любом возрасте является удовлетворение духовных потребно личности, прежде всего, — потребности в образовании. Актуальность получения дополнительного образования или освоение новой профессии пожилым возрасте (далее - третий возраст) обусловлены тем, что это позволяет преодолеть кризис социального одиночества, резкой смены привычной «рабочей» жизни на изолированную от деятельности в важнейшей части социальной среды. Особенностью образования людей третьего возраста, является то, что оно ориентировано на удовлетворение как прикладных, так и духовных потребностей пожилых людей. Общественные

организации, представители которых по собственной инициативе и на личном энтузиазме занимаются образовательной работой с людьми третьего возраста, стали той цементирующей основой, которая позволяет эти потребности удовлетворить.

Дополнительное образование позволяет человеку третьего возраста развиваться в разных направлениях, одно из главных приоритетных направлений является творческая деятельность которая способствует активному продолжению жизнедеятельности. Навыки творческого мышления человека, приобретенные в процессе конкретной творческой деятельности в рамках дополнительного образования помогают ему находить нестандартные решения во время возникновения в его жизни трудных жизненных ситуаций. Часто это сопряжено с тем, что человеку необходимо находить позитивные моменты в самых критических ситуациях, чтобы сохранить психологическое равновесие и продолжать плодотворно жить.

В системе народных форм образования особое место занимают университеты третьего возраста, имеющие различное название: Высшая народная школа, университет для пожилых людей и т.п. Обучение в университетах третьего возраста строится, как правило, на основе активности слушателей и постоянного диалога с преподавателем и не регламентируется обязательными программами. В таких «университетах» особенно важен фактор межличностного общения людей старшего возраста, который помогает им менее болезненно преодолеть уход на пенсию, сопровождающийся сменой социальных ролей, статусных позиций, частичным «сокращением» референтного окружения. Всё это вместе взятое порождает у них синдром скрытого социального сиротства. А неформальное образование способствуют объединению людей третьего возраста по интересам, созданию условий,

обеспечивающих жизненную перспективу, высокую социальную активность, организацию регулярных встреч с представителями органов власти, учёными, деятелями науки и культуры [1].

Н.П. Щукина [3] приводит данные свидетельствующие о том, что в настоящее время в мире по программам университетов третьего возраста обучается свыше 220 млн. человек. И.А. Григорьева [2] констатирует, что образование взрослых в пенсионном возрасте ориентировано на личностное развитие, сохранение их активной жизненной позиции. Особенности их обучения являются привнесение ими в учебный процесс колоссального жизненного опыта и высокая личностная мотивация. Сам процесс неформального образования способствует ресоциализации слушателей народных университетов. Во время андрагогического взаимодействия, которое возникает в контексте неформального образования университетов третьего возраста, актуализируются и решаются следующие личностные проблемы:

- улучшается их социальное самочувствие, возрастает социальная активность;
- снижаются риски социальной отчуждённости и повышается в обществе социальный статус, человека вышедшего на пенсию;
- появляются новые возможности саморазвития и самосовершенствования;
- укрепляется солидарность между поколениями на основе принципа справедливости и взаимопомощи между поколениями;
- на фоне активного жизнестроительства происходит укрепление здоровья (физического и психического) на протяжении всей жизни и профилактика заболеваний;
- в сознании человека формируется образ не бесперспективного доживания, а «позитивного старения».

Неформальное образование способствует освоению и усвоению ими новых знаний, навыков, стереотипов поведения, изменению ценностных ориентиров, которые обеспечивают адекватное приспособление к своему возрасту и соответствующее участие во взаимодействии с социумом. Основной формой самореализации пожилых людей в первые пенсионные годы является посильная трудовая деятельность. Но потребность в труде затем может быть трансформирована в творческую потребность, поскольку творчество, как и труд являются формой преобразующей деятельности. Творческая деятельность способна реализовать скрытые способности человека, раскрыть его потенциал в самых различных формах – в изобразительном, литературном, музыкальном и так далее.

Это доказывают результаты нашего эмпирического исследования, которое проводилось нами в 2015-2016 учебном году на базе Высшей народной школы г.Иркутска. Членами исследовательской группы были разработаны специальные гиды для проведения глубинных интервью и сценарии фокус-группы «Что такое вера?», разговорного кафе «Души прекрасные порывы». Всего было проведено 20 глубинных интервью. С помощью данных различных количественных методик изучалось социальное самочувствие, социальная идентификация (социальное «Я»), саморазвитие (самообразование) и творческие способности членов экспериментальной группы. Дискурсивный анализ протоколов фокус-группы, разговорного кафе и глубинных интервью производился на основе определенных членами исследовательской группой показателей и критериев, по изучаемой ими проблемы.

Например, при изучении творческих способностей членов экспериментальной группы мы выясняли уровень их художественного воображения и критического мышления. Полученные данные позволяют говорить, что

творческие способности вообще, в частности человека третьего возраста, представляют собой сплав многих качеств. Поэтому организация неформального образовательного процесса у людей третьего возраста требует использования определенных методических подходов. Основными социально-психологическими принципами при подборе форм и методов развития творческого потенциала индивида на наш взгляд, на основе изученного теоретического и полученного эмпирического материала, являются: желание к индивидуальному саморазвитию; групповые и коллективные формы работы, в процессе которых происходит андрагогическое взаимодействие.

При этом важно помнить о том, что наиболее эффективным способом будет обучение действием, на практике с последующим обсуждением. Также важно помнить о последовательности в изложении и освоении материала в этом выражается значимость непрерывного образования. Изложение материала должно соответствовать принципу «от простого к сложному», строится на активном образовательном взаимодействии, полученные результаты (картины, книги, фотографии и т.п.) должны артикулироваться и презентоваться обществу. Это повышает самооценку и социальную ответственность участников образовательного процесса. Благодаря проделанной исследовательской работе стало очевидным, что люди третьего возраста тоже успешно могут усваивать новые знания и развивать свой кругозор [4].

Вместе с тем, для полноценного творческого развития людей третьего возраста со стороны образовательного сообщества (школ, вузов, общественных организаций) необходимы специально разработанные учебные программы, учитывающие разнообразие образовательной мотивации слушателей, их гендерных и культурных особенностей, предыдущий жизненный и образовательный опыт. А со стороны государства, создание необходимых

социально-экономических и правовых условий для инициирования возникновения и массового распространения университетов третьего возраста, и поддержания уже существующих, спонтанно возникнувших образовательных учреждений и организации, занимающихся вопросами их социальной поддержки и сопровождения в процессе неформального образования.

Библиографический список:

1. Гордин А.И. Некоторые подходы к раскрытию сущности понятия «ценностное самоопределение взрослого человека»// Образование и общество. – 2009. – № 2 (55). – С. 57-60.
2. Григорьева И.А. Социальная политика и пожилое население в современной России: вызовы и возможности. / И.А. Григорьева // Мир России. 2006. С. 29 – 49.
3. Роботова А. С. О некоторых вопросах методологии изучения феномена «непрерывное образование» / А.С. Роботова. // Непрерывное образование: XXI век. Вып. 2 (6). 2014.
4. Шадрина Т.В. Андрагогические подходы к обучению будущих специалистов сферы профессионального образования// Современное образование: традиции и инновации. – 2015. – № 1. – С. 23-29.

УДК 159.9.075

Шалагинова К.С. Обучение подростков, находящихся в трудных жизненных ситуациях эффективным копинг-стратегиям как одно из направлений снижения суицидальных рисков

Training of adolescents in difficult life situations, effective coping strategies as one of the ways to reduce suicide

Шалагинова Ксения Сергеевна,
Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого
e-mail shalaginvaksenija99@yandex.ru

Shalaginova Ksenia Sergeevna,
Tula State Teachers Training University

Аннотация: в статье представлен опыт работы с подростками, находящимися в трудных жизненных ситуациях. Проведена диагностика, позволившая выделить основные направления работы психолога с подростками обозначенной категории- формирование навыков совладающего поведения; обучение подростков эффективным копинг-стратегиям; повышение адаптационного потенциала личности, снижение уровня личностной и ситуативной тревожности, агрессивности; формирование навыков адекватного и безопасного выражения негативных эмоций, снятие напряжения, рефлексии.

Ключевые слова: копинг-стратегия, трудная жизненная ситуация

Abstract: the article presents the experience of adolescents in difficult life situations. Performed diagnostics, allowing to allocate the basic directions of work of the psychologist with adolescents indicated category skills souladelic behavior; teaching adolescents effective coping strategies; improving the adaptive capacity of the individual, reducing the level of personal and situational anxiety, aggressiveness; development of skills of adequate and safe expression of negative emotions, relieve tension, reflection.

Keywords: coping strategy, difficult situations.

Интерес к проблеме поведения в трудных жизненных ситуациях пронизывает все человеческое бытие. Во второй половине XX в. в зарубежной психологии возникло направление, занимающееся проблемой «копинга» (англ. термин — «coping» -справляться, преодолевать, совладать; нем. - «bewältigung» - переработка нагрузок) личности с трудными жизненными ситуациями, т.е. выяснением того, каким образом человек ведет себя в трудных жизненных ситуациях различного рода и свойства.

Как предмет психологического исследования проблема поведение в трудных жизненных ситуациях оформилась сравнительно недавно.

В отечественной науке проблема трудных жизненных ситуаций, представлена в работах Л.И. Дементий, Т.Л. Крюкова., М.В. Сапоровская и др). В качестве ресурсов отечественными исследователями рассматриваются когнитивные способности (В.А. Бодров), личностные черты, социальные группы, к которым принадлежит личность, и отношения в них (Т.В Гущина, Е.В. Куфтяк., Е.А. Петрова и др.).

Наиболее известным отечественным исследователем проблемы трудных жизненных ситуаций признан в настоящее время Ф. Е. Василюк. Критическая ситуация, по его мнению, в самом общем плане должна быть определена как ситуация невозможности, т.е. такая ситуация, в которой субъект сталкивается с невозможностью реализации внутренних потребностей своей жизни (мотивов, стремлений, ценностей и пр.). Ф. Е. Василюк в своей работе исходит из общего представления, согласно которому тип критической ситуации определяется характером состояния «невозможности», в котором оказалась жизнедеятельность субъекта. «Невозможность» же эта определяется, в свою очередь, тем, какая жизненная необходимость, оказывается парализованной в результате неспособности имеющихся у субъекта типов активности справиться с наличными внешними и внутренними условиями жизнедеятельности.

В настоящее время уже сложились научные направления и школы: Костромская школа психологов во главе с Т.Л.Крюковой сосредоточила свое внимание на изучении совладающего поведения в разные периоды жизни личности в семейной и учебной сферах (Н.О. Белорукова, М.С. Голубева, Е.В. Куфтяк, О.Б. Подобина, М.В. Сапоровская); изучение стратегий совладания в сфере клинической и медицинской психологии (Н.А. Сирота, В.А. Ташлыков,

Е.И. Чехлатый, В.А. Ялтонский); анализ совладающего поведения отдельных профессиональных и возрастных групп населения (Е.С. Балабанова, Р.М. Грановская, С.В. Гриднева, Е.Е. Данилова, К.И. Корнев, Г.С. Корытова, Е.Б. Лунина, И.В. Михайлычева, И.М. Никольская, Л.Е. Петрова, И.П. Стрельцова); большое количество исследований посвящено личностным детерминантам совладающего поведения (Л.И. Дементий, М.С. Замышляева, Т.Л. Крюкова, Д.А. Леонтьев, А.Ю. Маленова, К. Муздыбаев, С.В. Гриднева, А.И. Тащѐва, М.А. Холодная, S. Maddi, D. Khoshaba, C. Carver, J. Schaefer).

Особая актуальность проблемы совладающего поведения в подростковом возрасте сопряжена рядом обстоятельств, обусловленных прежде всего, спецификой возраста, а также волной подростковых самоубийств, прокатившихся по стране. Сложности подросткового периода, воспринимаемые детьми как «глобальные», требуют сформированности эффективных стратегий совладающего поведения. И психическое, и физическое самочувствие подростка зависят от выбора копинг-стратегий в момент столкновения с психотравмирующей ситуацией

Анализ литературы по проблеме исследования позволяет сделать следующие **выводы** [1,2,3,4,5,6,7,8,9]:

1. Копинг, копинговые стратегии (англ. coping, coping strategy) — это то, что делает человек, чтобы справиться (англ. to cope with) со стрессом. Понятие объединяет когнитивные, эмоциональные и поведенческие стратегии, которые используются, чтобы справиться с запросами обыденной жизни.

2. Реакции совладания нацелены на то, чтобы повлиять либо на окружающий мир, либо на самого себя, либо на то и другое. В теории копинг-поведения выделяются следующие базисные копинг-стратегии: копинг-стратегия разрешения проблем, копинг-стратегия поиска социальной поддержки

и копинг-стратегия избегания. Как отмечает Эдвардс, человек может сознательно создавать набор копинг-стратегий, оценивать возможные последствия каждого варианта и выбирать стратегию, которая сводит к минимуму последствия стресса и улучшает самочувствие. Однако человек не всегда выбирает рациональный подход.

3. Способы поведения в трудных жизненных ситуациях складываются в детском возрасте, в ходе активного освоения ребенком окружающей действительности. В условиях стресса психологическая адаптация человека происходит, главным образом, посредством двух механизмов: психологической защиты и копинг-механизмов. Психологическая и педагогическая значимость совладания заключается в том, чтобы помочь подростку эффективнее адаптироваться к требованиям ситуации, позволяя ему овладеть ею, погасить стрессовое действие ситуации, творчески переработать и стать активным творцом собственной истории жизни.

Исследование по обучению подростков, находящихся в трудных жизненных ситуациях эффективным копинг- стратегиям проводилось на базе одного из центров образования Тульской области. В исследовании приняли участие 16 человек, из них 7 девочек и 9 мальчиков, в возрасте 13 – 15 лет.

Ниже в таблице 1 представлено описание выборки. Данные взяты у социального и классных руководителей.

Таблица 1

Описание выборки испытуемых

№ П/П	Фамилия, имя ученика	Описание жизненной ситуации, в которой находится подросток
1	Аня М.	«Несчастливая любовь»
2	Вася П.	Неблагополучная семья
3	Вика П.	Конфликт с учителем биологии
4	Анна Ч.	Развод родителей

5	Дима А.	Конфликт с папой, который не живет в семье
6	Андрей З.	Конфликт со старшей сестрой
7	Инна Б.	Тяжелая болезнь бабушки
8	Максим Н.	Неблагополучная семья
9	Игорь Д.	Изгой в классе
10	Оля М.	Конфликт с одноклассниками
11	Соня Б.	Конфликт с классным руководителем
12	Олег М.	Неблагополучная семья
13	Ира В.	Развод родителей
14	Антон Т.	«Несчастливая любовь»
15	Леша Л.	Неблагополучная семья
16	Вика Б.	Развод родителей

Для изучения особенностей копинг-стратегий подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, нами была составлена диагностическая программа, представленная следующими методиками: Индикатор копинг-стратегий (Амирхан Д.), Методика определения копинг-поведения в стрессовых ситуациях (Норман С., Эндлер Д. Ф., Джеймс Д. А., Паркер М. И), Шкала социально-психологической адаптации (Роджерс К., Даймонд Р.), Методика диагностики уровня тревожности Спилбергера Оценка агрессивности в отношениях Ассингера А.

Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента позволяет сделать следующие **выводы**:

1. Для большинства подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации характерен высокий уровень стратегии «избегание проблем» - 37%. Стратегия поиска социальной поддержки у 50% опрошенных на низком уровне. Высокий уровень по шкале «разрешения проблем» отсутствует, средний уровень у половины испытуемых (50%).

2. Анализ полученных данных позволил выявить, что большинство опрошенных детей выбирают в трудных жизненных ситуациях копинг-стратегию избегание (37%), которая связана с неспособностью справиться с ситуацией.

3. Данные, полученные в результате исследования, позволяют сделать вывод о том, что 26% подростков из группы испытуемых стремятся к доминированию, т.е. выражают стремление «быть первыми» в межличностных отношениях. Высокие показатели говорят о склонности подавлять другого человека, чувствовать превосходство над другими.

4. Большинство опрошенных детей имеют повышенную тревожность в определенных ситуациях – 44%. Для них характерны субъективно переживаемые эмоции: динамичное напряжение, беспокойство, озабоченность, нервозность. Из группы детей 50% испытуемых имеют высокую личностную тревожность – устойчивую индивидуальную характеристику степени подверженности человека действию различных стрессоров

На констатирующем этапе показатели агрессивности у испытуемых преимущественно высокие. Большинство испытуемых в выборке обладают излишней агрессивностью – 55%. Для детей данной категории характерны частые, ничем не обоснованные вспышки агрессии, что может стать основой конфликтного поведения и правонарушений.

Нами была разработана программа поддержки подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Психологическая поддержка – это комплекс психопрофилактических и элементы психокоррекционных мероприятий, применяемых во время работы в сложных ситуациях. Психологическая поддержка — это область практического применения психологии, ориентированная на повышение социально-

психологической компетентности людей и оказания психологической помощи как отдельному человеку, так и группе или организации. Это непосредственная работа с человеком, направленная на решение различного рода психологических проблем, связанных с трудностями в межличностных отношениях, а также глубинных личностных проблем.

Задачи программы: формирование навыков совладающего поведения; обучение подростков эффективным копинг-стратегиям; повышение адаптационного потенциала личности, снижение уровня личностной и ситуативной тревожности, агрессивности; формирование навыков адекватного и безопасного выражения негативных эмоций, снятие напряжения, рефлексии.

Ниже в таблице 2 представлено содержание программы по исследованию копинг - стратегий подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации

Таблица 2

**Программа поддержки подростков, находящихся в трудной
жизненной ситуации**

№ п/п	Тема занятий	Цель	Содержание
1	Итак, начнем!	Сообщение целей работы группы, осознание их детьми, установление эмоционального контакта психолога с детьми. Сплочение группы	Приветствие. Притча. Упражнение 1 «Друг к дружке». Упражнение 2 Игра на сплочение «Теремок». Упражнение 3 «Все — некоторые — только я» Упражнение 4 «Встаньте в круг». Ритуал прощания.
2	Какой ты, какой я?	Формирование навыков совладающего поведения	Приветствие. Упражнение 1. Продолжение знакомства Упражнение 2 «Какой я человек?» Упражнение 3 «Какие мы?» Упражнение 4 «На кого я похож?» Притча «Ворона и павлин» Упражнение 5. «Ласковое слово»

			Ритуал прощания.
3	Я и все внутри меня	Формирование навыков совладающего поведения	Приветствие. Притча Упражнение 1 «Две мои половинки». Упражнение 2 «Ты все равно хороший». Упражнение 3 «Мои страхи». Упражнение 4 «Мое поведение» Ритуал прощания
4	Чувство собственного достоинства	Формирование навыков совладающего поведения	Приветствие. Упражнение 1 «Пожелания» Упражнение 2 «Самый-самый» Упражнение 3 «Мое качество» Упражнение 4 «Скульптура» Упражнение 5 «Уступки» Домашнее задание Ритуал прощания
5	Немного о злости.	Формирование навыков совладающего поведения, снижение уровня личностной и ситуативной тревожности, агрессивности	Приветствие. Упражнение 1 «Домашнее задание» Упражнение 2 «Копилка обид». Упражнение 3 «Детские обиды» Упражнение 4 «Обиженный человек» Упражнение 5 «Куда уходит злость?» Ритуал прощания
6	Что такое тревожность?	Формирование навыков совладающего поведения, снижение уровня личностной и ситуативной тревожности, агрессивности	Приветствие Упражнение 1 Теоретический блок «Что такое тревожность» Упражнение 2 Рассказ «Вот если бы все было не так» Упражнение 3 «Дерево» Упражнение 4 «Кнопка» Упражнение 5 «Здоровые и нездоровые способы преодоления напряженного состояния».
7	Прочь тревоги!	Снижение уровня личностной и ситуативной тревожности, агрессивности	Приветствие Упражнение 1 «Я учусь владеть собой» Упражнение 2 «Продумай заранее» Упражнение 3 «Место силы» Упражнение 4 «Даже если...» Ритуал прощания

8	Самопринятие Самоуважение Самоодобрение	Формирование навыков совладающего поведения	Приветствие. Упражнение 1 «Автопилот» Упражнение 2 «Самоодобрение» Упражнение 3 «Формула успеха» Упражнение 4 «Я ценю себя» Ритуал прощания
9	Бесконфликтное общение	Снижение уровня личностной и ситуативной тревожности, агрессивности	Приветствие. Притча Упражнение 1 «Что такое конфликт» Упражнение 2 «Инсценированный конфликт» Упражнение 3 «Что такое агрессия?» Упражнение 4 «Несуществующее животное» Ритуал прощания
10	Прогоняя злость	Снижение уровня личностной и ситуативной тревожности, агрессивности	Приветствие Упражнение 1 «“Безвредные” способы разрядки гнева и агрессивности» Упражнение 2 «Интонация» Упражнение 3 «Агрессивный... продавец» Ритуал прощания
11	Доверие к людям	Формирование навыков адекватного и безопасного выражения негативных эмоций, снятие напряжения, рефлексии	Приветствие Упражнение 1 «Паровозик» Упражнение 2 «Скульптура доверия» Упражнение 3 «Рисунок доверия» Ритуал прощания.
12	Моё «Я»	Обучение подростков эффективным копинг- стратегиям	Приветствие Упражнение 1 «Комплимент» Упражнение 2 «Змейка» Упражнение 3 «Прогноз погоды» Упражнение 4 «Я — подарок для человечества» Ритуал прощания
13	Проблемы – на передний план	Обучение подростков эффективным копинг- стратегиям	Приветствие. Упражнение 1 «Зеркало» Упражнение 2 «Камушек в ботинке» Упражнение 3 «Островки помощи» Ритуал прощания

14	Жизнь по собственному выбору	Формирование навыков адекватного и безопасного выражения негативных эмоций, снятие напряжения, рефлексии	Приветствие Упражнение 1 «Мне приятно сказать» Упражнение 2 «А что дальше?» Упражнение 3 «Должен или выбираю?» Упражнение 4 «Прошлое, настоящее и будущее» Упражнение 5 «Я реальный; идеальный; глазами других» Упражнение 6 «Круг нашей жизни» Ритуал прощания
15	Перед дальней дорогой	Обучение подростков эффективным копинг-стратегиям	Приветствие. Упражнение 1 «Заколдованные» Упражнение 2 «Что же у нас случилось» Упражнение 3 «Чемодан» Упражнение 4 «Необитаемый остров» Ритуал прощания
16	Прощай	Подведение итогов	Приветствие Упражнение 1 «Карусели» Упражнение 2 «Я к вам пишу...» Упражнение 3 «Я - это Я» Ритуал прощания

На основании анализа литературы нами разработаны рекомендации для психологов, педагогов по формированию конструктивных стратегий совладающего поведения и механизмов психологической защиты у подростков [1,2,3,4,5,6,7,8,9]:

1. Систематически и целенаправленно оказывать поддерживающее психолого-педагогическое сопровождение подростков.

2.Использовать методы активного обучения, направленные на повышение адаптации подростка к сложным ситуациям (например, дискуссии, деловые игры, анализ проблемных ситуаций и др.).

3.Целенаправленно развивать эффективные стратегии совладающего поведения: компромисс, открытый диалог, совладание без аффекта и др.

4.Работа на укрепление личностного ресурса подростка, т.е. на формирование позитивной адекватной самооценки, развитие креативности, ответственности, оптимистического мировоззрения.

5.Регулярно осуществлять информационное просвещение родителей по воспитанию подростков с учетом их возрастных, гендерных особенностей.

6. Оказание социальной поддержки подросткам из неблагополучных семей.

7. При организации работы с подростками необходимо учитывать особенности подростковой тревожности и особенности совладающего поведения подростков, в том числе и с разным уровнем тревожности. Особенности совладающего поведения и тревожности можно выявить, наблюдая за подростками.

8. При организации социально-педагогической и психологической работы с подростками необходимо уделять внимание обучению их стратегиям совладающего поведения. При этом всех подростков вне зависимости от уровня тревожности следует обучать использованию продуктивных когнитивных и поведенческих стратегий преодоления стресса.

9. При обучении эффективному копинг-поведению высокотревожных подростков следует делать акцент на развитии у них умения обращаться за социальной поддержкой, а также способам эффективного разрешения проблем и приемам эмоциональной саморегуляции.

Рекомендации родственникам, родителям подростка

— Разговаривайте со своим ребенком, отвечая на его вопросы

— Очень внимательно прислушивайтесь к тому, что говорит подросток: слышится ли вам страх, тревога, беспокойство. Очень полезно повторение слов подростка. Например: «Ты боишься, что...». Это поможет вам и подростку прояснить чувства

— не уставайте уверять подростка: «Мы вместе. Мы заботимся о тебе». Эти уверения повторяйте многократно

— Дотрагивайтесь, обнимайте его как можно чаще — прикосновения очень важны для подростка в этот период

— Не отягощайте подростка виной за собственную реакцию и не пытайтесь насильственно сделать его стойким, сильным, смелым. Не читайте морали, не наказывайте в этот период

— Не требуйте от подростка быть прежним, таким же, как раньше. Многие прежние требования к нему становятся уже сверхтребованиями (например, учиться только на пятерки, ничего не бояться), и временно эти планки придется снизить

— Не пытайтесь манипулировать, используя его любовь к вам. Например, не стоит говорить: «Ты что все время грустный. У меня же сердце от этого болит»

— Не представляйте подростка жертвой других людей, особенно в ситуациях, когда он может это слышать

— В вашем общении с подростком создайте возможность для проговаривания и отреагирования его страхов

— Создайте безопасную ситуацию, в которой подросток может исследовать свои чувства без риска получить повторную травму

— Внимательно следите за тем, чтоб не смешивать собственные потребности и потребности подростка, чувство беспомощности перед травмой, которая может возникнуть у вас, не должно передаваться подростку

— Принимайте и уважайте те способы защиты и преодоления травмы, которые есть у подростка

— Стресс, испытываемый подростком, уменьшится, если вы расскажете ему, как обычно реагируют на травмы другие люди. Подростку станет легче, когда он услышит, что ночные кошмары, плаксивость, страхи, тяжелые мысли — это нормальные человеческие реакции

— Помните, что многие подростки имеют искаженную информацию о том, что с ними произошло.

Библиографический список:

1. Абабков В.А., Перре М. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. СПб.: Речь, 2004. — 166 с.

2. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита// Психологический журнал №1, 1994, с. 3-19

3. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита //Психологический журнал. 1994. №1. С. 3-16.

4. Бодалев А.А. О человеке в экстремальной ситуации. Эмоциональная и интеллектуальная составляющая отношения в выборе поведения //Мир психологии. 2002. № 4. С. 127- 134.

5. Колосова Т. А. Копинг-поведение и механизмы психологической защиты у подростков: диссертация... кандидата психологических наук : 19.00.10 Санкт-Петербург, 2007 150 с. РГБ ОД, 61:07-19/452
6. Крюкова Т. Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. 62 с.
7. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения. Кострома: Студия оперативной полиграфии «Авантитул», 2004. 344 с.
8. Психология совладающего поведения: Материалы междунар. науч.-практ. конференции 16-18 мая 2007 г.Кострома / Отв. ред. Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюкова. Кострома, 2007.
9. Старченкова Е.С. Концепция проактивного совпадающего поведения // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2009. № 2-1. С. 198-205.

Электронное научное издание

Педагогика, образование и психология: современные проблемы и направления развития

Сборник научных трудов
по материалам I международной
научно-практической конференции

31 марта 2017 г.

По вопросам и замечаниям к изданию, а также предложениям к сотрудничеству
обращаться по электронной почте mail@scipro.ru

Подготовлено с авторских оригиналов



978-5-00-007556-0

Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 10,5. Тираж 100 экз.

Издательство Индивидуальный
предприниматель Краснова Наталья
Александровна

Адрес редакции: Россия, 603186, г. Нижний
Новгород, ул. Бекетова 53