



Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»
Tashkent State Pedagogical University named after Nizami
Branch of the Military Academy of Communications in Krasnodar
Russian-Armenian (Slavic) State University
Shadrinsk State Pedagogical Institute

PSYCHO-PEDAGOGICAL PROBLEMS OF A PERSONALITY AND SOCIAL INTERACTION

Materials of the VII international scientific conference
on May 15–16, 2016

Prague
2016

Psycho-pedagogical problems of a personality and social interaction : materials of the VII international scientific conference on May 15–16, 2016. – Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2016. – 177 p. – ISBN 978-80-7526-111-3

ORGANIZING COMMITTEE:

Asya S. Berberyan, doctor of psychological sciences, professor, head of the psychology department, Russian-Armenian (Slavic) State University.

Grant M. Avanesyan, doctor of psychological sciences, professor, head of the department of general psychology of Yerevan State University.

Lyudmila V. Kotenko, doctor of pedagogical sciences, professor, senior researcher at the Military Academy of Communications, branch in Krasnodar.

Dilnoz I. Ruzieva, doctor of pedagogical sciences, professor of Tashkent State Pedagogical University named after Nizami.

Sergey V. Sidorov, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of Shadrinsk State Pedagogical Institute.

Ilna G. Doroshina, candidate of psychological sciences, assistant professor, chief manager of the SPC «Sociosphere».

Authors are responsible for the accuracy of cited publications, facts, figures, quotations, statistics, proper names and other information.

These Conference Proceedings combines materials of the conference – research papers and thesis reports of scientific workers and professors. It examines the problematic of psycho-pedagogical problems of a personality and social interaction. Some articles deal with questions of psychological and socio-pedagogical support of the educational process. A number of articles are covered problems of interpersonal and intergroup communication. Authors are also interested in family as the main space of social Some articles are devoted innovative ideas training and socialization.

UDC 159.9+37+316.47

ISBN 978-80-7526-111-3

The edition is included into Russian Science Citation Index.

© Vědecko vydavatelské centrum
«Sociosféra-CZ», 2016.
© Group of authors, 2016.

CONTENTS



I. PSYCHOLOGICAL AND SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Георхелидзе Л. И., Мартынова В. О., Рудная Е. А. Сущность и содержание духовно-нравственного воспитания в школе	8
Егорова И. А. Основные направления психологического сопровождения образовательного процесса	11
Ермишкина Н. А., Есельская Н. В. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся школы через внеурочную деятельность	13
Журавлева Е. А. Элементы нарративного подхода в преодолении психологических трудностей адаптации часто болеющего ребенка к школе	14
Кучкарова Н. Х. Шахсга тарбиявий таъсир кўрсатишнинг психологик асослари	19
Kushakova G. E., Mustafaqulova D. I. Umumta'lim maktablarida tabiiy fanlarni o'qitishda uzviylikni ta'minlash nazariyasi va amaliyoti	22
Лебедева Е. Н. Формирование произвольности у гиперактивных дошкольников с использованием средств арттерапии	24
Толбатова Е. В. Адаптация иностранных студентов к обучению и жизнедеятельности в многонациональной университетской среде	30
Чуркина Н. С. К вопросу о формировании иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся	37
Шейна О. Н. Особенности психологического сопровождения образовательного процесса в начальной школе	39

II. PROBLEMS OF INTERPERSONAL AND INTERGROUP COMMUNICATION

Тимофеева А. Е.

Функции зрителя в театрализованных представлениях и праздниках41

Чигирёва Е. С.

К вопросу о воспитании патриотизма и гражданственности
у обучающихся «группы риска»44

Рустамов И. Х., Рустамова Н. Х.

Особенности общения в работе медицинского работника47

Миррахимова Г.

Мулоқотнинг шахс ижтимоийлашув жараёнида тутган ўрни49

Тожибоева Д. А., Мансуров М. А.

Инсоний муомала ва мулоқот психологияси51

III. FAMILY AS THE MAIN SPACE OF SOCIAL INTERACTIONS

Асламазова Л. А., Берсирова А. К.

Представления замещающих родителей и приемных детей
с ограниченными возможностями здоровья о семейных
взаимоотношениях54

Зима В. В.

Взаимодействие учреждений дополнительного образования с семьёй
в процессе духовно-нравственного воспитания детей
(на материалах г. Орла)58

Рахимбоева Д. А.

Оилавий урф-одатларнинг соғлом насл шаклланишида тутган ўрни66

Хапачева С. М., Берсирова А. К.

Формирование педагогической компетентности родителей младших
школьников68

IV. VALUE-SEMANTIC SPACE OF MAN AND SOCIETY

Жижина М. В.

Исследование PR-коммуникаций как направление медиапсихологии72

Norbekova B. Sh.

Yosh va oʻtish davri xususiyatlarining pedagogik qarovsiz oʻsmirlar
kelib chiqishiga taʼsiri77

Топка Л. В.	
Языковая репрезентация нестабильного эмоционального состояния.....	79
Хапачева С. М., Берсирова А. К.	
Мониторинг ценностных ориентаций студентов факультета педагогики и психологии Адыгейского государственного университета	85
Шапранова Н. Н., Красноружева Н. Н.	
Духовно-нравственное воспитание в современное время	88

V. THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE TEACHER AS A SUBJECT OF PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL RESEARCH

Абаньшина А. Д.	
Становление классного руководства как педагогического института	92
Агарагимова В. К., Гасанова П. Г., Гасангусейнова П. А., Рубанова Е. И.	
Психолого-педагогическая подготовка студентов к воспитательной работе в группах продленного дня.....	96
Будылкина А. И.	
Русские народные инструменты в деятельности учителя музыки общеобразовательной школы	100
Ляпина Ю. Н., Пацукова Л. А.	
Особенности мотивационного комплекса личности педагога в образовательных учреждениях сферы культуры (на примере НСМШ)	105
Tangirov A. J.	
Bo'lajak o'qituvchilarda pedagogik mahorat ko'nikmasini hosil qilish yo'llari.....	110
Шапранова Н. Н., Герасименко И. С.	
Профессиональное выгорание педагога	112

VI. DEVELOPMENT OF PERSONALITY IN ONTOGENESIS

Брантова Ф. С., Берсирова А. К.	
Изучение взаимосвязи уровня личностной тревожности и степени самоактуализации людей на разных периодах возрастного развития.....	118

Брантова Ф. С., Берсирова А. К.	
Исследования уровня тревожности людей на разных периодах возрастного развития.....	121
Джалилова Г. А., Мирзаева Ш. Т., Таджикибаева Г. А.	
Формирование здорового образа жизни у детей	123
Лебеденко О. А., Писарева Е. В.	
Особенности мотивационной готовности к школе дошкольников с разным социометрическим статусом	126
Туйчиев Ж. И.	
Талабаларда мулоқатчанликни шакллантириш хусусиятлари	128
Склярченко А. В., Дудко А. К.	
Особенности отношения к здоровью студентов специального медицинского отделения	130
Usmonova M. S.	
Maktabgacha yoshdagi bolalar nutqini shakllantirishning oʻziga xos xususiyatlari	132

VII. INNOVATIVE IDEAS TRAINING AND SOCIALIZATION

Алеханова И. Ф., Васенев Е. Е., Патрушева М. С., Старикова И. В.	
Опыт использования Веб-квест технологий в учебном процессе.....	135
Алтухова О. Н., Игнатенко О. П.	
Инновационные методы воспитательной работы преподавателя русского языка как иностранного	138
Едренкина М. В.	
Формирование профессиональных компетенций в условиях актуализации ФГОС высшего образования	141
Ионова В. А.	
Квест как условие повышения работоспособности и мотивации учения студентов	147
Muzaffarova X. N., Akramova X. S.	
Oʻzbekistonda bakalavr pedagoglarni tayyorlashning innovatsion modellari..	151
Послушаева Н. Б.	
Психолого-социальные и педагогические факторы риска экстремистского поведения у подростков школы-интерната	153
Прованова И. Б.	
Открытая задача как дидактический инструмент педагога в условиях реализации ФГОС ОО	157

Сидоров С. В., Капкова В. А.

Практико-ориентированные технологии в правовом обучении..... 161

Суярова С. З.

Иқтидорли болалар билан ишлаш усуллари..... 165

Хамедова Н. А.

Бўлажак бошланғич синф ўқитувчисининг математик тайёргарлигига
инновацион ёндошувлар..... 167

Xamraeva A. F.

Maktabgacha ta'lim muassasalarida inklyuziv ta'limni ommalashtirish..... 170

План международных конференций, проводимых вузами России,
Азербайджана, Армении, Болгарии, Белоруссии, Казахстана,
Узбекистана и Чехии на базе Vědecko vydavatelské centrum
«Sociosféra-CZ» в 2016 году..... 172

Информация о научных журналах 174

Издательские услуги НИЦ «Социосфера» – Vědecko vydavatelské
centrum «Sociosféra-CZ»..... 175

Publishing service of the science publishing center «Sociosphere» –
Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»..... 176



I. PSYCHOLOGICAL AND SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL PROCESS



СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ШКОЛЕ

Л. И. Георхелидзе,
В. О. Мартынова,
Е. А. Рудная

Учителя,
Средняя общеобразовательная
школа № 21, г. Белгород, Россия

Summary. Currently, topical issues of spiritual and moral education. According to the demands of society, school is supposed to prepare a person's moral, spiritual, oriented in the traditions of Russian and world culture. In this regard, in the Belgorod schools introduced the course "Fundamentals of Orthodox culture". It is aimed at solution of problems of spiritually-moral education of schoolchildren.

Keywords: education; school; spirituality; moral education,

Вопрос духовно-нравственного воспитания детей является одной из ключевых проблем, стоящих перед обществом в целом и каждым человеком в отдельности [1, с. 44].

Школа, согласно требованиям общества, должна подготовить личность нравственную, духовную, ориентированную в традициях отечественной и мировой культуры, способную к сотрудничеству, обладающую чувством ответственности за судьбу страны («Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.»).

Формируя сегодня главную цель отечественной педагогики и общественного воспитания, мы должны понимать, что школа призвана в первую очередь, воспитывать в ребенке носителя духовных и культурных ценностей своего народа, глубоко знающего и трепетно относящегося к своей истории, вере и культуре [4; 6].

В основе содержания воспитания лежат общечеловеческие ценности, ориентация на которые и должна рождать в человеке добрые черты, нравственные потребности и поступки.

Самыми значимыми ценностями являются вечные абсолютные ценности, охватывающие основные аспекты жизнедеятельности и развития личности, образующие основу воспитания. К ним относятся:

Человек – абсолютная ценность, рассматривается как часть семьи, природы общества.

Труд – основа бытия.

Творчество – необходимое условие реализации личности.

Дружба, любовь, гуманное отношение – основа взаимоотношений между людьми.

Главной ценностью является интеллект, образованность, потребность в знаниях, которые выходят за рамки того, что дает учитель. Школьник должен хотеть учиться, развивать себя, осваивая новые информационные технологии.

Результатом политики, проводимой в стране и в Белгородской области, в школах стало обязательным введение курса «Основы Православной культуры». Обращаясь к действующему гражданскому законодательству, мы видим, что Законом Российской Федерации «О свободе совести и религиозных организациях» (принят в 1997 г.) со всей определенностью «признается особая роль православия в истории России, в становлении ее духовности и культуры» [4; 3].

В общую систему духовно-нравственного воспитания общеобразовательных учреждений в качестве составляющих отдельных единиц входят системы, формирующиеся в школах города Белгорода и Белгородского района. На основании анализа информации, полученной от общеобразовательных школ города и района можно сделать выводы о том, что во всех школах города проводится работа по созданию системы духовно-нравственного воспитания детей.

Главным элементом системы является введение предмета «Православная культура» в качестве регионального компонента для обучающихся 2–11 классов.

Во всех школах осуществляется интеграция духовно-нравственной компоненты в содержание общеобразовательных предметов, в первую очередь гуманитарного и художественно-эстетического цикла [2; с. 121].

Целями включения в новое поколение государственных стандартов общего среднего образования учебного предмета «Православная культура» в государственных и муниципальных учреждениях Белгородской области:

- духовно-нравственное воспитание детей в системе государственного и муниципального образования в целях формирования высокой духовности и воспитанности детей в общеобразовательных учреждениях в качестве важнейшего фактора преодоления асоциального поведения и профилактики формирования девиантных групп детей и подростков;
- обеспечение изучения богатейшей традиции православной культуры как государствообразующей на основе нерелигиозного культурологического подхода для формирования мировоззрения, гражданственности и патриотизма.

Эти цели реализуются на основе следующих принципов:

- соблюдение конституционных гарантий свободы совести и вероисповедания всех субъектов, задействованных в образовательном процессе;
- учет правовых норм законодательства об образовании: соответствие религиозных специфических особенностей и традиций Белгород-

ской области федеральному культурному и образовательному пространству; светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях Белгородской области; обеспечение личностно-ориентированной педагогики в системе образования Белгородской области; социализация школьников и их овладение национальной и мировой художественной культурой;

- приоритет семьи в воспитании детей, развитии личности и мировоззрения [3, с. 24–25].

Таким образом, сущность и содержание духовно-нравственного воспитания в школе зависит от целей и задач учреждения,

Таким образом, в основе духовно-нравственного воспитания лежат общечеловеческие ценности, ориентация на которые и должна рождать в учащихся добрые черты, нравственные потребности и поступки. Духовно-нравственное воспитание направлено на решения таких задач, как гармоничное духовное развитие личности и привитие ей основных принципов нравственности: доброты, честности, уважения к старшим; формирование национального самосознания; воспитание патриотов России.

Библиографический список

1. Астафьева Н. Г., Шешерина Г. А., Клемешова И. В. Духовно-нравственное воспитание в системе регионального воспитания // Современные основы образования и духовно-нравственное здоровье общества. – Белгород : КОНСТАНТА, 2007. – С. 44–47.
2. Кокшина Н. Н. Формирование системы духовно-нравственного воспитания в общеобразовательной школе / отв. редактор С. П. Тимофеев. – Белгород : Изд-во ГиК, 2009. – С. 119–121.
3. Концепция включения в новое поколение Государственных стандартов общего среднего образования учебного предмета «Православная культура» в государственных и муниципальных общеобразовательных учреждениях Белгородской области / под ред. Ю. В. Коврижных. – Белгород : Изд-во ГиК, 2008. – С. 22–83.
4. Митрополит Воронежский и Борисоглебский Сергей. Семена правды и добра // Православная культура: Концепции, учебные программы, библиография / сост. Д. Е. Самогаев; под общей ред. иероманаха Киприана (Яценко) и Л. Л. Шевченко. – М. : Покров, 2003. – 304 с.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

И. А. Егорова

*Кандидат социологических наук, доцент,
Таганрогский институт управления
и экономики, г. Таганрог,
Ростовская область, Россия*

Summary. In the article the problem of formation of general cultural competencies in the educational process is observed. The author describes the main problems in the implementation of these competencies. The contradiction between the actual level of development of these students' competencies and their requirements to the contents and forms of organization of educational process is noted. Two ways of psychological accompaniment in education are highlighted – monitoring the actual level of development of competencies and work on their formation, correction and development.

Keywords: psychological accompaniment of education; monitoring of educational process; general cultural competencies.

По прогнозам ведущих аналитиков рынка труда, в ближайшей перспективе станут востребованными особые надпрофессиональные психологические умения, общекультурные компетенции – так называемые «компетенции XXI века». Это умение формировать и проявлять устойчивую внутреннюю мотивацию деятельности, инициативу и настойчивость, использовать в зависимости от ситуации и задачи как креативность, так и критичность, проектировать и планировать деятельность, ставить цели и находить ресурсы для их достижения, договариваться и сотрудничать, продуктивно работая в команде, брать на себя личную ответственность за принятые решения.

Интересно, что старшеклассники, учащиеся колледжей и факультетов среднего профессионального образования осознают необходимость развития перечисленных умений, на что указывают проводимые в настоящее время мониторинги. Согласно нашим опросам учащихся о формах организации образовательного пространства и процесса, у них имеются следующие ожидания от процесса обучения:

- учиться решать конкретные практические ситуации и понимать, для чего полученные знания и умения могут пригодиться им в жизни;
- сразу применять полученные знания и умения на практике;
- учиться разрабатывать и защищать собственные проекты и конструктивно критиковать проекты, разработанные другими учащимися, объединяться, соревноваться, спорить, отстаивать свою позицию;
- знать собственные достоинства, недостатки, ресурсы и уметь распознавать ситуации, в которых их можно использовать;

– находиться в открытой образовательной среде, границы которой проницаемы для людей, информации и других ресурсов (в идеале – в открытых классах, устроенных по принципу open space финских школ будущего);

– видеть в учителях, преподавателях старших товарищей, советчиков, готовых слушать и слышать, предлагать, а не навязывать, сотрудничать, а не оценивать.

Такие ожидания входят в серьезное противоречие с актуальным уровнем развития общекультурных компетенций учащихся.

Данные мониторингов показывают, что в среднем выпускники российских школ и вузов с трудом проявляют активность и инициативу, не всегда проявляют желание участвовать во внеучебных мероприятиях, мало вовлечены в общественную, культурную, спортивную жизнь.

Разработка проектов и планирование деятельности по их осуществлению, поиск и распределение необходимых ресурсов вызывают беспокойство и могут даже существенно снизить мотивацию по реализации проекта. Особые трудности вызывает преодоление препятствий на пути реализации проекта, а также необходимость искать и исправлять допущенные ошибки, доводить до конца задуманное.

Не все склонны предпринимать усилия по установлению и поддержанию позитивных контактов с малознакомыми людьми, конструктивно договариваться с имеющими противоположную позицию. Затруднения вызывает также необходимость рассказать о себе, выделить свои достоинства и недостатки, описать и оценить достижения.

Нам представляется, что решить перечисленные проблемы можно в системе психологического сопровождения образовательного процесса.

С одной стороны, необходимо осуществлять мониторинг актуального уровня развития надпрофессиональных психологических умений – общекультурных компетенций, связанных с интеллектуальными, информационными, коммуникативными, деятельностными аспектами жизни и с их регуляцией. С другой стороны, появляется возможность разработать на основе данных такого мониторинга комплекс мер по коррекции трудностей, связанных с формированием и реализацией этих компетенций, а также по дальнейшему их развитию.

В рамках специальных курсов по психологическому сопровождению образовательного процесса, работы психологических клубов и тренингов представляется возможность не только реализовать перечисленные учащимися предложения по организации деятельности, но и перестраивать ее на любом этапе в соответствии с новыми идеями, предложенными и обоснованными учащимися – как в процессе проектирования и планирования, так и в ходе реализации. Таким образом, психологическое сопровождение образовательного процесса становится разнообразным и приобретает гибкий характер.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ШКОЛЫ ЧЕРЕЗ ВНЕУРОЧНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Н. А. Ермишкина,
Н. В. Есельская

*Социальный педагог,
педагог-психолог,
Средняя общеобразовательная
школа № 3, г. Балашиов,
Саратовская область, Россия*

Summary. Psychological and pedagogical support of students is coherent and systematically organized activity. The main goal of extracurricular activities – creation of conditions for achievement of the students necessary for life in society social experience. Extracurricular activities is carried out through psychological – pedagogical groups. This allows you to extend the range of basic education students.

Key words: support; activities; classes; psychology.

Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в школе – целостная и системно организованная деятельность, в ходе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка.

Основными целями внеурочной деятельности являются создание условий для достижения учащимися необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирования принимаемой обществом системы ценностей. В форме внеурочной деятельности реализуется большая часть деятельности психолога и социального педагога. Однако по решению школы работа социально-психологической службы дополнительно осуществляется через внеурочные программы занятий – кружки, которые входят в воспитательный план образовательного учреждения. Востребованность курса психологии обучающимися подросткового возраста и родителями позволили учесть их мнение при организации системы внеурочной работы в образовательной организации. В 7 классе проводится кружок «Тропинка к своему «Я» и в 8 классе «Всё, что тебя касается» по 1 часу в неделю в течение учебного года – по 35 занятий.

Цель курса социально-психологических занятий: повышение психологической культуры школьников, формирование и сохранение психологического здоровья школьников.

Оценка результатов кружка проводится с использованием методик психологического обследования детей дважды: до начала занятий в начале учебного года и после окончания занятий в конце учебного года.

Положительной динамикой считаем снижение учащихся с завышенной самооценкой до высокой и средней), снижение уровня тревожности, повышение мотивации учения.

Особенно нравятся детям занятия раздела «Уроки общения».

Отзывы учащихся: Был задан вопрос «Что вам дают занятия по психологии?» Ответы детей: «Найти свои плохие стороны. Контролировать себя лучше». «Управлять собой, быть спокойнее, быть дружнее с классом». «Изучить свои сильные и слабые стороны, повысить самооценку, быть спокойнее, понимать свой класс». «Получить какое-то спокойствие». «Эти занятия дают знания об окружающем нас мире, людях». «Занятия по психологии дали мне возможность понять себя. Эти занятия помогают мне иногда в жизни». «Мы играем в игры, узнаём друг друга больше». Результативность отмечается при условии: наполняемость группы до 20 человек, желание самих участников группы, систематичность – 1 раз в неделю в течение учебного года, а не эпизодичность.

Таким образом, социально-психологическое сопровождение участников образовательного процесса, в том числе и через внеурочную деятельность, является неотъемлемым компонентом образовательного процесса.

ЭЛЕМЕНТЫ НАРРАТИВНОГО ПОДХОДА В ПРЕОДОЛЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТРУДНОСТЕЙ АДАПТАЦИИ ЧАСТО БОЛЕЮЩЕГО РЕБЕНКА К ШКОЛЕ

Е. А. Журавлева

*Психолог, кандидат педагогических наук,
доцент,
Институт педагогики
и психологии образования,
Московский городской
педагогический университет,
г. Москва, Россия*

Summary. The author explores the signs of a school adaptation and its essential features. The article presents the results of tests and surveys conducted to define the schoolchildren indicators of the adaptation to a school education. It reveals the benefits of the narrative approach and its techniques as a basis for the formation of an ability of children with often diseases to overcome their psychological difficulties of adaptation to the school.

Keywords: school adaptation; narrative approach to education; discourse; deconstructions of dominant discourses; externalization; rewriting the narrative.

Начало школьной жизни для ребенка, как правило, сопровождается трансформацией системы отношений со сверстниками и взрослыми, режима жизнедеятельности, появлением новых переживаний и чувств, связанных с качеством этих изменений, со степенью успешности и легкости соответствия школьным требованиям, выполнения обязанностей, с освоением содержания обучения грамоте и математическим представлениям, развитием самосознания учащегося, его пониманием социальной роли, социального статуса и пр.

В реальной практике педагога-психолога школы встречается большое разнообразие индивидуальных реакций первоклассников на процесс адаптации к школе. Исследователи указывают на зависимость характера этого процесса от психофизических и личностных особенностей ребенка, от сложившихся семейных отношений, от условий пребывания в образовательном учреждении [1].

К основным признакам школьной дезадаптации относят (например, Безруких М. М., Агафонова И. Н., Ковалева Л. М., Каган В. Е.): негативное отношение ребенка к школе, к педагогам и одноклассникам; чрезмерную подвижность; агрессию в поведении и общении; конфликтность; высокий уровень тревожности и повышенное число страхов; учебную и игровую пассивность; неуспешность учения; частую смену настроения; упрямство; капризы; чувство неуверенности, неполноценности, своего отличия от других; заметную уединенность в кругу одноклассников; лживость и чрезмерное фантазирование; неадекватную самооценку; сверхчувствительность, сопровождаемую плаксивостью, чрезмерной обидчивостью и раздражительностью и др. В исследованиях медицинского профиля у дезадаптированных к школе детей установлены функциональные изменения в состоянии психосоматического здоровья [по 3].

В данной статье мы хотим сосредоточить внимание на отдельных случаях возникновения социально-психологических трудностей адаптации к школе у часто болеющих первоклассников, а именно, конфликтов со сверстниками-одноклассниками, пассивности в построении контактов, чувства неуверенности, проявлениями самоидентификации с собственными трудностями, гиперсензитивности к словам окружающих.

По мнению большинства отечественных педиатров, в группу часто болеющих принято относить детей, подверженных частым респираторным заболеваниям, вследствие преходящих нарушений в защитных системах организма, для первоклассников основанием для включения в эту группу могут стать возникновение у ребенка 4 и более эпизодов осложненных или длительных ОРЗ в год [по 6].

Подчеркнем, что ослабленное соматическое состояние многие авторы относят к основным причинам школьной дезадаптации, и мы хотели показать возможное направление психологической работы с ребенком с данными особенностями здоровья в рамках традиционной школы.

Нарративную терапию (термин введен социологом Джером Брудером) создали в 80-х годах австралийские психотерапевты Майкл Уайт и Дэвид Эпстон [по, например, 12]. Нарративные терапевты осуществляют помощь человеку, позволяя ему отделить его жизнь и отношения от тех знаний и историй, которые, по его мнению, уже себя исчерпали; помогая ему сопротивляться тем способам жизни, которые он воспринимает как доминирующие; поощряя его переписать его историю жизни в соответствии с альтернативными, предпочитаемыми им историями его идентично-

сти и способами жизни [по 7]. В контексте нашей темы целью применения данного подхода становится помощь ребенку сформировать предпочитаемую им идентичность на основании конструируемой совместными с педагогом-психологом усилиями выбранной им жизненной истории, опираясь на его ценности, предпочтения, выборы. Психолог, реализующий нарративный подход, это профессиональный сопровождающий в процессе выборов, совершаемых ребенком на основе его личных ценностей и предпочтений, принятия им ответственности за эти выборы, описания им своей, устраивающей его, идентичности и переконструирования своей жизненной истории. Это постмодернистский подход, отсутствует экспертность в позиции психолога (позиция «не-знания»), а главными принципами взаимодействия с ребенком являются сотрудничество, открытость, доверие, искренность, установка на любознательность, сфокусированное внимание и взаимное уважение.

Укажем, что в современной России действует активное сообщество нарративных практиков, в том числе надрапрактиков в образовании, изданы статьи и накоплен определенный опыт использования данного подхода в работе психолога образования [например, 5; 7; 8 и др.].

Итак, в одном из образовательных комплексов Москвы нами была проведена диагностика адаптации к школе первоклассников (3 класса, участвовали 68 школьников, октябрь 2013 г.) с использованием проективного теста личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики» О. А. Ореховой (модификация теста отношений А. Эткин-А. [9], анкеты для определения школьной мотивации (Н.Г. Лускановой) [10], опроса учителей-классных руководителей и педагога-логопеда, работающего с обучающимися).

По итогам диагностики были определены 17 школьников (вошедшие в «группу риска» школьной дезадаптации в связи с показателями низкой работоспособности, компенсируемого состояния усталости, преобладанию отрицательных эмоций, отмеченными учителем проявлениями агрессии, сниженным по сравнению с большинством темпом усвоения нового материала, частыми конфликтами или, наоборот, отсутствием контакта с одноклассниками).

По данным опроса учителей, некоторые [3] обучающиеся из данной группы, уже имели пропуски занятий в школе в связи с острыми респираторными заболеваниями, указанное, по мнению педагогов, могло сказаться на показателях школьной адаптации. В процессе дальнейшей работы было установлено, что данные младшие школьники не имеют хронических заболеваний, однако, при обсуждении заявленных ими проблемных историй (трудностей обучения в школе), говорили о болезни как об основном их источнике.

К положениям нарративного подхода, составившим основу нашей стратегии работы с детьми, относятся: «Ребенок – не есть проблема, но он

находится во взаимоотношениях с проблемой» и «Ребенок – эксперт своей жизни, сам выбирает в ней предпочитаемые ценности и их направление». К техникам (картам), оказавшимся, на наш взгляд, прогрессивными в данных случаях, мы отнесли элементы экстернализирующей беседы (рассмотрение проблемы как некой воображаемой сущности, живого существа, имеющее собственные цели, намерения и планы, а также свой стиль их реализации), деконструкции доминирующих дискурсов (выявления перечня убеждений (условных) и их источников, лежащих в основе представлений о нормальном и принятом в социальном плане, в том числе и в отношении альтернативного проблеме поведения), а также пересочинение и насыщение истории (на основе выявленного уникального эпизода предпочитаемой истории идентичности ребенка – определяется возможность приписать значимость этому событию самому ребенку, далее осуществляется поиск и связывание различных эпизодов, которые противоречат описанию проблемы, и способствуют созданию альтернативной истории его жизни).

В качестве примера приведем случай работы с, допустим, С. (по этическим соображениям некоторые данные ребенка были изменены), учащийся первого класса, 7 лет 3 мес. (вегетативный коэффициент - показатель энергетического баланса организма 0,5 –пограничный, суммарное отклонение от аутогенной нормы более 20 (24, макс. 32), по словам учителя – пассивность на уроке, при большом желании общаться с педагогом на перемене, при внешней мотивация обучения в школе – положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами). За 6 мес. до консультации 6 раз болел ОРЗ (сам их перечислил, концентрируя внимание психолога на лекарствах и их знании), в том числе с последующим осложнением – кашель, сопли. Хронических заболеваний нет: «просто, простужаюсь, сижу на сквозняке, или меня дети «заражают». С. считал, что в школе можно учиться только физически здоровым детям, к которым себя не относит. На вопрос о том, чем обычно занимается дома, мальчик отвечает: «Лечусь». Интересы также связаны с изобразительной деятельностью, считает себя успешным на уроке труда и рисования. Обижается, когда его не называют по имени, «не помнят» одноклассники, но хотел бы дружить с А. (девочкой, прилежной, «доброй», сидящей за партой перед С.), хотя пока они «мало общаются». Сам запрос С. сформулировал как – избавиться от болезней, лучше понимать то, что говорит учитель, быть «отличником» (п.а. отметки не ставятся)». Мама ребенка пояснила, что ребенок часто болеющий, «ранимый», «только выздоравливает, опять сопли», с высокой тревогой по поводу темпа обучения, неуверенный в себе.

В экстернализирующей беседе С. был создан рисунок проблемы, которую ребенок назвал «Козуля» (бесформенный шар-голова с заштрихованным ртом, выраженной радужкой глаз). Основные дискурсы: кашель и сопли – это очень серьезно, это самое главное в настоящем, родители

очень боятся, чтобы ребенок не заболел, поэтому надо беречься, не общаться с кашляющими детьми. Проявились три поддерживающие друга друга проблемы – страх заболеть, неуверенность в себе как собеседнике, низкий темп мыслительной деятельности. Обсуждались альтернативные истории, когда С. ездил на море, его смелое поведение, когда, несмотря на ветер и штормовое предупреждение, он купался, не заболел впоследствии; ситуация с подготовленным выступлением на уроке, «когда все аплодировали», недавний случай с улыбкой и смехом одноклассников в ответ на рассказанную шутку и др. На последующей встрече ребенок уточнял, что справиться с «Козулей» может только он сам, так как ему нравится выбирать школу, общаться со многими, придумывать развлечения, а не оставаться дома («даже мама заметила, что лекарства теперь мне не нужны, а Козуля стала «ручной», я знаю ее проделки»). Поддерживает С. в этом процессе – все родственники (даже «спортивный» дедушка), появившиеся друзья и знакомые, учителя, а ресурсами являются – смелость, прилежание, веселость и умение мечтать.

На наш взгляд, нарративный подход, при условии специальной дополнительной подготовки специалиста (например, в Центре нарративной психологии и практики), является эффективной методологической концепцией, позволяющей осуществить эффективное психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, соответствующего идеологии стандартизации образования и его принципам. Упомянутый подход можно реализовывать и педагогу, например, в обучении дошкольников, тогда, цитируя В.Я. Зедгенидзе, важно, чтобы педагог умел: «пользоваться средствами художественной выразительности при чтении, рассказывании, презентации истории...; распределять роли с учетом способностей и возможностей каждого участника игры...; переносить основной смысл игровых действий в реальный жизненный опыт детей; имел навыки продуктивной деятельности» [5, с. 26].

К сожалению, у нас не было возможности осуществлять дальнейшее длительное сопровождение образовательного процесса, однако указанный опыт считаем основанием для дальнейшего исследования и положительным в плане формирования у часто болеющих детей способности преодоления психологических трудностей адаптации к школе.

Библиографический список

1. Адаптация к школе. Диагностика, предупреждение и преодоление дезадаптации: методическое пособие. – Витебск : УО «ВОГ ИПК и ППР и СО», 2006. – 46 с.
2. Антипов В. В. Психологическая адаптация. – М. : Владос-Пресс, 2002. – 176 с.
3. Давыдова Н. С. Психологические показатели как маркеры школьной дезадаптации детей с ОВЗ на ранних этапах ее формирования // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов Российской Федерации по психолого-педагогическому образованию. – 2013. – Выпуск № 2. – М. : МГППУ, 2013. – С. 113–116.

4. Жорняк Е. С., Савельева Н. В. Нарративная психотерапия [Электронный ресурс]. – 2006. – URL: http://flogiston.ru/articles/therapy/what_is_narrative (дата обращения – 09.01.2016).
5. Зедгенидзе В. Я. Нарративный подход в образовании дошкольников // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2013. – № 11. – С. 18–26.
6. Ключников С. О., Болдырев В. Б., Кантимирова Е. А., Накостенко Т. Н. Часто болеющие дети // Авторские лекции по педиатрии. – Том 5 (соредакторы: профессор Г.А. Самсыгина и профессор О.В. Зайцева). – М. : РГМУ, 2005. – URL: <http://medvuz.com/med1808/t5/15.php> (дата обращения – 09.01.2016).
7. Кутузова Д. А. Нарративный подход в работе психолога образования // Вестник практической психологии образования. – 2007. – № 3. – С. 109–112.
8. Мельникова И. В. Сотворчество и нарративная практика в групповой работе с субъектами образовательного процесса // Современная педагогика: от сотрудничества к сотворчеству: материалы межрегиональной научно-практической конференции (7–8 ноября 2013). / под ред. Е. З. Кремер. – М. : МГПУ, 2014. – С. 66–71.
9. Орехова О. А. Цветовая диагностика эмоций ребенка. – СПб. : Речь, 2006. – 112 с.
10. Лусканова Н. Оценка школьной мотивации учащихся начальных классов // Школьный психолог. – 2001. – № 09 (81). – <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200100907> (дата обращения – 10.01.2016).
11. Полищук С. Д. Работа с клиентом в нарративном подходе: описание случая // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2007. – № 3. – URL: http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2642#_ftn1 (дата обращения – 09.04.2014).
12. Уайт М. Карты нарративной практики: Введение в нарративную терапию. – М. : Генезис, 2010. – 326 с.

ШАХСГА ТАРБИЯВИЙ ТАЪСИР КЎРСАТИШНИНГ ПСИХОЛОГИК АСОСЛАРИ

Н. Х. Кучкарова

*Ўқитувчи,
Тошкент тиббиёт академияси,
Тошкент, Ўзбекистон*

Summary. This article addresses the problem of the impact of educational measures on the socialization of the individual.

Keywords: education; personality; behavior; emotion; method.

Болаларни тарбиялаш самарадорлигини оширишда ота – оналар, педагоглар ва боланинг яқин кишилар тарбия жараёнида қўллайдиган методлар катта аҳамиятга. Улар бола тарбиясида ўзларидаги билим, тажрибага таянадилар ҳамда ўзларининг ота – оналари уларга нисбатан қўллаган тарбия ва жазолаш методларини тўғри деб биладилар. Бироқ, булар ҳар доим ҳам кутилган натижани беравермайди. Чунки, ҳар бир бола ўзгача, такрорланмас индивидуал хусусиятларга эгадир. Бир болада ижобий натжа берган тарбия методи, бошқасида тескари акс этиши мумкин.

Ота – она ёки педагог болага бирор талаб қўяр экан, у аввало бунга ўзи жавоб бериб, намуна бўла олиши керак. Булар ўз навбатида ёшлар учун ибрат намунасини ўтайди. Тарбия жараёнида ғамхўрликнинг функцияси каттадир. Болага ижобий хусусиятларни меҳр билан сингдириш, ширинсўзлик билан тушинтириш, уни шахси ва эҳтиёжларини ҳурмат қилиш, унда эмоционал барқарорлик, тўғрисиўзлик, мустақиллик хатти – ҳаракат қила олиш кўникмасини шаклланишига ёрдам беради. Чунки, болалар бефарқ ёки бемеҳир ота-оналарга нисбатан ғамхўр ота-онага кўпроқ тақлид қиладилар. Ғамхўр ота-оналар боланинг салбий хулқ-атворини қўллаб-қувватламаганда, бола ўз хатти-ҳаракатларининг оқибатини эртароқ англайди.

Тарбиянинг бош мақсади – жамият ҳаётида зарур бўлган керакли сифатларни ўзида мужассамлаштирган шахсни шакллантириш ва ривожлантиришдан иборат [2, б. 72]. Тарбиявий жараёни амалга оширишда ғамхўрлик билан бир қаторда яхши кўришга асосланган интизомга риоя қилиш зарурдир. Бу бола билан доимий мулоқотни тушунтиришни, муҳокама қилишни, агар боланинг хулқ-атвори шуни талаб қилса, оғзаки танбеҳ беришни, яхши хулқ-атвор учун тақдирлашни назарда тутати. Бола шахси ривожланишининг ўзига хос хусусиятларини унинг илк даврлардаги ривожланишини аниқламасдан туриб тушуниш қийин.

Ахлоқий ривожланиш илк бор шахснинг умумий хусусиятлари ва ҳислатлари шаклида шаклланиши ҳақидаги ғоялар илк бор Х. Хартшорн ва М. Мейлар томонидан илгари сурилган бўлиб, уларнинг фикрича, ахлоқий хулқ-атвори келтириб чиқарувчи ва фаолиятга ундовчи феноменлар аниқланмагунча ахлоқий ривожланишни ўрганиб бўлмайди. Х. Хартшорн ва М. Мейлар олиб борган тадқиқотларининг асосий мақсади ахлоқ меъёрларига риоя қилишда бола шахсининг умумлашган ҳислатларини шакллантириш муҳим рол ўйнайдими ёки хусусий ахлоқий одатлар аҳамиятлроқми, деган саволга жавоб топиш бўлиб, тадқиқотлардан шу нарсани аниқланадики, ахлоқий нормаларни бола онгига сингдирилишида хусусий одатларни юзага келтириш ва ўзига хос таълим назариясига асосланиш устунлиги яққол намоён бўлади [1, б. 234].

Тарбия аввало оилада, кейинчалик таълим- тарбия муассасаларида таълим билан биргаликда узлуксиз равишда бериб борилади. Шахснинг қарор топишини энг муҳим вазифаси ўқувчида ахлоқ талабларига жавоб берадиган эътиқод ва идеаллар таркиб топтиришдир. Ўқувчи шахснинг шаклланишидаги бундан кейинги жараён шундан иборатки, унда юзага келган ахлоқий эътиқод ва идеаллар системаси, яъни унинг маънавий онги ҳукмронлик қилувчи омилга, унинг ижтимоий фаоллигини белгилаб берувчи омилга айланади. Ўқувчиларни онгига сингдирилган қоидаларни яхшилаб асослаб бериши исботланган бўлиши муҳим аҳамиятга эга. Бу ҳамма нарсани тушиниб олишга ва бунинг асосланганлигига ишонч ҳосил

килишга, оқилона исботларга рози бўлишга қодир бўлган ўсмирлар ва катта ёшдаги ўқувчилар билан ўтказиш пайтда жуда муҳимдир.

Хулоса ўрнида шуни таъкидлаш жоизки, ўқувчиларда чуқур ва таъсирчан эмоцияларни уйғотишга интилиш лозим. Бунда ўқитувчи суҳбатни бефарқ, шавқ ва завқсиз эмас, балки эмоционал тарзда жонли қилиб ўтказилгандагина эришиш мумкин. Ўқитувчи ўзининг эҳтиросли эътиқоди ўқувчиларга ўтишини унутмаслик даркор. Шу билан бир қаторда, педагоглар ёшлар билан мулоқат жараёнида, уларнинг шахсиятига тегмаслик, ҳақорат қилмаслик, зарур бўлса уларнинг ҳар бири билан индивидуал тарзда суҳбат ўтказиб, уларни қийнаётган муаммоларни аниқлаштириш ва зарурий ёрдам кўрсатиши керак. Ана шундагина уларда педагогга нисбатан ишонч ҳосил бўлиб, ўқитувчини дўст деб қабул қиладилар ва ташқаридан ёрдам, маслаҳатчи қидирмайдилар. Бу эса уларда турли хулқ – атвор бузилишларини, депрессив ҳолатга тушиб қолиш хавфини олдини олишга хизмат қилади.

Юқорида айтилган фикрлардан ўқитувчилар ва ота-оналар ўзларига ҳамда ўз хулқ-атворларига нисбатан жуда қаттиқ талаблар қўйиши, ўнлаб болаларнинг синовчан кўзлари, уларнинг кузатиб турганликларини ҳеч қачон унутмасликлари керак. Ўзбек оиласида тарбия моҳияти, мазмуни тарбиянинг кундалик режаси, болаларга таъсир ўтказиш воситасини танлаш ва ундан унумли фойдаланиш ўзига хос хусусиятга эга, чунки унинг асосида халқ анъаналари ётади. Ёш авлод тарбиясида миллий руҳият, умуминсоний, халқчил миллий қадриятлар, урф-одатлар, анъаналар етакчи ўрин тутмоғи лозим. Ўз миллатининг келиб чиқиш тарихи, миллий урф – одатларини, қадриятларини ўрганиб, унга амал қилган ёш авлоднинг келажаги порлоқ бўлади.

Библиографик рўйхат

1. Дўстмухамедова Ш. А., Нишонова З. Т., Жалилова С. Х., Каримова Ш. К., Алимбаева Ш. Т. Ёш давлари ва педагогик психологияси. Олий. пед. ўқув. юртлари учун дарслик. – Тошкент, 2013.
2. Нишонова З. Т., Дўстмухамедова Ш. А., Туляганова Ш. Т. Педагогик психология. Қўлланма. – Тошкент, 2011.

UMUMTA'LIM MAKTEBLARIDA TABIIY FANLARNI O'QITISHDA UZVIYLIKNI TA'MINLASH NAZARIYASI VA AMALIYOTI

D. I. Mustafaqulova,
G. E. Kushakova,

*O'qituvchilar,
Jizzax Davlat pedagogika instituti,
Jizzax, O'zbekiston*

Summary. The importance of lifelong learning of natural sciences in primary school is revealed in the article. Organizational work for making lessons more interesting is disclosed. Types of teacher work for fastening lesson material are listed.

Keywords: methods of education; continuity in the education; the principle of evolution development.

O'zbekiston Respublikasining ta'lim sohasidagi davlat siyosatining asosiylaridan biri ta'limning uzluksizligi va izchilligi deb belgilangan [1, b. 3]. Boshlang'ich sinf darsliklariga qo'yilgan talablarda amal qilinishi lozim bo'lgan tamoyillar orasida ta'limning uzluksizligi va izchilligini ta'minlash alohida o'rin egallaydi:

“– rivojlantiruvchi ta'lim tamoyili: bilimlarni egallash va o'quvchilarni har tomonlama kamol toptirish jarayonlari orasida uzluksiz aloqalarning o'rnatilishi, o'quvchilarning mustaqil bilim olishga yo'naltira oladigan materiallarning berilishi;

– ta'limning uzviyligi va uzluksizligi tamoyili: o'quvchi shaxsining to'g'ri va tadriijiy ravishda shakllanib borishi, fanning yuqori cho'qqilari sari og'ishmay inilib borishi va ongining shakllanishiga muvofiq tarzda fan yutuqlarini o'zlashtirib borishi, takrorlovchi va umumlantiruvchi materiallarning berilishi” [2, b. 14].

Pedagogika va psixologiya bo'yicha ta'limda uzviylikni ta'minlash masalalarida izlanishlar olib borgan P. Anoxin, N. Bernshteyn, Y. Grudenov, A. Smirnova, N. Talizina kabi olimlar ilmiy-tadqiqot ishlarining natijalarida ta'lim sifatini ta'minlashda sezgi, idrok, xotira, tafakkur kabi bilish jarayonlarining xususiyatlariga chambarchas bog'liqligi yuzasidan quyidagi qonuniyatlarni aniqlashgan:

1. Materialni to'liq, aniq, puxta va ketma-ket o'zlashtirishga yo'naltirilgan tafakkur faoliyatining ma'lum shakllarini yuzaga keltiradi, natijada to'liq, aniq, puxta va ketma-ket eslab qolish ta'minlanadi;

2. O'quv materialini o'zlashtirishga o'quvchilar faoliyatining motivlari, ularning o'rganilayotgan mavzu, predmetga qiziqishlari, ijobiy hissiyotlar, materialning muhimligini anglash, shuningdek, qiziqish va ehtiyojlarning turg'unligi katta ta'sir ko'rsatadi;

3. Nisbatan yirik hajmdagi material xotirada yaxshi saqlanmaydi;

4. Material mohiyatini ma'lum darajada tushunish – uni xotirada yaxshi saqlab qolishning zarur shartlaridan biri bo'lib hisoblanadi;

5. Agar material tushunarsiz bo'lsa, uning xotirada saqlanmasligi aniq, inson mazkur kamchilikni sezmaydi yoki materialni xotirada saqlab qololganiga ishonadi;

6. Agar anglashdan oldin xotirada to'liq va aniq tasavvur sodir bo'lsa, unda material mazmunini yaxlit holda tushunish qiyinlashadi;

7. Material mazmunini tushunishga yo'naltirilgan faol tafakkur faoliyati uning xotirada bevosita saqlanib qolishini ta'minlaydi;

8. O'quvchining materialni o'zlashtirish bo'yicha faol tafakkur faoliyatini tashkil etish material mazmunini chuqur anglashga yordam bersa, u holda material xotirada yaxshi saqlanadi.

9. Rag'batlantiruvchi elementlarning mavjudligi materialning xotirada samarali saqlanib qolishiga yordam beradi;

10. O'quv materialining xotirada yaxshi saqlanib qolishiga tabiiy fanlarga oid tushunchalarni o'zlashtirish, taqqoslash, umumlashtirish, guruhlariga ajratish, tahlil qilish asosida amaliy mashqlarni bajarish orqali hamda kichik hajmdagi turli nazorat ishlarini o'tkazish asosida erishiladi;

11. Materialni o'rganishdan keyin uni esda saqlab qolish malakasi rivojlanib boradi;

12. Materialni ma'lum darajada tuzatilgan holda turli faoliyat negizida takrorlash, uning o'zgarmagan holdagi takrorlanishidan samarali sanaladi;

13. Vaqt bo'yicha taqsimlangan takrorlash tuzatilgan takrorlanishga nisbatan samaraliroqdir [3, b. 178].

Umumta'lim maktablarida o'quvchilar tabiiy fanlarni o'zlashtirish jarayonida yangi materialni oldin o'rgangan mavzulariga hamda o'zlarining mavjud hayotiy tajribalariga tayanish asosida o'zlashtirishga harakat qilishadi. Shu bois yangi nazariy bilimlarni mustahkamlash maqsadida amaliy vazifalarni bajarish ularning kundalik hayotiy faoliyatlarida qo'llash katta samara beradi.

Bibliografik ro'yxat

1. O'zbekiston Respublikasining "TA'LIM TO'G'RISI"dagi qonuni. – T., 1997.
2. O'zbekiston Respublikasi Xalq ta'limi Vazirligi. O'zbekiston pedagogika fanlari ilmiy tadqiqot instituti "Boshlang'ich ta'lim konsepsiyasi" T., 2014.
3. Shirinov M. K. "Boshlang'ich sinf tabiatshunoslik va umumta'lim tabiiy fanlar uzviyligini ta'minlashning pedagogik va psixologik jihatlarini" Jurnal "Obrazovaniye cherez vsyu jizn: neprerivnoye obrazovaniye v interesax ustoychivogo razvitiya". – № 1. – tom 12. – 2014. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/aktualnost-prepodavaniya-estestvenno-nauchnyh-distiplin-studentam-gumanitarnyh-spetsialnostey#ixzz44bCLJ5zg>.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗВОЛЬНОСТИ У ГИПЕРАКТИВНЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ АРТТЕРАПИИ

Е. Н. Лебедева

*Кандидат педагогических наук,
Тульский педагогический колледж,
г. Тула, Россия*

Summary. The article reveals the features of development of arbitrary spheres preschoolers with ADHD. Present tasks, directions and psycho-pedagogical conditions of corrective work on formation of arbitrariness among pupils in this category in the context of preschool educational institutions. Consider a variety of methods and techniques of art therapy, allowing to increase the arbitrariness mental processes and harmonize the motor activity of hyperactive children. Specific recommendations are offered to teachers and parents.

Keywords: arbitrariness; hyperactivity; attention deficit disorder with hyperactivity (ADHD); art therapy.

Профессиональный стандарт педагога-психолога, утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24.07.15 г. № 514/н, основной целью профессиональной деятельности психолога в сфере образования декларирует психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях. К основным трудовым функциям педагога-психолога данный стандарт относит психологическую коррекцию поведения детей с ограниченными возможностями здоровья. Важной характеристикой поведения является произвольность. Умение подчинить свои действия правилам, ориентироваться на заданную систему требований, сознательно контролировать поведение является центральным звеном готовности к школьному обучению. При несформированности этих умений возникают трудности в обучении, проявляющиеся в импульсивности, хаотичности действий, что может привести к школьной, а в дальнейшем и к социальной дезадаптации [1; 7].

Наиболее отчетливо нарушение произвольности проявляется при гиперактивности, которая характеризуется повышенной реактивностью, избыточной возбудимостью, дефицитом волевого торможения, плохой координацией движений, недостаточным развитием психических процессов, эмоциональной сферы, отклонениями в поведении, проблемами в отношениях с окружающими, трудностями в обучении, невротическими признаками [2; 6].

Несмотря на общепризнанную значимость вопросов изучения и формирования произвольности у гиперактивных детей, они продолжают оставаться недостаточно освещенными в научной литературе. Исследователи признают, что возрастные особенности детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) являются малоизученными, а про-

граммы психолого-педагогической коррекции симптомов СДВГ нуждаются в дальнейшей разработке [2].

Изучение произвольности у нормально развивающихся и гиперактивных детей в возрасте 6-и лет жизни осуществлялось по диагностическим методикам, разработанным Н. Г. Салминой, О. Г. Филимоновой («Корректирующая проба», «Паровозы»), Д. Б. Эльконин («Диктант», «Запрещенные слова») и проводилось на базе дошкольных образовательных организаций. Обобщая полученные данные можно констатировать, что на результат деятельности как одной, так и другой группы детей отрицательное влияние оказывали сложность задания и появление утомления. Дошкольники испытывали трудности при программировании своих действий на несколько шагов вперед и в конце самостоятельной работы. Задания выполнялись лучше при внешнем контроле со стороны взрослого. Помощь и поддержка экспериментатора способствовали уменьшению количества ошибок, что положительно сказывалось на успешном выполнении заданий дошкольниками. У гиперактивных детей был выявлен и ряд специфических особенностей: кратковременность и неустойчивость интереса к заданиям, неспособность сосредоточенно рассматривать изображения и слушать взрослого, распределять и переключать внимание, плохое понимание инструкций и запоминание правил, невозможность длительное время удерживать значимую информацию в памяти, импульсивность ответов на вопросы экспериментатора, неумение правильно излагать свои мысли и планировать действия, недостаточное развитие ориентировки в пространстве листа, хаотичный характер движений по рабочему полю, непоследовательность, торопливость и неточность воспроизводимых действий, допуск множества ошибок при выполнении действий по наглядной и словесной инструкции, отсутствие соотнесения конечного результата с образцом, слабость самоконтроля, отказ от продолжения выполнения задания при встрече с трудностями, неспособность контролировать проявление эмоций, наличие проблем организационного характера. Количественный анализ полученных результатов позволил отнести нормально развивающихся дошкольников к высокому (37,5 %) и среднему (62,5 %) уровням сформированности произвольности, а гиперактивных детей к среднему (12,5 %) и низкому (87,5 %). Был сделан вывод о том, что произвольность поведения и психических процессов у дошкольников данной категории не соответствует возрастным нормативным показателям. Выявленные недостатки послужили основанием для разработки программы психокоррекционной работы по формированию произвольности у гиперактивных детей с использованием средств разных видов арттерапии: кинезитерапии, изотерапии, музыкотерапии, имажотерапии, библиотерапии.

Коррекционное воздействие осуществлялось с опорой на ряд положений и принципов, разработанных отечественными учеными: о влиянии интенсивного и разнообразного потока информации на созревание цен-

тральной нервной системы, связи высших психических процессов с их чувственной основой (П. К. Анохин); синкретичности детских видов деятельности, возможности использования искусства в коррекционно-развивающих целях (Л. С. Выготский); о связи сознания (психики) и деятельности (С. Л. Рубинштейн); о творческом характере детского развития (В. П. Зинченко); систематичности, поэтапности, индивидуализации, комплексном характере оказываемой помощи (Г. Б. Моница); деятельностном подходе (А. Н. Леонтьев).

Особое внимание уделялось созданию и соблюдению психолого-педагогических условий: установлению положительного эмоционального контакта с ребенком и созданию вокруг него комфортной психологической атмосферы, формированию у детей положительного отношения и интереса к занятиям, применению специальных методов и приемов за соблюдение и нарушение правил поведения, фиксированию внимания на успехах и сильных сторонах ребенка, дозированию умственной и физической нагрузки в зависимости от индивидуальных особенностей дошкольника и конкретной ситуации, предоставлению воспитаннику права выбора деятельности, удовлетворению его потребности в двигательной активности, проявлению взрослым сдержанности, оказанию помощи детям в управлении своим поведением, обучению их специальным техникам спокойного реагирования на раздражающие факторы, привлечению к психолого-педагогической работе родителей, организации предметно-развивающей среды.

Коррекционная работа была направлена на формирование предпосылок двигательной активности и развитие моторной произвольности. Дети с гиперактивностью овладевали регуляцией мышечного тонуса разных частей тела; выполняли движения в медленном, умеренном и быстром темпе, без предметов и с предметами, в соответствии с характером музыки; воспринимали и воспроизводили ритмы повтора, чередования, противопоставления; ориентировались в пространстве комнаты, стола, листа бумаги; прикладывали усилия для удержания определенной позы на протяжении длительного времени, чередовали статичное положение тела с активными движениями, переходили от выполнения совместных движений к перекрестным и обратно; передавали мимикой и пантомимикой разнообразные чувства и настроения. Дошкольники осваивали приемы приветствия, саморасслабления, тренировались в двигательной маневренности, равновесии, учились запоминать и удерживать правила во времени, последовательно сосредотачивать внимание на зрительных, слуховых и осязательных стимулах, планировать будущие действия, контролировать свои эмоциональные проявления и двигательные действия, а также действия сверстников в соответствии с инструкцией, согласовывать свои движения с текстом считалок, потешек, скороговорок, стихотворений, действиями других детей, начинать и заканчивать действие в нужный момент, предвосхищать промежуточные и конечные результаты своих действий, доводить начатое де-

ло до конца, дожидаться своей очереди при ответе на вопросы и т. д. Особый акцент делался на формировании у дошкольников чувства доверия к окружающим, эффективных способов общения с взрослыми и сверстниками, адекватной самооценки, коррекцию нежелательных личностных особенностей, снятие возбуждения, преодоление импульсивности, развитие внимания, памяти.

Повышению произвольности психических процессов, гармонизации двигательной активности гиперактивных детей способствовали следующие методы и приемы: игра и экспериментирование на различных музыкальных инструментах; отхлопывание, отстукивание и графическое изображение ритма; дирижирование; слушание музыкальных и литературных произведений; отгадывание загадок; инсценировка песен; драматизация и рассказывание сказок, историй; анализ событий; сравнение конечного результата с наглядным образцом; вербальное описание ощущений; беседа; обсуждение занятий; осуществление движений по подражанию, образцу, словесному описанию, с опорой на мысленное представление о них, в условиях помех и сбивающих факторов, с закрытыми глазами; выполнение творческих заданий (например, придумать танец, сочинить музыкальное сопровождение к сказке или сказку к музыке); импровизация движений животных; рисование пальцами, по кругу, под музыку; восприятие картин на фоне музыки; рассматривание фотографий, карточек с условным графическим изображением эмоций и т. д.

Коррекционное воздействие осуществлялось в форме занятий. Занятия организовывались в условиях сенсорной комнаты, которая была оснащена креслами, подушками, сухим бассейном, тактильными дорожками, специальным освещением, способствующим релаксации, звуковоспроизводящей аппаратурой, аудиозаписями музыкальных произведений, природных звуков, детскими музыкальными инструментами, литературой, картинками, изобразительными материалами и другим необходимым оборудованием. Если вначале проводились индивидуальные занятия, то в дальнейшем дошкольники включались в подгрупповую, а затем и в групповую работу. Занятия состояли из разминки, основного блока и заключительной части. Разминка включала ритуал приветствия, напоминание правил поведения, подготовку к выполнению заданий основного блока. В основной блок входили арттерапевтические методики и технологии. В заключительной части происходило обсуждение занятия, снятие эмоционального возбуждения у детей, проводился ритуал прощания. Алгоритм занятия варьировался. В его структуру могли входить: музыкально-психологический массаж, упражнения на релаксацию, этюды на тренировку отдельных групп мышц и выражение различных эмоций, дыхательная и артикуляционная гимнастика, музыкально-двигательные упражнения, пальчиковый театр, ритмика, рисование, игры на развитие психических процессов, творческие задания. Широко использовались нетрадиционные

техники рисования, игры, этюды и упражнения, представленные в пособиях О. А. Ларионовой, Е. Н. Лебедевой, Е. К. Лютовой, Г. Б. Мониной, М. И. Чистяковой [3; 4; 5; 8]. Задания, входящие в состав занятия, объединялись одной темой. В качестве примера можно перечислить составные компоненты занятия, проведенного на тему «Помогаем маме»:

- *рукопожатие по кругу* (цель: снятие мышечного напряжения перед началом занятия, устранение отчужденности от коллектива, развитие тактильного восприятия);

- *этюд «Пылесос и пылинки»* (цель: регуляция мышечного тонуса разных частей тела);

- *упражнение «Маме улыбаемся»* (цель: воспроизведение эмоции радости, выполнение движений в соответствии с текстом);

- *пальчиковые игры: «Подметаем пол», «Моем посуду», «Стираем белье», «Гладим белье» с отгадыванием загадок* (цель: развитие координации и точности движений рук, памяти, мышления);

- *этюд «Иголка и нитка»* (цель: формирование умений выполнять определенные правила, двигаться в соответствии с характером музыки, развитие ловкости, воспитание дисциплинированности, организованности);

- *упражнение «Как мы маме помогали»* (цель: формирование умения планировать будущие действия, согласовывать свои действия с действиями других детей, договариваться со сверстниками, развитие наблюдательности, двигательной координации, выразительных движений);

- *этюд «Помощники»* (цель: развитие внимания, динамической координации крупной моторики, формирование умений владеть своим телом, выполнять перекрестные движения);

- *беседа и рисование на тему «Моя мама»* (цель: воспитание со стороны ребенка уважения к матери, пробудить желание ей помогать, развитие мелкой моторики пальцев рук, творческих способностей);

- *обсуждение занятия* (цель: выявление удачных приемов общения между детьми, формирование адекватной самооценки, создание положительной мотивации для посещения занятий педагога-психолога);

- *ритуал прощания* (цель: снижение эмоционального напряжения).

С детьми были проведены занятия по следующим темам: «Знакомство со своим телом», «Я все смогу и все преодолею», «Сильные, быстрые, ловкие», «Как положено друзьям, все мы делим пополам», «Что такое хорошо и что такое плохо», «В стране вежливых слов и хороших поступков», «Краски настроения», «Времена года в цвете и звуке», «В гостях у сказок» и другие.

С целью создания комфортной психологической атмосферы, выработки единого подхода при взаимодействии с гиперактивным ребенком были составлены рекомендации для педагогов и родителей, включающие в себя ряд правил: уважать и принимать ребенка таким, какой он есть; сосредоточиться на позитивных сторонах личности ребенка; общаться с ре-

бенком в доверительной обстановке, играть вместе с ним, проявлять внимание к его проблемам и интересам; избегать жалости, вседозволенности, повышенных требований к ребенку; не использовать физические наказания; не говорить слов «нет» и «нельзя»; давать ребенку четкие, короткие инструкции; не заставлять ребенка заниматься одной деятельностью больше, чем он может; не откладывать поощрение ребенка на будущее; учить ребенка безопасным способам проявления негативных эмоций; удовлетворять потребность в движении; оберегать от утомления; избегать большого скопления людей, беспокойных и шумных приятелей ребенка; обучать уважению прав окружающих; быть последовательным в воспитании и т. д. Работа с родителями проводилась в двух направлениях: информирование родителей по интересующей их проблеме и обучение эффективным способам общения с ребенком.

Сравнение результатов первичного и повторного обследований дошкольников с гиперактивностью показало положительные динамические изменения, произошедшие в их произвольной сфере. Многие воспитанники с СДВГ проявляли достаточно стойкий интерес к заданиям, прочно запоминали правила, внимательно слушали взрослого, анализировали предъявляемый образец и соотносили с ним конечный результат своей деятельности, лучше ориентировались в пространстве листа, точно следовали инструкции экспериментатора, последовательно работали, программировали и контролировали свои действия, допускали меньше ошибок, самостоятельно исправляли недочеты, удерживались от импульсивных ответов, выполняли задание до конца. Их уровень сформированности произвольной сферы поднялся на более высокую ступень.

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что организованное психокоррекционное воздействие, построенное на основе использования арттерапевтических средств, оказало позитивное влияние на формирование произвольности поведения и психических процессов у детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью, как одной из главных составляющих личностной готовности к школьному обучению.

Библиографический список

1. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. – СПб : Питер, 2008.
2. Брызгунов И. П., Касатикова Е. В. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей. – М. : Медпрактика - М, 2002.
3. Ларионова О. А., Подоплекин А. Н. Применение средств арттерапии в коррекции синдрома дефицита внимания с гиперактивностью у детей младшего школьного возраста. – Архангельск, 2009.
4. Лебедева Е. Н. Использование нетрадиционных техник в формировании изобразительной деятельности дошкольников с задержкой психического развития. – М. : Классикс Стиль, 2004.

5. Лютова Е. К., Монина Г. Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. – М. : Генезис, 2000.
6. Психиатрия / под ред. В. П. Самохвалова. – Ростов н/Д, 2002.
7. Смирнова Е. О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. – М.- Воронеж, 1998.
8. Чистякова М. И. Психогимнастика / под ред. М. И. Буянова. – М. : Просвещение: ВЛАДОС, 1995.

АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ И ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОЙ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ СРЕДЕ

Е. В. Толбатова

*Старший преподаватель,
Белгородский государственный
национальный исследовательский
университет, г. Белгород, Россия*

Summary. This article describes the features of socio-psychological adaptation of foreign students to new conditions of life. It describes the main directions for adaptation of foreign students. Examines the difficulties encountered by students and ways of overcoming them.

Keywords: socio-psychological adaptation; spiritually-moral education; a healthy lifestyle; adapted personality.

Глобализация современного общества, расширение возможностей получения образования в любом университете мира актуализирует проблему адаптации иностранных студентов к чуждой им действительности высшей школы незнакомой страны. По статистике примерно двое из ста обучающихся в высшей школе в мире на настоящий момент являются иностранными студентами, которым приходится осваивать новую для них систему обучения, а также непривычные условия проживания и питания.

В связи с этим одной из стратегически важных задач современной системы высшего образования в России является подготовка высококвалифицированных специалистов для различных сфер общественной жизни в зарубежных странах. Межгосударственные программы по подготовке национальных кадров призваны способствовать развитию межкультурного диалога, укреплению потенциала международного сотрудничества, а также позволяют российской стороне формировать и распространять позитивный имидж на международной арене, укреплять свои позиции в мировом образовательном сообществе.

Поэтому среди первоочередных проблем, которые в настоящее время решает отечественная система высшего образования, выступает проблема адаптации студентов-иностранцев в российской социокультурной среде – многоплановый процесс, протекающий на различных уровнях социальной

организации и социальных взаимодействий (психологическом, социокультурном, бытовом, климатическом, физиологическом, социально-психологическом, языковом). Вопрос о создании необходимых педагогических условий для успешной реализации социально-культурной адаптации иностранных граждан в высшей школе России, на наш взгляд, положительно решается благодаря потенциалу существующего в рамках воспитательной работы вуза института кураторства.

Адаптационные возможности являются предметом изучения целого ряда наук, включая все гуманитарные и медико-биологические науки. Тем не менее, общепринятого определения понятия адаптации нет. Слово «адаптация» (от лат. *Adapto* – приспособление) возникло в биологии для обозначения процесса приспособления строения и функций организма (особей, популяций, видов) к условиям окружающей среды. Различают адаптацию как процесс и адаптированность как наиболее устойчивое состояние организма в новых условиях (результат процесса адаптации).

С философско-социологической точки зрения, адаптация – атрибут любого живого существа, который проявляется всякий раз, когда в системе его взаимоотношений со средой жизнедеятельности возникают значимые изменения. Поскольку и человек, и среда постоянно изменяются, адаптация оказывается фундаментальной основой существования. Несмотря на различия между социальной, физиологической, психологической, биосоциальной, социокультурной и прочими видами адаптации, в реальности, переплетаясь, они оказываются отдельными аспектами единого процесса. Психологическая адаптация определяется активностью личности и выступает как единство аккомодации и ассимиляции.

Целостной концепции социально-психологической адаптации на сегодняшний день не разработано, чаще всего под ней понимают личностную адаптацию, т.е. адаптацию личности к социальным проблемным ситуациям, привыкание индивида к новым условиям внешней среды с затратой определенных сил, взаимное приспособление индивида и среды [5]. Референтными показателями адаптированности являются положительные эмоции в отношениях с окружающими, удовлетворительное самочувствие и ощущение душевного комфорта.

Социологи рассматривают социальную адаптацию как:

- 1) процесс формирования и развития социальной активности личности, социальных, социально-психологических и биологических механизмов регуляции ее жизнедеятельности [4, с. 13];
- 2) приведение индивидуального и группового поведения в соответствие с господствующей в данном обществе, классе, социальной группе системой норм и ценностей [2];
- 3) итог процесса изменения социальных, социально-психологических, морально-психологических, экономических и демогра-

фических отношений между людьми, приспособление к социальной среде [5, с. 17].

Иными словами, социальная адаптация – такой вид взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой, в ходе которого осуществляется согласование требований и ожиданий социальных субъектов с их возможностями и реальностью социальной среды. Поскольку личность/группа и среда активно воздействуют друг на друга, то механизм адаптации, складывающийся в ходе социализации как основа поведения и деятельности личности, носит одновременно адаптивный и адаптирующий характер.

В качестве критериев социально адаптированной личности выступают:

1) способность правильно понимать условия, проблемы и требования окружения, свои шансы в нем (познавательный аспект);

2) наличие знаний и умений, соответствующих основным требованиям среды (инструментальный аспект);

3) осознание сопричастности и солидарности с обществом, в котором живешь, ответственности за существующий порядок (эмоционально-социальный аспект);

4) умение контролировать свои потребности и исполнять принятые на себя разумные социальные роли, несмотря на осознание противоречий между «Я» и социальной средой (психосоциальный аспект) [2].

Поскольку учение есть специфическая форма индивидуальной активности, обуславливающая поведенческие изменения, для студентов особое значение имеет социально-профессиональная адаптация, уровень которой оценивается по целому ряду критериев, например, успеваемости, умению работать самостоятельно, ориентации на будущую профессию и т. д. Факторы, определяющие уровень адаптации иностранных студентов, условно можно разделить на объективные – обусловлены учебной деятельностью и условиями жизни в отрыве от семьи и родины (новые формы обучения и контроля занятий, новый коллектив, новая обстановка и т. п.); объективно-субъективные (слабые навыки самостоятельной работы и самоконтроля и т.д.); и субъективные (нежелание учиться, застенчивость и т. п.) [2, с. 37].

И. В. Ширяева определяет адаптацию иностранных студентов как «формирование устойчивой системы отношений ко всем компонентам педагогической системы, обеспечивающее адекватное поведение, способствующее достижению целей педагогической системы» [7, с. 9]. Трудности адаптации иностранных студентов отличны по содержанию от трудностей российских студентов (преодоление дидактического барьера), зависят от национальных и региональных характеристик и изменяются от курса к курсу. В целом этапы адаптации иностранных студентов к новой языковой, социокультурной и учебной среде таковы:

1) вхождение в студенческую среду;

2) усвоение основных норм интернационального коллектива, выработка собственного стиля поведения;

3) формирование устойчивого положительного отношения к будущей профессии, преодоление «языкового барьера», усиление чувства академического равноправия.

По мнению М. А. Ивановой и Н. А. Титковой, факторами, детерминирующими успешность адаптации иностранного студента, являются, в первую очередь, психологическая атмосфера в учебной группе и социометрический статус преподавателя высшей школы [3].

Также учеными были выделены основные параметры адаптации: степень владения языком страны пребывания; возраст; пол; ожидания; ситуационные переменные (характер первоначальных контактов с местными жителями и др.); предыдущий опыт пребывания в иной культуре. В качестве позитивного фактора адаптации был выделен критерий «общения» (увеличение числа социальных взаимоотношений способствует адаптации), в качестве потенциально опасного – «эффект двойной принадлежности» (чрезмерная идентификация с чужой культурой).

Иностранному студенту вначале необходимо привыкнуть к новым климатическим и бытовым условиям, к новой образовательной системе, изучить новый язык общения, принять интернациональный характер учебных групп и потоков и т. д. Основной проблемой успешного вхождения иностранных студентов в учебный процесс является противоречие между уровнем готовности (коммуникативной компетенции) иностранных студентов к восприятию учебной информации и требованиями высшей школы.

Анализ ответов иностранных студентов на вопросы анкеты показал, что по приезду в Россию им было труднее всего привыкнуть к:

- погоде (26 %),
- условиям проживания в общежитии (21 %)
- необходимости общаться на русском языке (18 %),
- другому образу жизни (14 %),
- отношению окружающих (11 %),
- отсутствию родственников (5 %)
- особенностям русской кухни (3 %).

Мы видим, что большинство иностранных студентов сталкиваются с трудностями как физиологического, так и социального характера.

По мнению иностранных студентов, владение русским языком не является доминирующим фактором успешной адаптации. По результатам опроса на первом месте стоит наличие хороших друзей и знакомых (40 %), а владение русским языком (29 %) имеет такое же значение, как материальная обеспеченность (25 %). В этом контексте важно отметить, что, хотя почти треть респондентов (33 %) не сформировала оценки своих взаимоотношений с преподавателями, более половины опрошенных характеризуют эти отношения как положительные (56 % отмечают, что преподаватели

всегда предлагают свою помощь и с пониманием относятся к проблемам студентов). У 45 % иностранных студентов складываются дружеские отношения с российскими студентами, у 37 % – приятельские, лишь 7 % испытывают некоторую напряженность в отношениях, а 11 % занимают нейтральную позицию.

Работа по социально-культурной адаптации иностранных студентов начинается с момента их приезда в университет. Однако проблема адаптации не может быть решена только в первые годы обучения и проводится постоянно в рамках следующих основных направлений:

1. Организационная и информационная работа со студентами включает в себя помощь в поселении в общежитие, обустройстве комнат, содействие в приобретении необходимого бытового инвентаря, посуды, канцелярских принадлежностей, теплой одежды, знакомство с правилами внутреннего распорядка в общежитии, положениями и другими нормативными правовыми документами, регулирующими деятельность университета и организацию учебно-воспитательного процесса, помощь в оформлении необходимых документов, оказание социальной и психологической помощи иностранным студентам и т. п.

Кураторами во время посещения студентов, проживающих в общежитии, проводятся беседы о правилах проживания в общежитии, профилактике противопожарной безопасности, необходимости соблюдения должного санитарно-гигиенического режима, правилах приглашения друзей и родственников в общежитие, правилах соблюдения безопасности на улицах города и т. д. Также со студентами проводятся индивидуальные беседы, в ходе которых выявляется и оценивается их уровень социального самочувствия, изучаются факторы, оказывающие позитивное и негативное влияние на процесс адаптации студентов, определяется уровень межэтнической толерантности в студенческой среде, выявляются предпочтения студентов в проведении свободного времени, рассматриваются их личные проблемы.

2. Духовно-нравственное и культурно-эстетическое воспитание студентов – это деятельность, направленная на пропаганду мирового культурного наследия, пропаганду культуры, традиций и языка русского народа. Также проходит знакомство с культурным наследием тех стран, из которых приехали студенты. С этой целью в университете проводятся дни и недели национальных культур, где иностранные студенты знакомят с традициями, обычаями и культурой своих стран; концерты «На перекрестке культур», «Мы такие разные» и фестиваль «Мир – это мы», которые способствуют повышению общего культурного уровня как российских так и иностранных студентов, формированию мировоззрения, воспитанию чувства толерантности и уважения к представителям иной культуры.

3. Правовое и гражданско-патриотическое воспитание студентов предполагает ознакомление с атрибутикой, символами и традициями уни-

верситета, с основными положениями действующего законодательства РФ о правилах пребывания иностранных граждан в РФ, организацию работы по соблюдению иностранными студентами требований ФМС на территории РФ. Также это направление включает в себя организацию индивидуальной и групповой работы с иностранными студентами, обучающимися в университете, направленную на их интеграцию в студенческий социум и обеспечение безопасности их жизнедеятельности.

4. Физическое воспитание и формирование здорового образа жизни студентов связано с организацией работы по прохождению иностранными студентами медицинского осмотра, формирование ценностей здорового образа жизни и профилактику асоциального поведения, привлечение студентов к участию в различных спортивных мероприятиях (спартакиада, шахматный турнир, чемпионаты по мини-футболу, волейболу и другим видам спорта), участие в Днях здоровья факультетов. Проведение тематических бесед по профилактике табакокурения и других вредных привычек.

Самой сложной областью адаптации для иностранных студентов является учебная деятельность, что обусловлено необходимостью достижения высокого уровня владения русским языком, достаточного для приобретения профессионально значимых знаний и навыков. Поэтому большая часть иностранных студентов считают свой уровень владения русским языком достаточным для повседневного общения, но недостаточным для учебного процесса (работы с литературой, восприятия лекционного материала, устных ответов). Поэтому студенты высказывают пожелания в адрес руководства университета о создании условий для учебы в рамках общежития, увеличении количества часов изучения русского языка и наличии в библиотеке учебников на иностранных языках.

Адаптация иностранных студентов к условиям учебной деятельности также осуществляется через привлечение их к участию в социально-значимых проектах университета, в конференциях, общеуниверситетских мероприятиях и праздниках, организацию совместных встреч иностранных и российских студентов, проведение работы по предотвращению конфликтов между студентами разных национальностей.

В современных условиях очень актуальны вопросы изучения комплекса проблем межэтнического и межкультурного взаимодействия, отношений иностранных студентов и населения принимающего российского общества, исследования на выявление готовности студентов к адаптации в новом социуме, возникающих сложностей и проблем, а также для определения механизмов разрешения этих затруднений.

Исследования ученых показали, что среди основных факторов, играющих ключевую роль в достижении чувства удовлетворенности жизнью и учебной в России, студенты называют:

– доброжелательное отношение окружающих, дружба с российскими студентами;

- бытовые условия;
- высокое качество преподавания, использование передовых информационных технологий;
- надежное обеспечение безопасности.

Таким образом, вопрос адаптации иностранных студентов должен быть в поле постоянного внимания администрации факультета и вуза, а также преподавателей, работающих с данной категорией студентов. В работе по адаптации студентов-иностранцев должны быть задействованы все подразделения вуза, в том числе и сам студент. При этом студент понимается как личность, как природный, уникальный, имеющий потребности и способности саморазвивающийся организм. Позитивную роль в преодолении адаптационных проблем, достижении вершин самореализации может сыграть комплексное социальное психолого-педагогическое сопровождение процесса профессионального становления.

Библиографический список

1. Антонова В. Б. Психологические особенности адаптации иностранных студентов к условиям жизни и обучения в Москве // Вестник ЦМО МГУ. – 1998. – № 1.
2. Витенберг Е. В. Социально-психологические факторы адаптации к социальным и культурным изменениям. – СПб., 1995.
3. Иванова М. А., Титкова Н. А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов первого года обучения в вузе. – СПб., 1993.
4. Кджанян М. Г. Проблемы социальной адаптации личности. – Ереван, 1982.
5. Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности. – Ереван, 1988.
6. Свиридов Н. А. Адаптационные процессы в среде молодежи // Социс. – 2002. – № 1.
7. Ширяева И. В. Особенности адаптации иностранных студентов к учебно-воспитательному процессу в советском вузе. – Л., 1980.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ

Н. С. Чуркина

Учитель,
Средняя общеобразовательная школа
№ 14 «Центр образования г. Сызрани»,
Самарская область, Россия

Summary. The article deals with the foreign communicative competence by pupils. The aspects are analyzed, through which it is possible to achieve significant efficiency of foreign language teaching.

Keywords: communication; training; foreign language communication; communicative culture; modernization of education.

В настоящее время особое значение приобретает модернизация процесса иноязычной подготовки в школе. Учителя иностранных языков в условиях перехода к новой парадигме образования, которая нацелена на подготовку учащихся в соответствии с европейскими образовательными стандартами, должны осознать масштаб происходящих перемен [1]. Основными понятиями новой парадигмы образования являются коммуникация, толерантность, интерактивность, креативность, культура и автономность обучения. Эти направления новой парадигмы образования тесно связаны с иностранными языками. Иностранный язык помогает в процессе формирования личности, что отвечает значимым потребностям социума. Иностранный язык – это источник интеллектуального, культурного и профессионального развития личности. Изучение любого иностранного языка помогает узнавать культуру страны, формирует коммуникативную культуру личности. [3] Традиционно обучение иностранному языку в средней школе было ориентировано на чтение, понимание и перевод текстов. В современном обществе постоянно растет потребность в развитии языковой составляющей среднего образования, которая формируется в условиях глобализации с точки зрения устной и письменной коммуникации, лингвокультурных аспектов. Поэтому педагоги должны работать над формированием и развитием у учащихся иноязычной коммуникативной компетенции.

Нужно уделять большое внимание практике ведения дискуссии и овладению навыками написания докладов с целью формирования иноязычной деловой коммуникативной компетенции. Также нужно учитывать, что процесс модернизации образовательной сферы напрямую связан с внедрением в учебный процесс новых информационно-коммуникационных технологий, способствующих овладению навыками и умениями в иностранном языке.

Понятие «обучение иностранным языкам» постепенно вытесняется новым – «обучение языку и культуре». Изучаемые на занятиях темы должны включать конкретные аутентичные ситуации коммуникативного обмена в контексте культуры и языка, которые позволяют создать атмосферу естественного иноязычного общения.

Иноязычную коммуникативную компетенцию можно сформировать только через общение, поэтому его необходимо использовать как средство воспитания, обучения и развития личности учащегося [2]. С этой целью процесс обучения иностранному языку должен представлять собой модель реального процесса иноязычного общения по основным параметрам: ситуативность, мотивированность, новизна, функциональность, целенаправленность, характер взаимодействия коммуникантов и система речевых средств.

Благодаря этому создаются условия обучения, похожие на реальные, что помогает обеспечивать успешное овладение умениями и навыками их использования в условиях реальной коммуникации: 1) Взаимосвязь и взаимообусловленность четырёх видов речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование, письмо) в учебном процессе. 2) Тщательный отбор страноведческого, лингвистического материала с позиций их общекультурного назначения на основе учета индивидуальных особенностей школьников, их познавательных потребностей. 3) Циклично-тематическая организация учебного процесса, т. е. деление содержания учебного материала на темы, в рамках которых циклично реализуются задачи по обучению грамматике, чтению, устной речи, аудированию, письму. 4) Опора на кооперативное обучение, т. е. организация учебной деятельности в малых группах на основе создания условий для активной совместной иноязычной речевой деятельности учащихся в разных учебных ситуациях. 5) Применение в учебном процессе поэтапно усложняющихся лингвистических задач различного уровня проблемности и сложности. 6) Осуществление обучения с учетом социально-статусных, ролевых, деятельностных и нравственных взаимоотношений субъектов иноязычного общения на основе типизированных ситуаций.

Библиографический список

1. Абрамова Н. В. Теоретические основы обучения культуре иноязычного речевого общения в неязыковом вузе/ Язык и мир изучаемого языка. – 2013. – № 4. – С. 95–99.
2. Абрамова Н. В. К вопросу о психолингвистических особенностях иноязычной устной речи // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики : сборник статей Всероссийской научно-практической конференции / под редакцией С. С. Пашковской, Т. А. Румянцевой, Г. В. Вишневской, 2014. – С. 8–11.
3. Малюга Е. Н. Функциональная прагматика межкультурной деловой коммуникации. Изд-во 2-е, доп. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2008. – 320 с.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

О. Н. Шеина

*Педагог-психолог,
Начальная школа-детский сад № 44,
г. Белгород, Россия*

Summary. Psychological support of educational process involves diagnostic, counseling, correctional-developmental, preventive and educational work with the subjects of the educational process: children, teachers and parents.

Keywords: psychological support; educational process; psycho-diagnostics; correction; prevention and education.

В связи с тем, что образовательный процесс выступает объектом психологического сопровождения, а его субъектом являются дети, педагоги и родители, то вся деятельность педагога-психолога строится вокруг их удовлетворения потребностей.

Одним из основных направлений деятельности педагога-психолога является психодиагностическая работа. Ведь именно своевременное выявление особенностей психического развития детей, выходящих за нормы развития, помогает снизить риск возникновения и развития у детей нарушений в поведенческой, интеллектуальной, эмоционально-волевой и личностной сферах [1].

Как правило, после проведения групповой или индивидуальной диагностики педагог-психолог приглашает на консультацию родителей и педагогов с целью информирования о полученных результатах детей, разработки рекомендаций и обсуждения намеченного плана действий по исправлению выявленных нарушений, в случае их обнаружения.

Поэтому следующим, не менее важным, этапом деятельности педагога-психолога в стенах общеобразовательного учреждения является коррекционно-развивающая работа [2].

В ходе диагностических обследований и исследований наиболее частыми выявленными проблемами являются нарушения в поведенческой и эмоционально-волевой сферах.

Поэтому в последнее время в группу детей, нуждающихся в коррекционно-развивающих занятиях, попадают дети с повышенной активностью, импульсивностью, рассеянным вниманием; агрессивностью; тревожностью, заниженной самооценкой и неуверенностью в собственных силах.

Помимо психологического сопровождения детей, педагог-психолог активно взаимодействует с педагогами и родителями обучающихся. В рамках профилактической и просветительской работы педагог-психолог создает условия для формирования потребности в психологических знаниях, желания использовать их в интересах развития детей; а также в своевре-

менном предупреждении возможных нарушений в становлении их личности и развитии интеллекта.

В целом, психологическое сопровождение образовательного процесса предполагает диагностическую, консультативную, коррекционно-развивающую и профилактическую работу с детьми, педагогами и родителями [1].

Библиографический список

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.: ил.
2. Хухлаева О. В. Школьная психологическая служба. – М., 2008. – 160 с.



II. PROBLEMS OF INTERPERSONAL AND INTERGROUP COMMUNICATION



ФУНКЦИИ ЗРИТЕЛЯ В ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ И ПРАЗДНИКАХ

А. Е. Тимофеева

*Магистрант,
Санкт-Петербургский государственный
институт культуры,
г. Санкт-Петербург, Россия*

Summary. This article is devoted to the analysis of spectator's functions in the mass forms of work with the audience. The activation of the subject (the viewer) from the director's goal-setting in relationship to the viewer, as well as interpersonal interaction leader - to-viewer, is addressed in this article.

Keywords: spectator's functions; methods of activation; the audience; theatrical performances; festivals.

Вопрос вовлечения зрителя стал более актуальным с развитием режиссуры театрализованных представлений и праздников. Теперь активизация зрителя становилась одним из принципов реализации массового праздника (относительно театрализованного представления – вопрос остается открытым, на усмотрение режиссера). Вместе с этим появилась необходимость теоретического обоснования и понимания природы праздничного общения зрителей друг с другом, а также с исполнителем.

Вопросу массового восприятия особое внимание уделено в монографии Б. Д. Парыгина «Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории». В своей работе автор выделяет одну из главных способностей массовой психологии – проявление и подчинение универсальным механизмам: заражение, подражание, внушение, мода и т. д. [3, с. 272].

Несмотря на важные исследования Б. Д. Парыгина автору статьи ближе точка зрения Е. В. Руденского [2], который рассматривает праздничное общение как объект социологии и психологии, выводит характеристики праздничного общения на базе социологической теории игры, разработкой которой он занимался.

Автор представляет праздничное общение как систему с социально-игровой природой. Важным фактором возникновения этой системы автор называет наличие социального события, в рамках которого формируются социальные основания для индивидуальных переживаний. Такие переживания рождают определенное эмоционально-психологическое состояние

(интенцию), выражающее готовность к общению и желание реализовывать эту готовность в практическом действии [2, с. 17–18].

Такой взгляд на взаимодействие между исполнителем и зрителем дает нам направление к изучению условий реализации художественных средств, которые рождают определенное эмоционально-психологическое переживание, трансформирующееся в конкретное действие зрителя (т. е. трансформацию личностного плана к ролевому).

Оценка зрителем происходящего (положительная или отрицательная) – уже рассматривается как принятие на себя дополнительных функций (игрового, ролевого характера) и ответственность за их выполнение.

Коррелируя способы восприятия внешнего мира [4] и зрительскую оценку происходящего – обозначим три основных метода восприятия:

- 1) *Аудиальный* – слуховое восприятие.
- 2) *Визуальный* – зрительное восприятие.
- 3) *Кинестетический* – восприятие через тактильное ощущение.

Средства привлечения внимания, способы вовлечения зрителя и наделения его дополнительными функциями изменяются и дополняются с развитием направления театрализованных представлений и праздников.

В статье рассматриваются 6 базовых функций, выделенных на основе анализа исторических аспектов вовлечения зрителя в действие:

- созерцательная;
- поддерживающая;
- интерактивная;
- антагонистическая (протестующая);
- агонистическая;
- сотворческая.

Обозначенные функции зрителя будут рассмотрены нами через призму способов восприятия. Основу для анализа составили видеоматериалы сольных концертов, мастер-классов, массовых праздников, проведенных на территории РФ.

Начнем подробное рассмотрение с поддерживающей функции, которая выражается через аплодисменты, возгласы, жесты и другие действия, подтверждающие одобрение; выказывание солидарности с исполнителем, его искусством или высказываемой точкой зрения. Особенностью реализации этой функции является то, что наличие исполнителя/ артиста, который будет стимулировать передачу этой функции – не обязательно.

Поддерживающая функция воспринимается через визуальный сигнал к аплодисментам, речевой призыв к аплодисментам или подражание тем, кто уже начал аплодировать (поддержка звуковой имитации в том числе), а также через тактильное взаимодействие зрителей друг между другом (сжатые над головой руки зрителей во время исполнения песни).

Интерактивная функция - взаимодействие зрителя с исполнителем, а также следование правилам поведения, заданным исполнителем или ситу-

ацией. Особенность функции в том, что ее невозможно абстрагировать от артиста/исполнителя, который начинает взаимодействие.

Интерактивная функция реализуется через Восприятие невербальных приемов (жесты, изображения); восприятие речевых команд/просьб ведущего (чаще используется на игровых площадках, во время состязаний, массовых игр и т.д.); тактильное взаимодействие с артистом или реквизитом для погружения в атмосферу действия.

Антагонистическая (протестующая) функция используется преимущественно в детских представлениях и праздниках. Под визуальным восприятием подразумеваем понимание деструктивных намерений антигероя (чаще – в спектаклях для детей), который выражает их только с помощью действия, и как следствие – попытка зрителя вербального противодействовать герою (если не поставлено иных условий игровой ситуации), тогда как напротив – аудиальное восприятие деструктивных намерений антигероя или его «неправильных» планов выражено только посредством слова. Противодействие антигерою с использованием игрового реквизита (спектакли для детей) – мы условимся принимать за проявление кинестетического канала восприятия.

Агонистическая функция (ситуация выбора) – это способность участников представления, в индивидуальном или групповом порядке определять ход сценария в зависимости от логики своего поведения/действий (одного человека или группы). Визуальное восприятие функции есть ситуация выбора маршрута, или образа, который духовно ближе зрителю по внешним признакам; вербальное восприятие функции – принятие правил участия, инструкций по действию в той или иной ситуации.

Кинестетический способ восприятия проявляется в выборе форм и методов взаимодействия с реквизитом, который будет соответствовать представлениям о наиболее успешном завершении действия.

Сотворческая функция. Приемы, использованные для передачи зрителю данной функции, носят исключительно комбинированный характер. Способы наделения созидательной функцией: пресс-вол с возможностью росписи, фотозона, тантамереска, дискотека, караоке, чеканка монет, дегустация, рисунки на асфальте, бумаге и т. д.

Функции зрителя, воспринимаемые ими по обозначенным в таблице каналам, чаще всего подразумевают их комбинирование. Передача какой-либо функции только через один канал реализуется достаточно редко.

Обозначенные в таблице функции зрителя через призму способов восприятия позволяют рассматривать вопрос межличностного общения в формате праздничной атмосферы, а также осуществлять подбор методов активизации с учетом функций, которые организаторы возлагают на зрителя, и допустимых вариантов восприятия (в условиях режиссерского замысла). Таким образом, организация те работы со зрителем, базирующаяся на функциях, возлагаемых на аудиторию – будет иметь больший эмоциональ-

ный отклик, а также способствовать выполнению поставленных перед организаторами задач.

Библиографический список

1. Конович А. А. «Театрализованные праздники и обряды в СССР». – М. : Высшая школа, 1990.
2. Парыгин Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. – СПб. : ИГУП, 1999. – 592 с.
3. Руденский Е. В. Введение в психосоциологию праздничного общения. – Кемерово : Изд. «Притомское», 1991.
4. Психология. Способы восприятия внешнего мира. URL: <http://psixologiya.org/socialnaya/menedzhmenta/2156-sposoby-voSPIriatiya-vneshnego-mira.html> (Дата обращения 20.04.2016).

К ВОПРОСУ О ВОСПИТАНИИ ПАТРИОТИЗМА И ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ «ГРУППЫ РИСКА»

Е. С. Чигирёва

*Студентка,
Шадринский государственный
педагогический университет,
г. Шадринск, Курганская область, Россия*

Summary. The concepts “patriotism”, “public spirit” and “children and teen-agers of risk group” are viewed in the article. The author examined the basic stages of the process of up-bringing of patriotism and public spirit directed to the personal development; the role of traditional and untraditional forms of up-bringing in pedagogical and educational processes is shown.

Key words: patriotism; public spirit; children and teen-agers of risk group.

Социально-экономические преобразования, происходящие в нашей стране, отразились на особенностях формирования подрастающего поколения, девальвации гражданского и патриотического воспитания, отчуждения молодежи от институтов воспитания. Сегодня существует и усиливается конфликт между характером присвоения знаний и ценностей в образовательном учреждении; представления молодежи, характеризующие патриотические качества и гражданскую позицию личности, нередко характеризуются клиповостью, хаотичностью.

Этот конфликт ведет к формированию эклектичного мировоззрения и определяет необходимость постановки новых стратегических задач в учебно-воспитательном процессе, предполагающих становление отношений личности обучающихся к Родине, к обществу и коллективу, к людям, к труду, к предметам материальной и духовной культуры и др. [5, с. 115].

Опираясь на исследования таких ученых, как А. М. Бабаев, Н. В. Ипполитова и др. мы можем утверждать, что одно из ключевых мест в учебно-воспитательном процессе отводится воспитанию патриотизма и гражданственности, где патриотизм – это социально-нравственный компонент национального сознания личности, а гражданственность – высшая форма выражения признания культуры своего Отечества, которая выражена в поступках на благо Родины, отыскание вариантов выхода из глобальных проблем цивилизации [1]. Важным признаком, характеризующим сущность понятия гражданственности, является дееспособность, то есть способность личности приобретать и реализовывать свои права на благо Отечеству [3].

В исследованиях И. М. Дуранова доказывается необходимость введения понятия «гражданско-патриотическое воспитание» и формирование таких качеств личности как гражданственность и патриотизм. По мнению ученого, указанные качества личности основываются на духовно-нравственных и общечеловеческих ценностях [2, с. 5].

Проведенный анализ научной литературы приводит нас к выводу о том, что гражданственность и патриотизм, с одной стороны, являются разными понятиями, отражает различные компоненты структуры личности, с другой, они тесно связаны друг с другом, вместе обеспечивая целостность сознания, поведения и деятельности личности в сфере её взаимодействия с социальным миром, в реализации широкого спектра связей человека с обществом.

Сравнивая понятия гражданственность и патриотизм, следует отметить, что гражданственность определяется более широко относительно патриотизма. Гражданственность представляет собой систему знаний и отношений личности к себе как гражданину, к гражданскому обществу, к собственным гражданским правам и обязанностям [4]. Вместе с тем, объединение патриотизма и гражданственности в целое психическое образование личности проявляется в триединстве сознания, отношений, поведения. Таким образом, цель воспитания патриотизма и гражданственности у обучающихся «группы риска» вполне соответствует традиционной дифференциации дидактических задач, подразделяемых на образовательные, воспитательные и развивающие.

Ученые выделяют несколько групп факторов риска, позволяющих отнести детей и подростков к данной категории: психофизические, социальные и педагогические (как особый вид социальных).

Гражданско-патриотическое воспитание обучающихся «группы риска» – это целенаправленный процесс взаимодействия педагогов и детей, ориентированный на формирование и развитие патриотической направленности личности, устойчивых форм патриотического поведения, становление гражданских качеств личности, готовности реализовывать их в интересах общества и государства [2].

Важным принципом организации воспитательной работы обучающихся «группы риска» является опора на положительное в личности воспитанника. Логика процесса воспитания гражданско-патриотических качеств у подростков «группы риска» должна быть до конца целесообразна, что подразумевает использование в двух, казалось бы, одинаковых ситуациях применение различных педагогических средств.

Ключевым для нашего исследования является выявление эффективных средств, форм и методов гражданско-патриотического воспитания обучающихся «группы риска», характеризующихся сочетанием традиционных и нетрадиционных педагогических методов и форм организации педагогического взаимодействия [6].

В ходе опытной работы мы подтвердили предположение, основанное на том, что процесс патриотического воспитания детей подросткового возраста будет эффективным при использовании разнообразных форм и методов патриотического воспитания, включающих в себя разнообразие индивидуальных и групповых формы, краеведческой работы, военно-патриотических игр.

Библиографический список

1. Бабаев А. М. Педагогические условия гражданского воспитания учащихся (на примере школы русской национальной культуры): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Кемерово : КГУ, 2001. – 214 с.
2. Дуранов И. М. К вопросу взаимосвязи воспитания гражданственности и патриотизма // Вестник ОГУ. – Оренбург, 2012. – № 1. – С. 55–58.
3. Ипполитова Н. В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся: автореф. дис... докт. пед наук: 13.00.08. – Челябинск: ЧелГУ, 2010. – 22 с.
4. Кольцова В. А., Соснин В. А. Социально-психологические проблемы патриотизма и особенности его воспитания в современном российской обществе // Психологический журнал. – 2011. – Т. 26. – № 4. – С. 89–97.
5. Сидоров С. В. Инновации в сельской школе: теория и практика управления : монография / под ред. С. А. Репина – Шадринск : Изд-во ПО «Исеть», 2006. – 266 с.
6. Сидоров С. В. Правила реализации системного подхода в управлении развивающейся школой // Знание. Понимание. Умение. – 2010. – №2. – URL: http://zpu-journal.ru/e-zpu/2010/2/Sidorov_Systematic_Approach/ (дата обращения 28.04.2016).

ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ В РАБОТЕ МЕДИЦИНСКОГО РАБОТНИКА

И. Х. Рустамов,

Н. Х. Рустамова

*Старший преподаватель,
Республиканский центр
повышения квалификации
средних медицинских работников,
старший преподаватель,
Ташкентская медицинская академия,
г. Ташкент, Узбекистан*

Summary. Problems of communication between medical personal with their patients, the doctor – the nurse – the patient’s dialogues are given in this article.

Keywords: medical worker; doctor; nurse; psychologist communication.

Педагогическое общение – это многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и студентами, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности. В настоящее время наиболее востребованными являются врачи и медсестра компетентные в вопросах оказания психолого-педагогической помощи пациентам. Психолого-педагогическая компетентность – стержневая, чрезвычайно важная составляющая профессиональной компетентности, позволяющая медицинскому работнику продуктивно организовывать взаимодействие и взаимоотношения с пациентами и их родственниками, а также передавать свой опыт и знания. Изучение педагогики и психологии помогает находить ответы на вопросы: *кого, чему, зачем и, главное, как учить?*

В работе врача и медсестры сегодня выделяют три условные функции:

- лечебно-профилактическая,
- психолого-просветительская,
- социально-организаторская, – и все они включают педагогические

компоненты.

Врачи практически любой специальности учат:

пациентов правильному выполнению назначений, новому образу жизни;

родственников пациентов – проведению необходимых лечебных, профилактических, гигиенических процедур, наблюдению за состоянием больного, методам оказания первой помощи, профилактическим мерам при опасности инфекционного заражения:

коллег и средний медперсонал, и ординаторов на семинарах и конференциях, а также в практике повседневной работы:

население (потенциальных пациентов) через средства массовой информации – здоровому образу жизни, профилактике заболеваний, навыкам и приемам оказания первой помощи и т. п.;

студентов высших и средних медицинских учреждений на практических занятиях в поликлиниках и стационарах;

себя в процессе всей жизни, так как самообразование врачу необходимо постоянно, как и специалисту любой другой профессии [1, с. 155].

Неумение или нежелание понять, убедить, научить пациента, преимущественное использование в общении с ним манипулятивных технологий, игнорирование его отношения к происходящему, отторжение его активного соучастия в процессах лечения и поддержания своего здоровья – все это приводит к появлению синдрома «выученной беспомощности», который отрицательно сказывается на состоянии здоровья пациента. Если действия человека никак не влияют на ход событий и не приводят к желательным результатам, то у него усиливается ожидание неподконтрольных исходов. Так, например, «выученная беспомощность» легко формируется у престарелых пациентов, когда ухаживающий за ними персонал не столько помогает больным людям справляться со своими потребностями и проблемами, сколько действует независимо от них. И наоборот, эффективность лечения повышается, если пациент взаимодействует с врачом, участвует в выборе метода лечения и, следовательно, берет на себя часть ответственности за выздоровление. Вступая с пациентом в контакт и решая конкретную клиническую задачу, медицинский работник, по сути дела оказывается на пересечении проблем психологии, медицины, педагогики, экономики и права. И эффективность решения клинической проблемы во многом зависит как от общекультурной, так и от психологической, юридической, педагогической его грамотности [1, с. 133]. Передача знаний пациенту невозможна без доверительного полноценного общения, партнерской позиции, без уважения к его личности.

Долгое время деятельность среднего медицинского персонала воспринималась как второстепенная: медсестра лишь технически исполняла врачебные назначения. В последние годы эта профессия становится всё более самостоятельной, а роль медицинской сестры не менее важной, чем роль врача: она не только выполняет назначения врача, проводит множество иногда довольно сложных манипуляций, но и самостоятельно отвечает за определённые аспекты работы больницы и поликлиники [2, с. 45]. Пациентам требуется не только диагностика и лекарственная терапия, но и профессиональный уход, их следует обучать некоторым манипуляциям, поддерживать психологически. Организовать слаженное взаимодействие в триаде «врач-медсестра-пациент» – ещё одна педагогическая задача врача. Врачам следует относиться к медсёстрам уважительно, доверять им, открывать им значимые тайны профессионального мастерства. Только тогда по-настоящему деловое взаимодействие будет достигнуто.

Библиографический список

1. Кудрявая Н. В. Педагогика в медицине. – Москва, 2006.

МУЛОҚОТНИНГ ШАХС ИЖТИМОЙЛАШУВ ЖАРАЁНИДА ТУТГАН ЎРНИ

Г. Миррахимова

*Катта ўқитувчи,
Тошкент тиббиёт академияси,
Тошкент, Ўзбекистон*

Summary. This paper considers the problem of communication and its effect on socialization of individual.

Keywords: communication; socialization; speech; necessity.

Мулоқот фақат инсонларга хос бўлган жараёндир. Кишиларда фаолият жараёнида бир–бирларига ниманидир айтиш истаги туғилади. Мулоқот – одамлар ўртасида биргаликдаги фаолият эҳтиёжларидан келиб чиқадиган боғланишлар ривожланишининг кўп қиррали жараёнидир. Россиялик олим Р. С. Немовнинг фикрига кўра, мулоқат инсон психикасининг шаклланиши, унинг ривожланиши ва ҳулқ – аъводининг онгли, маданиятли бўлишида улкан аҳамиятга эгадир. У ривожланган шахслар билан фаол мулоқати орқали ўзи ҳам шахсга айланади [1, б. 516–517]. Мулоқот биргаликда фаолият кўрсатувчилар ўртасида ахборот айирбошлашни ўз ичига олади. Мулоқот қонуниятларини билиш ҳамда уни ўрнатиш малакалари ва қобилиятларини ривожлантириш ҳар бир киши учун муҳимдир. Ҳар бир кишининг ўз “Мени” атрофдагилар билан бўладиган мулоқот жараёнида шаклланади.

Шахснинг ҳаёт йўллари аввал оилада, боғча, мактаб, институт, ишхона, кексалар орасида, яъни гуруҳ ва жамоаларда ривожланади. Бизнинг юксак маънавий эҳтиёжларимиздан бири – бу мулоқотга бўлган эҳтиёждир. Мулоқотга бўлган эҳтиёжимиз қондирилмаса, онгимиз ҳам ривожланмайди. Шунинг учун биз доимо мулоқотга бўлган эҳтиёжларимизни қондиришимиз лозим. Кимлар биландир бўлган мулоқотдан қониқиш ҳосил қиламиз, лекин айрим ҳолларда эса биз қониқмасликни ҳис қиламиз.

Шунинг учун мулоқот ижтимоий психологик ҳодиса сифатида ижтимоий турмушнинг барча соҳаларида иштирок этиб, ҳамқорлик фаолиятининг моддий, маънавий, маданий, эмоционал, мотивацион қирраларининг эҳтиёжи сифатида вужудга келади. Инсонда юзага келадиган ҳар хил эҳтиёжларни мақсадга мувофиқ равишда қондириш мулоқот маромига боғлиқ бўлиб, шахслараро муносабат, баркамол авлод, комил инсон ғояларини англатади. Мулоқот муваффақиятининг негизи шахснинг руҳий дунёси, эҳтиёжлари мотивацияси, характер ҳислати,

индивидуал-типологик хусусияти, қобилияти, эътиқоди каби инсоннинг фазилатлари, сифатлари намоён бўлиши, ривожланиши ҳисобланади. Мулоқот жараёнида мулоқотдошларнинг тасаввурлари, қизиқишлари, ҳис-туйғулари, кўникмалари, воқелик натижасини олдиндан сезиш, пайқаш, таъсир ўтказиш услуби таркиб топиши мумкин. Мулоқот ташқи таъсирлар, намуналар асосида ўзини-ўзи тузатиш, қайта тарбиялаш, шахсий имкониятини руёбга чиқариш учун пухта замин ҳозирлайди, комиллик сари етаклайди.

Ҳар бир инсоннинг ижтимоий тажрибаси, унинг инсоний қиёфаси, фазилатлари, ҳатто нуқсонлари ҳам мулоқот жараёнининг маҳсулидир. Ҳар қандай мулоқотнинг энг содда вазифаси-суҳбатдошларнинг ўзаро бир-бирларини тушунишларини таъминлашдир. Бу ўзбекларда самимий саломалик, суҳбатдошни очик юз билан кутиб олишдан бошланади. Бу жиҳат миллий ўзига хосликка эга. Яна бир муҳим вазифаси ижтимоий тажрибага асос солиш, бўлиб, одам боласи фақат одамлар орасида ижтимоийлашади, ўзига зарур инсоний хусусиятларни шакллантиради.

Мулоқотнинг яна бир муҳим вазифаси-у одамни у ёки бу фаолиятга ҳозирлайди, руҳлантиради. Кишилар гуруҳидан узоқлашган, улар назаридан қолган кишининг қўли ишга бормайди. Ҳар қандай ёлғизлик ва мулоқотнинг етишмаслиги одамда мувозанатсизлик, ҳиссиётга берилувчанлик, ҳадиксираш, ҳавотирланиш, ўзига ишончсизлик, ташвиш ҳисларини келтириб чиқаради. Шахснинг мулоқотга бўлган эҳтиёжининг тўла қондирилиши унинг иш фаолиятига таъсир кўрсатади. Кишилар, уларнинг борлиги, шу муҳитда ўзаро гаплашиш имкониятининг мавжудлиги факти кўпинча одамнинг ишлаш қобилиятини ошираркан, айниқса, гаплашиб ўтириб қилинадиган ишлар одамлар ўз олдида турган ҳамкасбига қараб кўпроқ, тезроқ ишлашга куч ва қўшимча ирода топади. Демак, мулоқот кишиларнинг жамиятда ўзаро ҳамқорликдаги фаолиятларининг ички психологик механизмини ташкил этади. Кишиларнинг мулоқот маданияти ва мулоқот техникаси меҳнат унумдорлиги ва самарадорлигининг муҳим омилларидан бўлиб ҳисобланади.

Хулоса ўрнида таъкидлаш жоизки, баркамол инсонларнинг муомала мароми, мулоҳаза юритиш услуби, муносабатга киришиш ўқувчанлиги, вазиятдан чиқиш салоҳияти ҳам, бошқа одамлар томонидан тақлид қилинади ва ҳаёт тажрибасида унга риоя этиб яшайди. Одамлар ўртасидаги шахслараро муносабат жараёнида ғайритабиий ижтимоий ҳолат ёки ҳодисага онгли таяниш – ўзини – ўзи мукаммаллаштириш, ўзини – ўзи руёбга чиқариш, ўзини-ўзи бошқариш, ўзини – ўзи баҳолаш, ўзига – ўзи буйруқ бериш шахснинг руҳий дунёсида муҳим камолот босқичидир. Шунинг учун ички ва ташқи тақлиднинг тушуниш ҳамда уларни босқичма-босқич эгаллаб бориш –инсонларнинг баркамол шахс сифатида шаклланишининг гаровидир.

Библиографик рўйхат

1. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – М. : Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 1: Общие основы психологии.

ИНСОНИЙ МУОМАЛА ВА МУЛОҚОТ ПСИХОЛОГИЯСИ

Д. А. Тожибоева,
М. А. Мансуров

Талабалар,
Тошкент тиббиёт академияси,
Тошкент, Ўзбекистон

Summary. This article deals with implementation of modern pedagogical technologies in education. Nowadays without pedagogical technologies it is impossible to teach the students in all fields of education system. Pedagogical technologies play an important role in teaching of foreign languages especially in medical institutions.

Keywords: pedagogical psychology; pedagogical technology; pedagogical skill; ethics of doctor; foreign languages.

Одамлар билан нормал муносабатларни ўрната олмаслик, айниқса, бизнес соҳасида амалий шерикларнинг ҳолатлари, кутишларини аниқлай олмаслик, ўз нуқтаи назарига ўзгаларни профессионал тарзда кўндира олмаслик, «бирова» ни, унинг ички кечинмалари ва ўзига бўлган муносабатини аниқ тасаввур қила олмаслик амалий психологияда *коммуникатив уқувсизлик*, ёки *дискоммуникация* ҳолатини келтириб чиқаради. Бунда одамлар оддий тил билан айтганда, бир-бирларини тушунолмайд қоладилар, шунинг оқибатида пишиб турган лойиҳа ёки яхши режа амалга ошмаслиги, бир неча ойларга чўзилиб кетиши мумкин.

Шунинг учун ҳам ҳозирги замон ижтимоий психологиясининг тадбиқий йўналишида, бошқарув психологиясида катта ёшли одамларни коммуникатив билимдонликка ўргатиш, уларда зарур коммуникатив малакаларни ҳосил қилишга катта аҳамият берилмоқда. Умуман, ҳозирги даврда ҳар қандай мутахассис – врач, муҳандис, ўқитувчи, иқтисодчи, агроном, курувчи, журналист, маданиятшунос ёки бошқалар ҳам коммуникатив малакаларга эга бўлмагунча, бозор муносабатлари шароитида тезда жамоага киришиб, кўпчилик билан тил топишиб, ўз профессионал маҳоратини кўрсата олмайди. Ҳар бир зиёли инсон бошқалар билан ҳамкорлик қилиш маҳорати ва санъатига эга бўлиши керак.

Бу вазифа одамларни муомала ва мулоқот этикасига ўргатишни ҳар қачонгидан ҳам долзарб қилиб қўймоқда. Тўғри, мулоқотга киришиш – ижтимоийлашув жараёнида барча сифатлардан олдинроқ шаклланадиган қобилиятлардан, у табиий ва ҳаётий нарса. Бола тили жуда яхши чиқиб улгурмай, атрофидагилар билан актив мулоқотга кириша бошлайди. Лекин масаланинг парадоксал томони ҳам шундаки, йиллар ўтган сари онгли,

ақлли одам ҳар бир гапини уйлаб гапирадиган, ҳар бир қадамини уйлаб босадиган бўлиб қолади, бу унинг жамиятдаги мавқесини белгиловчи воситадир. Бу мулоқотга киришишга руҳан тайёрланишнинг аҳамиятини ҳам одам англашини тақозо этади. Шундай қилиб, ана шу энг табиий ва бир қарашда оддий инсон фаолияти шу қадар мураккаб ва серқирраки, унинг механизмларини ўрганиш, гуруҳларда тўғри муносабатларни ташкил этиш ва одамларни самарали мулоқотга ўргатиш муаммоси бугунги ижтимоий психологиянинг муҳим масалаларидандир.

Маълумки, гаплашаётган одамлар бири гапиради, иккинчиси тинглайди, эшитади. Мулоқотнинг самарадорлиги ана шу икки қирранинг қанчалик ўзаро мослиги, бир-бирини тўлдиришига боғлиқ экан. Нотўғри тасаввурлардан бири шуки, одамни муомала ёки мулоқотга ўргатганда, уни фақат гапиришга, мантиқан асосланган сўзлардан фойдаланиб, таъсирчан гапиришга ўргатишади. Унинг иккинчи томони – тинглаш қобилиятига деярли эътибор берилмайди. Машхур америкалик нотиқ, психолог Дейл Карнеги «Яхши суҳбатдош – яхши гапиришни биладиган эмас, балки яхши тинглашни биладиган суҳбатдошдир» деганда айнан шу қобилиятларнинг инсонларда ривожланган бўлишини назарда тутган эди. Мутахассисларнинг аниқлашларича, ишлаётган одамлар вақтининг 45 % и тинглаш жараёнига кетар экан, одамлар билан доимий мулоқотда бўладиганлар 35–40 % ойлик маошларини одамларни «тинглаганлари» учун оларканлар. Бундан шундай хулоса келиб чиқадики, коммуникациянинг энг қийин соҳаларидан ҳисобланган тинглаш қобилияти одамга кўпроқ фойда келтираркан. Шунинг учун бўлса керак, немис файласуфи А. Шопенгауэр «Одамларни ўзингиз тўғрингизда яхши фикрга эга бўлишларини хоҳласангиз, уларни тингланг» деб ёзган экан. Дарҳақиқат, агар сиз куюниб гапирсангизу, суҳбатдошингиз сизни тингламаса, бошқа нарса билан овора бўлаверса, ундан ранжийсиз, нафақат ранжийсиз, балки у билан алоқани ҳам узасиз. Шунинг учун ҳам баъзан расман шеригимизни тинглаётгандай бўламиз, лекин аслида ҳаёлимиз бошқа ерда бўлади. Тинглашнинг ҳам худди гапиришга ўхшаш техникаси, усуллари мавжуд. Уларнинг тури ҳам кўп, лекин асосан биз кундалик ҳаётда унинг икки усулини қўллаймиз: *сўзма – сўз қайтариш* ва *бошқача талқин этиш*. Биринчиси, суҳбатдош сўзларининг бир қисмини ёки яхлитича қайтариш орқали, шерикни қўллаб-қувватлашни билдиради. Иккинчи усул эса – шеригимиз сўзларини тинглаб, ундаги асосий ғояни мухтасар, ўзимизнинг талқинимизда ифода этиш. Иккала усул ҳам шерик учун муҳим, чунки у сизнинг тинглаётганингизни, ҳаттоки, ундаги ғояларга қарши эмаслигингизни билдиради. Бундай ташқари, биз яхши тинглаётган бўлиб, «Йўғ-э?», «Нахотки?», «Қара-я?», «Яша!» луқмалари билан ҳам суҳбатдошимизни гапиришга, янаям ўз фикрларини ойдинлаштиришга чақириб турамиз.

Демак, аслида биздаги гапирётган шахс етакчи, у суҳбатнинг мутлоқ хокими, деган тасаввур унчалик тўғри эмас. Яхши тинглашда ҳам шундай куч борки, у суҳбатдошни Сизга жуда яқинлаштиради, ишончни туғдиради. Чунки мулоқот жараёнидаги энг қимматли нарсa – бу ахборотнинг ўзи. Тинглаётган одам маънили, яхши диалогдан фақат яхши, фойдали маълумот олади. Гапирган эса аксинча, ўзидаги борини бериб, гапирмайдиган суҳбатдошдан «тескари алоқани» олиб улгурмай, ҳеч нарсасиз қолиши ҳам мумкин. Шунинг учун мулоқотга ўргатишнинг муҳим йўналишларидан бири – одамларни фаол тинглашга, бунда барча паралингвистик ва новербал омиллардан ўринли фойдаланишга ўргатишдир.

Библиографик рўйхат

1. Каримов И. А. «Баркамол авлод – Ўзбекистон тараққиётининг пойдевори». – Т., 1997. – 64 б.
2. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2-х т. Т. 1 / пер. с франц. – М. : Мир, 1992. – 496 с.
3. Ғозиев Э. Г. Умумий психология. – Тошкент, 2002. – 1-2 китоб.
4. Ғозиев Э. Г. Муомала психологияси. – Т., 2001.
5. Немов Р. С. Психология. Кн. 1. – М., 2003.



III. FAMILY AS THE MAIN SPACE OF SOCIAL INTERACTIONS



ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЗАМЕЩАЮЩИХ РОДИТЕЛЕЙ И ПРИЕМНЫХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ О СЕМЕЙНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЯХ

Л. А. Асламазова,
А. К. Берсирова

*Кандидат психологических наук, доцент,
преподаватель,
Адыгейский государственный
университет,
г. Майкоп, Республика Адыгея, Россия*

Summary. Today, more and more orphans and children left without parental care live in foster families. Children with disabilities are not exceptions. In this regard, particularly relevant is the study of interfamilial relationships among members of adoptive families that will not only build a forecast for the development of relations in the future, but also to adjust the system of support to improve the quality of foster care, especially in those families which are home to children with special needs.

Keywords: orphans; interfamilial relationships; foster families.

Сегодня все больше и больше детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, живут в замещающих семьях. Дети с ограниченными возможностями здоровья также не являются исключением. В связи с этим особенно актуальным является изучение внутрисемейных взаимоотношений между членами замещающих семей, что позволит не только строить прогноз относительно развития отношений в будущем, но и корректировать систему сопровождения с целью повышения качества воспитания приемных детей, особенно в тех семьях, в которых проживают дети с особенностями в развитии [1, с. 37–52].

Исследование проводилось на базе Службы сопровождения замещающих семей Государственного бюджетного учреждения Республики Адыгея «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи». В нем приняла участие 51 замещающая семья, а именно 48 женщин (замещающих матерей) и 37 мужчин (замещающих отцов) в возрасте от 27 до 61 года, а также 60 приемных детей с ограниченными возможностями здоровья (35 мальчиков и 25 девочек в возрасте от 7 до 16 лет). Ведущими нарушениями в развитии были задержка психического развития и умственная отсталость легкой степени. Сопутствующими заболеваниями были различные соматические нарушения (например, порок сердца, нарушения зрения, гастрит, сколиоз, вторичный иммунодефицит и др.). В исследовании приняли участие только те приемные дети с

ограниченными возможностями здоровья, которые могли адекватно понимать инструкцию экспериментатора и выполнять предложенные задания.

Изучение представлений о семейных взаимоотношениях мы проводили с помощью методики Э. Г. Эйдемиллера «Семейная социограмма» [3, с. 216–227]. Обследование мы проводили не только среди замещающих родителей, но и среди приемных детей с ограниченными возможностями здоровья. Таким образом, мы имеем возможность сопоставить результаты диагностики и сравнить представления о семейных взаимоотношениях как воспитателей, так и воспитанников.

Результаты обследования оценивались по четырем критериям: 1) число членов семьи, попавших в площадь круга; 2) величина кружков, обозначающих членов семьи; 3) расположение кружков относительно друг друга; 4) дистанция между ними.

Нами было выявлено, что 13 % замещающих родителей не изобразили своих супругов в диагностическом поле, из них 8 % замещающих родителей (матерей) самостоятельно воспитывают детей, поэтому отсутствие партнера является обоснованным и соответствует актуальной структуре семьи. Другие 5 % воспитателей в действительности не изобразили своего реального супруга, что свидетельствует о наличии конфликтных отношений между ними.

4 % замещающих родителей «забыли» нарисовать некоторых из своих кровных детей, что также говорит о конфликте испытуемых с отсутствующим членом семьи. Примечательно, что из всех обследованных замещающих родителей не было ни одного, кто бы ни изобразил себя на социограмме семьи. Также не было отмечено тех, в чьих работах отсутствовал бы тот или иной приемный ребенок, как не было и тех, кто изобразил бы посторонних персонажей в социограмме своей семьи. Таким образом, можно говорить о том, что актуальных конфликтов у испытуемых с приемными детьми не наблюдается. Анализ родительских социограмм по первому критерию показал, что их представления о взаимоотношениях в семье в целом имеют положительный оттенок, особенно с приемными детьми. Вместе с тем, немного приоткрываются частные проблемы взаимодействия с членами их кровной (базовой) семьи.

Несколько иная ситуация отмечается в социограммах приемных детей. 8 % воспитанников с ограниченными возможностями здоровья не изобразили себя в поле семьи. В этих случаях можно говорить о том, что дети испытывают трудности самовыражения в отношениях с близкими людьми в результате переживания чувства неполноценности и безразличия к ним [2, с. 15–22]. Кроме того, такие дети не ощущают себя полноценными членами замещающей семьи и находятся в конфликтных отношениях со всей семьей в целом. Также 8 % приемных детей «забывали» нарисовать кого-то из других детей, живущих вместе с ними в

данной семье, что свидетельствует о наличии конфликтных отношений с отсутствующими братьями / сестрами. Не изображались равно как их родные братья / сестры, так и сводные, принадлежащие замещающим родителям. Наконец, 5 % воспитанников «пропустили» в своих социограммах либо одного, либо обоих замещающих родителей, что также говорит о наличии конфликтных отношений между испытуемым и отсутствующими членами семьи. 14 % приемных детей изобразили в своих социограммах персонажей, которые официально их реальной замещающей семье не принадлежат (как правило, изображали своих друзей). Такая особенность говорит нам о неудовлетворенных потребностях испытуемого к данному лицу. Помещая посторонних лиц в кругу семьи, ребенок удовлетворяет свои нереализованные желания в своей фантазии, в воображаемом общении с ними [2, с. 55]. Таким образом, по первому критерию представления приемных детей о семейных взаимоотношениях отличаются от взрослых и имеют несколько негативную окраску.

В рисунках взрослых присутствуют различные изображения кружков: большего размера по сравнению с другими – 49 %, меньшего – 32 %, очень большого размера – 19 %. У большинства же приемных детей рисунки кружков – маленькие (58 %). Таким образом, замещающим родителям в большей степени присуща адекватная самооценка в семье, чем приемным детям, более половины которых имеют заниженную самооценку, что создает дополнительные сложности в построении гармоничных детско-родительских взаимоотношений.

Анализ значимости членов семьи в социограммах замещающих родителей показал, что дети в целом имеют большую значимость для многих замещающих родителей, особенно их кровные дети, причем как те, с которыми выстраиваются благополучные, прочные взаимоотношения, так и те, которые доставляют много хлопот.

В результате сравнения значимости тех или иных членов семьи на взрослых и детских социограммах мы видим, что замещающие родители представляют для приемных детей более высокую значимость, чем они для своих воспитателей. Кроме того, отмечается довольно большой процент других детей в семье, которые имеют малую значимость для испытуемых, что может свидетельствовать о трудностях в построении взаимоотношений в общей детской подсистеме, что нередко обусловлено наличием у детей-сирот сложностей в налаживании межличностных отношений, принесенных из своей кровной семьи и/ или интернатного учреждения, а также наличием конкуренции в борьбе за родительское внимание и любовь, иными словами, борьбой за власть [3, с. 137–138, 144–148].

Анализ расположения кружков относительно друг друга показал, что власть в большинстве замещающих семей принадлежит родителям (в 65 % детских социограмм: 45 % воспитанников отметили мать как стоящую над всеми членами семьи, 20 % – приемных отцов).

Приемные дети испытывают сложности с интеграцией в семейную систему принимающей семьи, переживают чувство отверженности, что на социограмме выражается в изображении себя вдали от всех членов семьи либо отсутствии собственного изображения (в 17 % детских социограмм). Можно заключить, что приемные дети чаще переживают чувство отверженности в семье, чем замещающие родители, а также воспитатели в большей степени склонны доминировать в семейных взаимоотношениях, чем их воспитанники.

Эмоциональная близость замещающих родителей в отношениях со своими кровными детьми была отмечена в 67 % изображений (кружки детей располагались очень близко с родительскими либо соприкасались с ними). Удаленность кружков родителей и их кровных детей друг от друга наблюдалась в 22 % случаев, что может быть интерпретировано как наличие конфликтных отношений между ними, эмоциональная дистанцированность (отвержение).

Близкое расположение родительских кружков от кружков, обозначающих приемных детей и их непосредственное соприкосновение, отмечалось в 59 % социограмм и свидетельствует о наличии тесного психологического контакта между ними. Удаленность детей-сирот от замещающих родителей наблюдалась в 41 % изображений, что может свидетельствовать о наличии конфликтных отношений между ними, а также о наличии эмоционального отвержения у воспитателей к их воспитанникам.

Анализ дистанции между кружками в изображениях приемных детей показал, что в отношениях, как с замещающими родителями, так и с другими детьми в семье, отмечается недостаток близкого взаимодействия и преобладание конфликтности.

Результаты анализа социограмм замещающих родителей и приемных детей с ограниченными возможностями здоровья позволяют сформулировать несколько общих выводов:

1. Представления приемных детей о семейных взаимоотношениях отличаются от представлений замещающих родителей: дети чаще переживают конфликт с членами принимающей семьи и чаще испытывают чувство отверженности.

2. Замещающим родителям в большей степени присуща адекватная самооценка в семье, чем приемным детям, более половины которых имеют заниженную самооценку, а также воспитанники более склонны наделять высокой значимостью и ценностью своих воспитателей, чем замещающие родители детей.

3. Приемные дети чаще переживают чувство отверженности в семье, чем замещающие родители, а также воспитатели в большей степени склонны доминировать в семейных взаимоотношениях (особенно матери), чем их воспитанники.

4. В замещающих семьях преобладают конфликтные отношения с недостатком тесного внутрисемейного взаимодействия.

5. Наиболее распространенным типом коммуникации между замещающими родителями и приемными детьми является опосредованный тип общения, через других членов семьи.

Библиографический список

1. Асламазова Л. А. Детско-родительские отношения в замещающих семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья: диссертация. – СПб, 2012.
2. Никольская И. М. Пушина В. В. Семейная социограмма в психологическом консультировании : учебное пособие для врачей и психологов. – СПб. : Речь, 2010. – 223 с.
3. Ослон В. Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. – М. : Генезис, 2006. – 368 с.
4. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В. Психология и психотерапия семьи. – СПб. : Питер, 2002. – 656 с.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С СЕМЬЕЙ В ПРОЦЕССЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ (на материалах г. Орла).

В. В. Зима

*Старший преподаватель,
Российская академия
народного хозяйства
и государственной службы
при Президенте РФ, филиал,
г. Орёл, Россия*

Summary. The article shows that the spiritual and moral education in modern pedagogical space is one of the younger generation of the leading factors of socialization. The paper analyzed the regional experience of interaction between institutions of further education and the family in the field of spiritual and moral education of children and adolescents. The objectives, principles and forms of interaction between the teaching staff additional education institutions in working with the family for the spiritual and moral education of children are revealed.

Keywords: moral and spiritual education; the harmonization of educational relationships in the family; forms of interaction with the family; an active parents teaching position.

На фоне снижения многих показателей качества жизни современных детей, их телесного, психического и духовного здоровья, вопрос духовно-нравственного воспитания является одной из ключевых проблем нашего общества. Современный мир предлагает ребенку информацию вместо зна-

ния, заданную программу вместо развития собственной фантазии, телевизор и игровой компьютер вместо необходимого человеческого общения. Агрессивная информационная среда подавляет развитие личностных качеств, определяющих человеческую сущность, – способности к состраданию и милосердию, к самостоятельному мышлению и принятию решений, творчеству и созиданию. Искажения в развитии личности особенно опасны в детском возрасте, когда закладывается способность различать «добро» и «зло», складываются нравственные эталоны, постигается духовная культура своего народа. Эта опасность усиливается духовно-нравственным кризисом, который переживает современное общество. Такое состояние общества, где агрессия, конфликты, жестокость, войны, преступления становятся обыденным явлением, многократно уменьшает шансы детей на нормальное развитие [3, с. 4].

Именно поэтому в настоящее время важно создать нормально функционирующую систему духовно-нравственного воспитания в образовательных учреждениях, систему, построенную на ценностях традиционной духовной культуры, отвечающую потребностям формирования личности ребенка и направленную на развитие телесно, душевно (психически) и духовно здорового человека [3, с. 4].

Нравственное воспитание – это глубинный целенаправленный процесс, направленный на самосовершенствование человека. Воспитывать – это, значит, направлять развитие человека: вводить его в мир людей, в мир отношений, мир вещей. Система дополнительного образования детей в современном педагогическом пространстве является одним из ведущих факторов воспитания и социализации подрастающего поколения. Так, в настоящее время в г. Орле функционируют 16 учреждений дополнительного образования детей (8 ДЮСШ, 8 Центров и Домов детского творчества). Учреждения дополнительного образования осуществляют свою деятельность по следующим направлениям: физкультурно-спортивное, техническое, художественно-эстетическое, военно-патриотическое, туристско-краеведческое, социально-педагогическое [2].

Педагоги учреждений дополнительного образования считают проблему нравственного воспитания детей одной из ведущих, акцентируя внимание на детях школьного возраста – воспитанниках творческих объединений. Для детей носителями общественных ценностей и идеалов выступают отец, мать, т. е. семья ребёнка и педагог. Система воспитания в учреждениях строится с учётом потребностей возраста детей, уделяя на этапе дошкольного воспитания большое внимание взаимодействию учреждения дополнительного образования детей и семьи.

Работа с семьей является одним из важных направлений социально-педагогической и социокультурной деятельности учреждения. Основными принципами работы педагогического коллектива учреждения дополнительного образования с семьей являются:

1. Постепенный, логически последовательный переход от директивных отношений с семьей к партнерским отношениям.

2. Внедрение элементов психолого-педагогической диагностики в процесс анализа и планирования каждого следующего этапа взаимоотношений с семьей.

3. Поиск технологических основ реализации дифференциального подхода с семьями обучающихся.

4. Осознание новых социально-педагогических условий функционирования семьи и переосмысление в связи с этим содержательных и технологических основ взаимодействия с ней.

Отсюда обозначились стратегически перспективные цели в сфере взаимодействия с семьей:

- развитие активной педагогической позиции родителей;
- создание в сознании родителя позитивного образа ребенка;
- гармонизация воспитательных взаимоотношений в семье.

С этого момента, когда родитель за руку приводит своего ребёнка в Центр детского творчества детей и юношества, и начинается взаимодействие учреждения и семьи. Именно от их согласованных действий зависит эффективность воспитания и социализации ребёнка. Прежде чем рассматривать формы взаимодействия семьи и учреждений дополнительного образования, проанализируем специфику работы Центра творчества детей и юношества Железнодорожного района г. Орла.

Целью деятельности Центра творчества детей и юношества Железнодорожного района г. Орла является: создание условий для развития мотивации личности к познанию и творчеству, реализация дополнительных образовательных программ в интересах личности, общества, государства.

В Центре функционирует 53 творческих объединения, в которых занимаются 1484 воспитанника в возрасте от 5-ти до 17-ти лет по следующим направлениям:

- художественно – эстетическое («Школа раннего эстетического развития», изостудия «Радуга», фольклорная студия «Беседушка», художественная вышивка «Орловская свободная гладь», вокальные, театральные, хореографические студии и т. д.);

- научно-техническое (начальное техническое моделирование и т. д.);

- физкультурно-спортивное (настольный теннис, баскетбол и т. п.);

- культурологическое (юный краевед, юный лингвист, народная культура и т. д.);

- спортивно-техническое (юный турист-ориентировщик и т. д.).

Отличительной чертой Центра творчества является многообразие направлений деятельности, что дает возможность для проявления различных видов творческой одаренности. Формы и методика проведения занятий позволяет использовать в ходе проведения занятия тренинги, игровые упражнения. Занятия строятся не в традиционной форме урока, а в форме

работы творческих групп и микро-коллективов, что дает хорошую возможность уделить каждому ребенку максимум внимания. Кроме того образовательная деятельность строится на единстве интересов всех его участников-педагогов, детей, родителей.

В процессе реализации образовательных программ педагоги учреждения используют разнообразные формы взаимодействия Центра творчества с семьей. Многими формами педагоги пользуются давно, некоторые были созданы недавно и учитывают современные требования к процессу воспитания и обучения. Проанализируем формы взаимодействия педагогического коллектива в работе с семьей в процессе духовно-нравственного воспитания детей:

1. Благодарственное письмо родителям. Благодарственные письма используются как способ выражения благодарности семье за помощь, активное участие, поддержку и инициативу. Благодарственные письма вручаются на праздниках и творческих отчетах детских коллективов. Традиционно благодарственные письма содержат символику Центра творчества, творческого объединения и подписываются директором Центра творчества.

2. Информационный буклет. Это печатное издание, где в лаконичной форме представлены основные направления деятельности и достижения творческих объединений Центра. Содержание буклета определяется задачами его издания: помощь родителям и детям в выборе коллектива, представление итогов творческой деятельности коллектива или отдельных воспитанников, информация о конкретном мероприятии.

3. Совместный просмотр воспитанниками и их родителями видеофильма о деятельности Центра творчества, видеосюжетов с учебных занятий, праздников, конкурсов и соревнований. Эти совместные просмотры формирует чувство сопричастности к деятельности Центра творчества, укрепляют доверие родителей к учреждению.

4. Выставка – форма представления творческих работ воспитанников Центра творчества, а также их родителей, бабушек, дедушек. Проводится с целью активизации творческого потенциала детей и их родителей, повышения статуса семьи. Например, семейная выставка работ декоративно – прикладного творчества «Из бабушкиного сундука» является одной из популярных у воспитанников «Школы раннего развития». Экспонатами выставки являются предметы быта, изготовленные своими руками по традиционным технологиям в настоящее время, а также вещи, сделанные раньше и хранящиеся в семье. Задача выставки – воспитание любви и уважения к национальной культуре. Открытые выставки сопровождаются выступлением фольклорных коллективов Центра творчества, чаепитием у самовара, беседами.

5. Издание газеты «Центр – наш общий дом»: это тематические выпуски газеты, например, для родителей дошкольников, для родителей

подростков, для родителей детей, занимающихся определенным направлением творческой деятельности. Цель спецвыпусков для родителей – организовать информационное пространство в условиях творческого взаимодействия детей, педагогов, родителей; информировать об успехах и достижениях детей и педагогов; привлечь внимание родителей к возрастным особенностям детей, повысить их грамотность в вопросах семейного воспитания. Материалы для газеты готовят как педагоги Центра, так и воспитанники Центра. Есть рубрика «Что скажут родители...». Газета издаётся тиражом 50 экземпляров на средства учреждения с помощью цветного принтера.

6. Клуб интересных встреч с родителями. На встречи приглашаются родители – люди интересных профессий, с неординарной биографией, с увлекательным хобби, побывавшие в разных уголках России и за рубежом. Ребята заранее готовят вопросы к встрече, изготавливают сувениры – подарки. Особую атмосферу встреч создает оформление помещения, музыкальное сопровождение. Традиционно в финале встречи гость называет самый интересный вопрос, организуется памятное фотографирование.

7. Конкурсная программа с участием родителей – коллективное дело, развивающее и активизирующее творческие способности каждого участника, способствующее созданию благоприятного психологического климата. Примерами могут быть такие конкурсы как конкурс «Богатырские забавы», который традиционно проводится в феврале или конкурс «Весенние краски», проводимый в марте. «Богатырские забавы» – программа для мальчиков младшего возраста и их пап. Примерные конкурсы: визитная карточка «Семейный портрет»; конкурс силачей «Два богатыря» (чья семья поднимет гирию большее количество раз); «Магазин» (какая пара быстрее и правильнее «купит» продукты для приготовления определенного блюда, продукты нарисованы на карточках и лежат на полках «магазина»); «Строители» (кто быстрее построит дом из кубиков); «Джентльмены» (какая пара скажет больше комплиментов своей маме); «Танцевальный перепляс» (пары двигаются в ритме разных танцевальных мелодий) и др. «Весенняя краса» – конкурсная программа для девочек младшего школьного возраста и их мам. Все конкурсные задания готовятся девочками дома вместе с мамами, что помогает юным хозяйкам почувствовать себя будущими хранительницами очага, обрести новые навыки в быту, осознать свою роль в семье, а для мам – это великолепная возможность повысить свою самооценку, почувствовать себя хорошей хозяйкой и матерью. Примерные конкурсные задания: визитная карточка «Вместе с мамой», фирменное блюдо семьи, оригинальная модель «Мода 200...» и показ дефиле, сюрприз от мамы; викторина «Знаешь ли ты свою дочь?» (самые простые вопросы о любимом цветке, певце, книге, блюде, о закадычной подруге и т. д.)

8. Консультация для родителей. Проводят педагоги дополнительного образования, педагог-психолог, методисты и администрация Центра творчества по поводу решения конкретных психолого-педагогических, личностных или административных проблем. Инициатором встречи может быть как одна, так и другая стороны. По способу организации консультации сопровождаются разработкой памяток, рекомендаций и других печатных материалов, адресованных родителям.

9. Краеведческая акция. Она включает в себя целенаправленные действия по самостоятельному поиску информации по определенной тематике, связанной с историей семьи. Данная форма работы эффективно способствует развитию интереса ребенка к своей родословной, сплочению разных поколений семьи. Ребятам предлагаются, вопросы, по которым можно провести интервью членов семьи и т. д. Примеры акций: «История семьи в истории страны», «Награды в твоём доме», «Семейное древо».

10. Мастерская для родителей – это предоставление родителям возможности воспользоваться станками, оборудованием для того, чтобы изготовить, починить что-то для семьи, домашнего хозяйства, а также организация курсов кройки и шитья для родительниц, дети которых занимаются в Школе раннего развития.

11. Открытое учебное занятие – учебное занятие с приглашением родителей воспитанников, администрации учреждения. Основной целью данной формы работы является укрепление взаимопонимания в триаде «педагог – ребенок – родитель». Открытое учебное занятие позволяет продемонстрировать родителям творческие возможности, успехи и достижения их детей, степень их включенности в занятие, методы работы педагога с детьми и уровень взаимопонимания между участниками образовательного процесса. Традиционно после открытых учебных занятий родителям предлагается анкеты для получения обратной связи, организуется обмен мнениями и пожеланиями.

12. Родительский совет – форма включения родителей в соуправление, сотрудничество в организации жизнедеятельности Центра. Совет формируется на первом в учебном году родительском собрании. В функции совета входит участие в принятии решений по актуальным проблемам учебного и воспитательного процесса, помощь в организации массовых дел, выездных программ, экскурсий и др.

13. Попечительский совет – одна из форм родительского самоуправления в образовательном учреждении. Попечительский совет создается по инициативе родителей с целью поддержки развития учреждения, материально-технического обеспечения образовательного процесса. Это достаточно новая форма самоуправления, но в современных экономических условиях, в которых последние 10 лет приходится работать учреждениям дополнительного образования детей, оптимальная. Попечительский Совет Центра творчества позволяет скоординировать усилия родительской

общественности и педагогического коллектива и направить их на совершенствование деятельности Учреждения.

14. Праздник – организованная форма совместного досуга родителей и детей. Праздники с участием родителей проводятся отделом организационно-массовой работы, а также другими подразделениями Центра творчества с целью активного включения родителей в его жизнь. Родители привлекаются и как участники, и как организаторы праздников. Участие родителей особенно важно для дошкольного и младшего школьного возраста, так как позволяет создать для ребенка атмосферу эмоционального комфорта и уюта.

15. Приём у директора проводится для родителей тех воспитанников, кто стал победителем конкурсов и соревнований различного уровня; а также для творческих коллективов, отмечающих свои юбилеи или победы. Цель приема – выражение благодарности и признательности родителям, детям, коллективам детей, а также их наставникам. Приём у директора – это всегда не только награждение и добрые слова руководителя Учреждения, но и чаепитие, создающее теплую домашнюю атмосферу.

16. Родительский клуб. Организуется педагогом – психологом Центра творчества с целью пропаганды психолого-педагогических знаний, обмена опытом семейного воспитания и решения детско-родительских проблем в семейных взаимоотношениях. В работе клуба используются различные формы: выступления специалистов, видеосюжеты, тренинги, обсуждение ситуации, тестирование, анкетирование и анализ.

17. Социально-педагогические проекты. Социально-педагогические проекты направлены на создание условий для взаимодействия учреждения с родителями, углубления психолого-педагогической компетенции родителей, мотивации на дальнейшее сотрудничество, ознакомления общественности с деятельностью Центра. Проекты бывают следующей направленности: «Сам себе репетитор» – помощь родителям младших школьников в адаптации к школьному обучению, «Открытое воскресенье» – презентация деятельности учреждения для родительской общественности административно-территориальной принадлежности Центра.

19. Творческий отчёт перед родителями. Традиционная форма работы всех коллективов Центра творчества. Проводится ежегодно с целью демонстрации творческого роста воспитанников, мотивации родителей к сотрудничеству с коллективами. Используются разнообразные формы творческих отчетов в зависимости от профиля и направления творческой деятельности коллектива: конференция, концерт, спектакль, выставка, праздник и др.

Немаловажное значение в процессе взаимодействия имеет характер взаимоотношений работников с родителями. Эти взаимоотношения в учреждении носят доброжелательный и дружеский характер. Они основаны на совпадении интересов семьи и учреждения в полноценном развитии

детей. Если родители видят в воспитателе человека, лично заинтересованного в судьбе их ребенка, они относятся к нему как к другу и близкому им человеку, проникаются к нему доверием и уважением. Авторитет педагогов высок в глазах родителей, если они видят в нем знающего специалиста, культурного, тактичного, доброжелательного и деликатного человека. В основе отношения педагога к родителям лежит уважение к ним, как к труженикам, отцам и матерям его воспитанников. Поэтому педагоги учреждения не допускают в общении с родителями тона нравоучений, нотаций, бестактности. Высокая культура взаимоотношений педагога с родителями создает благоприятную почву для установления взаимопонимания и единства в сложном деле воспитания детей. Таковы условия, способствующие успешной работе учреждения дополнительного образования с семьей.

Таким образом, центры творчества детей и юношества являются многопрофильными учреждениями дополнительного образования. Анализ практического опыта работы типового учреждения дополнительного образования свидетельствует о том, что педагоги используют разнообразные формы вовлечения родителей в процесс духовного и нравственного воспитания их собственных детей – собрания, консультации, информационные стенды, мастерские совместное творчество и т. д. Вместе с тем наряду с широким использованием в учреждении общеизвестных форм работы с родителями, в течение последних лет активизировался интерес педагогов к поиску новых перспективных форм работы, таких как социально-проектная деятельность. Главным принципом в оценке инновационных форм является их ориентация на удовлетворение реальных потребностей конкретных семей.

Реализуемая в Центре творчества система взаимодействия с семьей позволяет педагогам полнее раскрывать способности детей, шире использовать их творческий потенциал, создать единое воспитательное пространство, повысить вероятность более полного разностороннего развития ребенка, формирования его как социально активной, творческой, инициативной личности.

Однако искать пути налаживания взаимоотношений с семьями следует все-таки не с формальных собраний и информационных стендов, а со сближения души и разума людей, сопричастных жизни ребенка. Прежде всего, следует пересмотреть позиции педагогов и перейти от профессиональной обязанности вести работу с родителями к желанию сотрудничать для блага ребенка, и, значит, отказаться от традиционной роли воспитателя в пользу партнерской. Установление партнерских отношений с семьей каждого воспитанника, позволит создать атмосферу взаимоподдержки и общности интересов.

Библиографический список

1. Ларченко Ю. А. Особенности взаимодействия учреждения дополнительного образования детей с семьей // Вестник Поморского университета. – 2007. – № 3. – С. 79–84.
2. Формирование системы духовно-нравственного развития и воспитания детей и молодежи в образовательных учреждениях всех видов и типов»: методические рекомендации / сост.: Глазкова Т. Н., Коровина Е. В., Кондратюк С. В., Новикова С. Г., Рязанов Д. С. / под общ. ред. Н. Е. Астафьевой. – Тамбов : ТОГБОУ ДПО «Институт повышения квалификации работников образования», 2013. – 81 с.
3. Дополнительное образование детей: учеба и досуг http://www.orel-adm.ru/index.php?option=com_k2&view=item&id=7169:doolnitelnoe-obrazovanie-detey-ucheba-i-dosug&Itemid=140

ОИЛАВИЙ УРФ-ОДАТЛАРНИНГ СОҒЛОМ НАСЛ ШАКЛЛАНИШИДА ТУТГАН ЎРНИ

Д. А. Рахимбоева

Доцент,
Наманган давлат университети,
Наманган, Ўзбекистон

Summary. In this article we reflect on the role of family traditions, the upbringing of the young generation. Family and social environment, to discuss the impact of child-rearing. Healthy environment, the importance of the information of a healthy generation is reflected in this article.

Keywords: family; raising children; healthy generation.

Юртимизда мустақиллик шабодаси эркин эсиб, жамиятимизнинг ҳар бир соҳаларида номоён бўляпти. Буни ўз кўзимиз билан кўриб, қувониб, кекса авлод шукроналар айтиб келмоқда. Жамиятнинг кичик бир бўлаги, бўғини бўлмиш оилалар эса бугунги фаровон, бахт-саодатли, юртимизни мустахкамлашуни авайлаб-асраш ва келгуси ижтимоий тараққиётимизни ривожлантириб, мукаммаллаштирмақ учун, шу юртга муносиб фарзандлар, солих ва солиха ўғил-қизларни, ҳар томонлама баркамол авлодни вояга етказишга масъул, жавобгардир. Биз ҳаётимизнинг ажралмас бир қисми бўлган авлод-аждодларимиздан токи бизгача етиб келган урф-одатларимизда соғлом насл қолдиришга алоҳида эътибор қаратганларини гувоҳи бўлмоқдамиз. Буларнинг асосида эса мустахкам, бахтли оила ва баркамол авлодни тарбиялаш ётади. Миллатимиз оила, никоҳ масалаларига энг муҳим масала сифатида қараганлар. Энг аввало йигит ва қизнинг, ахлоқига унинг авлодлари, насл насабига катта эътибор берилган. Чунки йигит ва қизнинг мустахкам оиласи, унинг барқарорлигида бу оилалар ҳам аҳамият эга деб ҳисобланган, жумладан “Қарисан-қартасан, асл зотингга тортасан”, Бола тарбиясида отадан – уч

улуш, онадан-етти улуш(япон мақоли). “Ёмғир ёққанда от танлама, байрам куни қиз танлама”, бу каби хикматли сўзлар, мақоллар минг йиллар давомида аждодлар-авлодлар томонидан то бизгача етиб келди. Оилавий урф-одатларимиз, удумларимиз хилма-хил, унинг асосида эса фарзанднинг тарбияси ётади.

Ҳар бир шаҳар, қишлоқ, туманларнинг ўзига хослиги мавжуд. Никоҳ тўйи, бешик тўйи, мучал тўйи, чақалоқ туғилгандан кейинги маросимлар ва бошқаларни бажаришда эса, кўпни кўрган қарияларимиз, яъни буви, момо, боболаримиз бошчилигида ўтади. Биргина чақалоқнинг қулоғига азон айтиш, унга исм бериш ва бошқалар ўзига ҳос ва мос бўлган удумлардан ташкил топган баъзи ёшларимиз бу удумларнинг мазмун – моҳиятини тўлиқ англамаган ҳолда, механик тарзда бажарадилар.

Шунинг учун ҳам бу удумларнинг қиммат ва мазмуни эзгуликка, яхшиликка йўғрилганини тушунмоқ керак, деб ҳисоблайман. Чунки, оила нафақат шу оиланинг, балки жамиятнинг ҳам бахтидир.

Бахтли оиланинг меъёрлари ҳақида турлича фикр қарашлар мавжуд.

Кимлардир оила бахти унинг моддий фаровонлигида хилма-хил зебу-гавхарларда, кўша-кўша ховлилар-у, автомашиналарда деб тушунадилар.

Аслида эса бу оиланинг тинчлиги, омонлиги ва барқарорлигидандир.

Эр-хотиннинг меҳри-муҳаббатида, сабру-бардошидир. Оиланинг кўрки, бахти, бу ҳар бир кишининг орзу-истагидир. Оила фарзандлар билан, набира, чеваралар билан бахтлидир. Шунинг учун эр-хотин бундай бахтиёр оилани вужудга келтиришда баб-баравар масъул, жавобгардир. Бундай оила фарзандларининг кўнгли, руҳи кемтик бўлмайди. Фарзандлар тасаввурида қарошларида унинг ота-оналари, оиласи энг идеалдир. Лекин кейинги пайтларда кўш хотинлик ҳолатлари ҳам жамиятга кириб келиб, унинг салбий оқибатлари кўп оилаларни, турмушни бузилиб кетишига сабаб бўлмоқда. Чунки оиланинг тинчлигининг асоси бўлган ўзаро розилик негизида юзага келган никоҳлар пароканда бўлиб бормоқда.

Нима учундир “пулдор оғалар” нафс балосига берилиб кетмоқда. Қайсидир аёллар бировнинг оиласига, бахтига чанг солмоқда, бундай ҳолатлар айрим одамлар томонидан оқланмоқда. Ҳаётда ҳеч қачон бировнинг бахтсизлиги эвазига бахт топиб бўлмайди.

Ҳиёнат, бевафолик, кўз очиб кўрган жуфти ҳалолига нисбатан катта ҳатодир. Бу оила дарз кетади, файзи-барокати, тинчлиги йўқолади. Эр хотин ўртасидаги муносабатда нафрат, ғазаб эгаллай бошлайди. Бу ҳолат оиладаги фарзандлар тарбиясига, уларнинг оилаларга бўлган қарашлари бутунлай ўзгаради. Оиладаги мана шундай кутилмаган зарба оилани пароканда қилади. Аёл ўзини қачон бахтли сезади, турмуш ўртоғининг вафоси, ҳурмати уни дилини яйратади, ками – кўстларни беркитади, умрига умр, соғлигига соғлиқ қўшади. Шунинг учун ҳам оила соғломлиги, аёлни хурмати, иқболи, келгуси наслнинг соғлом бўлишнинг

омилларидир. Бу борада хурматли юртбошимизнинг аёлларга қарата айтган қуйидаги сўзлари “Биз ҳеч қачон унутмаслигимиз зарур- аёлини эъзозлаган эркак бахтли бўлади, аёлини хурмат қилган миллат кам бўлмайди” Бундай самимий сўзлар Ҳар биримизни қалбимизни завқ- шавққа тўлдиради. Давлатимиз, ҳукуматимиз сиёсати она ва боланинг ҳар томонлама мукамал бўлиши учун қайғураётган экан, биз ҳам унга муносиб жавоб беришимиз лозим. Аёлларимиз, қизларимиз, ўғилларимизнинг баркамол инсон бўлиб етишишида хормай – толмай ҳизмат қилишимиз керак.

Бунинг учун барчамиздан оналик, аёллик илми талаб қилинади. Оила биз учун энг муҳим маскан. Уни кўз қарочиғидек асрамоғимиз керак бўлади. Зеро эрни эр қиладиган ҳам хотин, қаро ер қиладиган ҳам хоти, яъни отаси ёмон биттаси ёмон, онаси ёмон – хаммаси ёмон деб бежиз айтмаган халқимиз. Шунинг учун оила бахтининг калити сизнинг ҳам қўлингизда экан, хурматли опа-сингиллар уни мустахкамлаш, авайлаб – асраб, ёмон кўзлардан сақлаш ҳам сизнинг донолигингиз, оқилалигингиз, сабру-қаноатингизга ҳам боғлиқдир.

Библиографик рўйхат

1. Аёл-муқаддасан. – Т. : Ёзувчи нашриёти, 1999. Б. 6–15.
2. Каримов И. Она юртимиз бахту иқболи ва буюк келажаги йўлида” ҳизмат қилиш- энг олий саодатдир. – Т. : Ўзбекистон нашр. – 2015. – Б. 230–231.

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

С. М. Хапачева,
А. К. Берсирова

*Кандидат педагогических наук, доцент,
преподаватель
Адыгейский государственный
университет,
г. Майкоп, Республика Адыгея, Россия*

Summary. In the junior school child (7–11 years) in satisfaction of a biological material, emotional needs of the child dominates the family. Specific competence in the field of parent education: it creates the situation of success in the priority forms of activity, formed the culture of health and skills for self-care. With the aim of improving pedagogical competence of parents was developed and carried out a complex of preventive, educational and developmental classes.

Keywords: junior school child; parent; pedagogical competence.

В младшем школьном детстве (7–11 лет) в удовлетворении материально-биологических, эмоциональных потребностей ребенка доминирует

семья. Вместе с тем в удовлетворении социально-познавательных потребностей участвует социальное окружение, прежде всего, школа [2, с. 3–7].

Специфична компетенция в области обучения родителей: создается ситуация успеха в приоритетных формах деятельности, формируются культура здоровья и навыки по самообслуживанию. Имеют место совместное планирование деятельности детей на неделю, подведение итогов недельного плана [4, с. 225–229].

С целью повышения педагогической компетентности родителей был разработан и проведен комплекс профилактических, обучающих и развивающих занятий – программа «Обучение родителей младших школьников адаптивным моделям семейного воспитания».

Данная *программа* решала *задачи*:

- повышение педагогической компетентности родителей;
- обучение родителей навыкам общения, разрешения конфликтных ситуаций;
- согласование требований, предъявляемых родителями ребенку;
- коррекция стиля родительского воспитания.

Программа состоит из вводного (диагностического) занятия, цикла лекционных занятий, обучающих (тренинговых) занятий.

Тренинговые занятия проводятся совместно с детьми, в связи с чем может возникнуть необходимость разделить основную группу участников на подгруппы. Для проведения занятий необходимо присутствие пары: родитель-ребенок.

Методы и приемы, используемые в работе: лекционный материал, целью которого является информирование родителей и повышение их педагогической компетентности; групповая дискуссия, направленная на активное вовлечение участников к решению проблемных вопросов, активизацию творческого подхода к воспитанию детей; игровые приемы, психогимнастические техники; методы психологической диагностики.

По завершении формирующего эксперимента была реализована серия итоговых срезов, направленных на диагностику уровня педагогической компетентности и сравнение их показателей с первичной диагностикой.

По результатам анкетирования родителей, мы пришли к выводу, что уровень педагогической компетентности по когнитивному компоненту повысился фактически в два раза:

- 52 % – 26 родителей обладают в полной мере теоретическими знаниями о процессе воспитания своего ребенка, о психофизиологических и личностных особенностях развития ребенка младшего школьного возраста. Родители проявляют активность в пополнении знаний и заинтересованность в воспитании ребенка.

- 30 % – 15 опрошенных родителей показали средний уровень развития когнитивного компонента своих детей. Потребность в пополнении знаний у них выражена недостаточно. Основная часть родителей из

данной группы согласилась с тем, что полученных знаний в процессе реализации коррекционной программы является для них достаточной.

- 18 % – 9 родителей показали низкий уровень педагогической компетентности. Данная группа родителей показала низкий уровень знаний о личностном и психофизиологическом развитии своего ребенка, также не выразили желания в дальнейшем приобретать данные знания.

Как показало общение с классным руководителем, основную часть данной группы с низким уровнем развития педагогической компетентности вошли родители «группы риска» и «неблагополучные семьи». Поэтому данный результат можно считать закономерным.

Результаты, полученные в процессе исследования мотивационно-личностного компонента, свидетельствуют об улучшении показателей. Так, 40 % – 20 родителей выделяют нравственное и патриотическое воспитание как необходимое для своего ребенка; 65 % – 32 родителя выражают заинтересованности в воспитании. У них ярко выражено понимание необходимости самореализации их детей, данная категория родителей стремится оказывать всяческую поддержку своим детям. Стремятся развивать способности и поддерживают интересы своего ребенка. 33 % – 16 родителей предлагают социально-значимые темы для обсуждения, самообразованием в вопросах воспитания детей занимаются 52 % – 26 человек опрошенных, 70 % – 35 родителей отмечают улучшения во взаимоотношениях с детьми.

В результате изучения коммуникативно-деятельностного компонента педагогической компетентности, были получены следующие результаты:

- 30 % – 15 родителей показали высокий уровень развития коммуникативно-деятельностного компонента компетентности. Взаимоотношения строятся таким образом, чтобы поддерживать самооценку ребенка на адекватном уровне, правильно оценивают поступки детей, находят оптимальные способы общения. Отношения с ребенком характеризуются теплотой и доверительностью.

- 53 % – 26 родителей показали средний уровень развития коммуникативно-деятельностного компонента. Данная категория родителей не уделяет внимание созданию эмоционально комфортной обстановке, не всегда правильно выбирают адекватные способы общения, не всегда верно определяют эмоциональное состояние своих детей. В таких семьях не установлены партнерские взаимоотношения с детьми.

- Всего 17 % – 9 родителей показали низкий уровень развития коммуникативно-деятельностного компонента. В данных семьях не создано благоприятной эмоциональной среды личностного, психического развития ребенка. Самооценка ребенка не поддерживается, общение зачастую не отвечает требованиям гуманистической педагогики. Партнерские взаимоотношения отсутствуют.

Таким образом, в процессе повторной диагностики изучения когнитивного, мотивационно-личностного и коммуникативно-деятельностного

компонентов педагогической компетентности 14% – 7 родителей имеют низкий уровень педагогической компетентности. Для них характерны: недооценка роли социальной культуры в личностном развитии ребенка, отсутствие информации об особенностях психического созревания, общей ориентации в выполнении соответствующей воспитательной функции, признания родительской ответственности, прав ребенка на самоутверждение, творчество.

На среднем уровне педагогической компетентности по данным повторного эксперимента находятся 40 % – 20 родителей. Сфера их интересов в воспитании и социальном развитии своих детей довольно обширна, однако нереализуема в полной мере из-за «нехватки времени», «собственной инфантильности», ситуативности реализации воспитательной функции.

Высокий уровень педагогической компетентности был отмечен у 46 % – 23 родителя. Устойчивость познавательных интересов к психолого-педагогическим аспектам воспитательного процесса у них сопряжена со стремлением к познанию особенностей развития своего ребенка, к организации педагогически оправданной среды, к активному участию в жизни школы, к обогащению и трансляции социокультурных ценностей, к позитивному влиянию семейно-бытовой культуры на социальное развитие детей.

Но общие результаты исследования, свидетельствующие о высоком проценте родителей с низким уровнем педагогической компетентности, еще раз подтвердили актуальность изучаемой проблемы, убедили нас в необходимости активного вовлечения семьи в педагогический процесс социального развития и воспитания младших школьников.

Таким образом, обобщая результаты исследования, можно утверждать, что уровень педагогической компетентности родителей существенно повысился по всем рассмотренным ранее компонентам. Что говорит об эффективности предложенной программы работы с родителями.

Библиографический список

1. Боднева Н. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание : учебное пособие. – Пятигорск : ПГЛУ, 2009. – 198 с.
2. Гофаров Р. М. Современные проблемы нравственного воспитания // Воспитание школьников. – 2014. – № 9. – С. 3–7.
3. Дик Н. Ф. Как сохранить и укрепить здоровье младших школьников: здоровье сберегающие технологии обучения и воспитания в начальных классах. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 311 с.
4. Кожурова О. Ю. Социальное партнерство школы и семьи в сфере воспитания: результаты и эффекты // Народное образование, 2009. – № 6. – С. 225–229.



IV. VALUE-SEMANTIC SPACE OF MAN AND SOCIETY



ИССЛЕДОВАНИЕ PR- КОММУНИКАЦИЙ КАК НАПРАВЛЕНИЕ МЕДИАПСИХОЛОГИИ

М. В. Жижина

*Кандидат педагогических наук, доцент,
Саратовский государственный
университет им. Н. Г. Чернышевского,
г. Саратов, Россия*

Summary. This article provided updated research the role of PR-communications in the context of a new branch of psychology – media psychology. PR-communications are considered in the context of contemporary media culture as an important area of media psychology research. Mass media is seen as a stage for unfolding PR-performances where the audience is increasingly becoming the subject of all sorts of psychological manipulation. In addition, the study emphasizes the connection PR-communications with the three main areas of psychology of media, such as a mediaanalyst, mediaeducation and mediatherapy.

Keywords: media psychology; mass media; PR-communications; information and psychological security; media competence; mediatherapy.

Данная работа посвящена рассмотрению PR-коммуникации в контексте новой зарождающейся отрасли психологической науки - медиапсихологии, которая представляет собой теоретическое, научное и практическое знание, имеющее большое значение для тех областей общественной практики, которые связаны с оценкой, учетом и проектированием психологических аспектов взаимодействия личности и массмедиа в рамках современной медиакультуры [2]. При этом предметная область медиапсихологии как новой развивающейся отрасли включает описание основных компонентов медиакультуры, выявление психологических закономерностей отношения и поведения человека в поликультурных медиапространствах, а также изучение психологических феноменов и механизмов восприятия медиакультуры, в том числе, процессы формирования и функционирования медиакомпетентности личности, – в системах медиаобразования, медиапроизводства и медиапотребления [2].

Определение предметной области медиапсихологии адресует нас к трем наиболее значимым направлениям медиапсихологии, а именно: медиааналитике (анализ контекста массовой коммуникации с точки зрения соблюдения принципов информационно-психологической безопасности, интересов и прав медиааудитории), медиаобразованию (формированию навыков использования массмедиа в интересах медиапотребителей, овладение антиманипулятивными стратегиями) и медиатерапии (обеспечение коллективного восстановления и реабилитации посредством медиа). Так

или иначе все три направления медиапсихологии ориентированы на помощь личности, на обеспечение благоприятного психологического самочувствия в контексте медиамира, на формирование информационно-психологической безопасности личности в медиасреде.

PR-коммуникации как важный инструмент воздействия на групповое и индивидуальное сознание, на наш взгляд, входят в сферу интересов медиапсихологии в качестве научной области, ориентированной на изучение поведения личности, включенной в контекст современной медиакультуры. Изучение PR-коммуникаций в той или иной мере включено в каждое из трех указанных выше направлений медиапсихологических исследований, и здесь мы имеем в виду анализ воздействия комплекса PR-мероприятий на социальное поведение и самочувствие личности (медиааналитика); учет образовательного потенциала PR: информирование населения в сфере массмедиа, продвижение медиаобразовательных программ в жизнь, организация и проведение публичных медиаобразовательных проектов, направленных на ознакомление с различными манипулятивными психотехнологиями массмедиа и повышения медиакомпетентности личности (медиаобразование); использование широкого арсенала PR-коммуникаций в целях психологического восстановления и мобилизации личности (медиатерапия).

Как видно из обозначенных направлений, спектр вопросов изучения PR-коммуникаций в контексте медиапсихологии носит в значительной степени прикладной характер – начиная от анализа субъект-объектных взаимодействий в рамках современной медиакультуры и заканчивая разработкой комплекса PR-мероприятий, ориентированных на повышение уровня медиаграмотности и медиакомпетентности населения.

Актуальность и практическая значимость исследования PR-коммуникаций в контексте массмедиа обусловлена, в первую очередь, расширением сферы информационно-психологического воздействия на общество и на личность, в частности, а также потребностью в анализе влияния различных новых медиа-инструментов PR на психологическую безопасность личности.

Известно, что PR как система управления социально-психологической информацией, как средство формирования желаемого общественного мнения, так или иначе, связаны с манипуляцией общественным сознанием. В контексте PR-продвижения (политического, экономического, социокультурного) товара на рынок личность непременно становится объектом психологического воздействия. В работах современных авторов все чаще акцентируется внимание на манипулятивном характере PR-коммуникаций, на прагматизме интересов рыночных отношений, и в связи с этим некоторые авторы подчеркивают важность этических факторов и необходимость гуманизации связей с общественностью. В частности, в диссертационной работе Е. А. Осиповой, посвященной аксиологическому исследованию связей с общественностью отмечается, что «гумани-

зация связей с общественностью проявляется в активном включении в PR-коммуникации всемирных, транснациональных, национальных и региональных организаций, которые ставят своей целью привлечение общественности к решению проблем, имеющих общечеловеческую значимость – повышение уровня жизни и образования, охрану здоровья и обеспечение экологической безопасности, сохранение культурного наследия и развитие современной культуры и т.д.» [5, с. 14].

На этом фоне понятно, почему в обществе сложились представления о манипулятивном характере PR-коммуникаций. Так, Т. Э. Гринберг, опираясь на данные всероссийского социологического опроса ВЦИОМ, пишет о том, что роль связей с общественностью, к сожалению, недооценена и зачастую воспринимается чрезмерно критично в обществе, ассоциируясь с черным пиаром и манипуляцией. Автор связывает такое негативное отношение «с недостаточной осведомленностью общества об особенностях PR-деятельности и со сложившейся практикой PR-коммуникации» [1, с. 4]. Примечательно, что несмотря на существующие негативные социальные представления в обществе о PR-деятельности как об определенном социальном институте управления и манипулирования сознанием общества, многие PR-проекты все же достаточно результативны в плане изменения социального поведения.

В научных публикациях последних лет ряд авторов в своих работах акцентирует внимание на необходимости осмысления трансформации связей с общественностью в условиях глобализации, на значимости анализа глобализации медиакоммуникативного пространства и обращает наше внимание на необходимость гуманизации взаимодействия субъектов PR-коммуникации в современных условиях. В частности, Е. А. Осипова, актуализируя роль гуманизации связей с общественностью, подчеркивает приоритетное значение исследований внутреннего мира человека в современных условиях. «Современная теория связей с общественностью, - пишет автор, – в большей мере опирается не на гуманистическое философское наследие, а на опыт прагматических, маркетингово-ориентированных PR-коммуникаций, и в значительной степени служит их обоснованию и оправданию. Гуманистические цели, провозглашенные в ряде PR-теорий, вступают в противоречие с их содержанием и рекомендуемыми технологиями» [5, с. 48].

На сегодняшний день вся сфера PR-деятельности целиком и полностью связана с медиапространством, ни одно PR-мероприятие не только не разворачивается без поддержки медиатехнологий, использования инструментов и каналов массмедиа, но и не функционирует, не развивается вне массмедиа. Более того, можно сказать, что массмедиа является площадкой, сценой для разворачивания PR-спектаклей, где зритель все чаще становится объектом всевозможных психологических манипуляций. Действительно, массмедиа принадлежит важнейшая роль в реализации PR-

мероприятий и продвижении товара или услуги на рынок. Стоит отметить, что ключевую роль в этом процессе, в частности, играют новые социальные медиа, предоставляющие вариативные возможности для коммуникаций на различных интерактивных площадках интернета, первоначально ориентированных на двухстороннее взаимодействие-сотрудничество, и в реальности это зачастую становится односторонним воздействием на личность с прогнозируемыми ответными реакциями поведения. Как справедливо пишет австрийский исследователь Г. Кехлер: «Несмотря на широко рекламируемый интерактивный характер, данные средства больше подходят для навязывания точки зрения, чем для диалога (который, в свою очередь, требует сбалансированного обмена мнениями). Взаимозависимость равных участников идеального коммуникативного процесса (согласно концепции Хабермаса) в условиях виртуальной толпы остается иллюзией» [3]. Исследователь предостерегает: «не следует упускать из внимания глубоко инструментальный характер информационных технологий», которая «предоставляет нам по сей день невообразимые технические и организационные возможности...» [3, с. 78].

Современные практики PR-коммуникаций немыслимы вне новых социальных медиа, являющиеся необходимым атрибутом медиакommunikаций, поскольку они, способствуют расширению масштабов PR-коммуникаций. Эволюцию практик PR-коммуникаций исследователи, прежде всего, связывают с появлением новых социальных медиа, превращающих медиaprостранство в поликультурное по форме и содержанию.

Анализ исследований современных проблем PR-коммуникаций показал, что все чаще исследователи обращаются к изучению взаимодействия реального, информационного и виртуального пространства, оперируя при этом понятием «коммуникативная правда». При этом, как мы полагаем, имеется в виду, что массмедиа не зеркально отражают реальность, а по-своему интерпретируют происходящие события. Так, например, исследователь Е. Ю. Обидина пишет: медиа-пространство сужает реальное пространство до размеров «повестки дня»; дает свою субъективную оценку фактам, создает медиа-события как проекцию реальных; создает конвейер медиа-событий; мифологически их интерпретирует; влияет на имидж, существует как проекция реального пространства и влияет на него» [4, с. 28]. Созвучные мысли мы находим в работе А. А. Шеремет: «Влияние PR-технологий на организацию социальной реальности очень велико. Они невидимыми нитями плетут саму ткань социальной реальности, устанавливая новые и расширяя существующие общественные связи, внося изменения в информационное пространство. Они не только интерпретируют состоявшиеся события, но и изменяют событийный ряд самой действительности» [6, с. 4]. А. А. Шеремет предлагает выделять три вида современной социальной реальности: псевдо-реальность, фальш-реальность и базовую реальность. Критерием отличия фальш-реальности от объективной (базовой)

реальности выступает цель и способ возникновения событий. Псевдо-реальность и фальш-реальность виртуализируют социальную реальность, но не приводят к исчезновению реального мира как гаранта устойчивости социального бытия. По мнению автора, инструментом воздействия PR-технологий на современную социальную реальность выступает конструируемый с помощью этих технологий образ субъекта/объекта/ситуации, составляющих то или иное событие [6]. Более того, по мнению А. А. Шеремет, PR-технологии могут менять еще не возникшую действительность путем искусственного создания фальш-реальности, конституируемой псевдособытиями, и последние в свою очередь затем внедряются в действительность и приобретают собственный определенный смысл и ценность.

Таким образом, актуальность исследования PR-коммуникаций в рамках медиапсихологии, обусловлена возрастающим влиянием манипулятивной составляющей связей с общественностью на личность и ее социальное поведение.

Библиографический список

1. Гринберг Т. Э. Коммуникационная концепция связей с общественностью: модели, технологии, синергетический эффект: Автореф. ... доктора филолог. наук. – М., 2013.
2. Жижина М. В. Основы медиапсихологии. – Саратов : ИЦ «Наука», 2008.
3. Кехлер Г. Новые социальные медиа: шанс или препятствие для диалога? // Полис. Политические исследования. – 2013. – № 4. – С. 75–87.
4. Обидина Е. Ю. Рекламные и PR-коммуникации в СМИ : учеб.-метод. пособие. – Ижевск : Изд. дом «Удмуртский университет», 2007.
5. Осипова Е. А. Связи с общественностью как средство формирования ценностного коммуникативного пространства : монография. – М. : ИПК госслужбы, 2009.
6. Шеремет А. А. Технологии связи с общественностью как способ организации современной социальной реальности: Автореф. ... канд. философ. наук. – Омск, 2010.

YOSH VA O‘TISH DAVRI XUSUSIYATLARINING PEDAGOGIK QAROVSIZ O‘SMIRLAR KELIB CHIQISHIGA TA’SIRI

B. Sh. Norbekova

*O'qituvchi,
Jizzax Davlat pedagogika instituti,
Jizzax, O'zbekiston*

Summary. The definition of homeless children and desolate children are given in the article. Singularity of post-teens are analyzed. The psychological problems coherent with date are presented too.

Keywords: home less child; desolate child; sociophobia; crisis of age.

Bugungi voqelik jamiyat va davlat manfaati, yurt ravnaqi va el farovonligiga xizmat qiladigan barkamol avlodni tarbiyalashda mavjud xatar va to'siqlarni o'z vaqtida anglab yetish, ularning oldini olishni taqozo etmoqda. Shu bois ijtimoiy-huquqiy xatar guruhidagi o'smirlarning ma'naviyatini shakllantirishda, ongi va ruhiyatiga ta'sir etishda oila, mahalla, ta'lim muassasalari, jamoatchilik, ommaviy axborot vositalari, yoshlar tashkilotlarining hamkorligi bugungi kunning dolzarb vazifalaridan biridir.

“Voyaga yetmaganlar o'rtasida nazoratsizlik va huquqbuzarliklarning profilaktikasi to'g'risida”gi O'zbekiston Respublikasi Qonunini mazkur sohaga doir bir qancha masalalar yechimini topishga xizmat qiladi. Qonunda “qarovsiz” va “nazoratsiz” tushunchalarining mazmuni yoritilgan: **“qarovsiz** – aniq yashash joyi bo'lmagan nazoratsiz qolgan voyaga yetmagan; **nazoratsiz** – ota-ona yoki ota-ona o'rnini bosuvchi shaxslar tomonidan voyaga yetmaganni ta'minlash, tarbiyalash va unga ta'lim berish bo'yicha o'z majburiyatlarini bajarishdan bo'yin tovlaganlik yoki lozim darajada bajarmaganlik oqibatida xulq-atvori nazoratsiz qolgan voyaga yetmagan” [2, b. 3].

O'smirlik davri ayrim maxsus psixologik adabiyotlarda «o'tish davri», «og'ir davr», «inqiroz davri» kabi nomlar bilan ham ataladi. O'smirlik davrining og'ir, murakkab davr ekanligi ko'plab psixologik, fiziologik, ijtimoiy omillar bilan bog'liq. Bu davrda rivojlanishning barcha jihatlari: jismoniy, aqliy, axloqiy, ijtimoiy va shu kabilarning mazmun mohiyati ham o'zgaradi [2, b. 3].

O'smirlik davri insonni bolalikdan – yoshlikka o'tuvchi va o'z navbatida boshqa davrlardan o'zining nisbatan keskinroq, murakkabroq kechishi bilan farqlanib turuvchi davrdir. Bu davr taxminan bolalarning 11–12 yoshdan 14–15 yoshgacha bo'lgan davr oralig'ida kechadi.

O'smirning shaxs sifatida taraqqiy etishida ikki holat kuzatiladi: bir tomondan boshqalar tengqurlar bilan yaqinroq aloqada bo'lishga intilish, guruh meyorlariga bo'ysunish, ikkinchi tomondan mustaqillikning oshishi hisobiga bola ichki ruhiy olamida ayrim qiyinchiliklar kuzatiladi. O'zgalarni anglash bilan o'z-o'zini anglash o'rtasida qarama-qarshiliklar paydo bo'ladi.

O'smirlarda ijtimoiy qo'rquv, ya'ni sotsiofobiya quyidagi ko'rinishlarda namoyon bo'lishi mumkin:

– O'zining nomukammalligidan, boshqalar oldida ahmoqona va farosatsizdek bo'lib ko'rinishdan qo'rqish.

– Boshqalar oldida haqoratlanishdan, kamsitilishdan, yutqazishdan, hurmat va obro' – e'tibor yo'qotishdan qo'rqish.

Sotsiofobiya maxsus ko'rinishda (masalan, suhbatlashishdan yoki so'zga chiqishdan qo'rqish, jamoat joyida ovqatlanishdan, boshqalar nigohi ostida biron nima yozishdan qo'rqish) hamda kengroq doiradagi qo'rquv (ya'ni insonga boshqa odamlar qarab turishganining o'zidayoq qattiq qo'rquvga tushish) holatida namoyon bo'ladi.

Shuni unutmaslik kerakki, ijtimoiy hayot, turmush va madaniyat sharoitiga, tarbiyaga qarab, o'smirlarning psixologik xususiyatlari tarkib topadi. Inson o'smirlik davrida hayotining boshqa davrlariga nisbatan ko'proq atrofdagilarning e'tibori va qo'llab quvvatlashiga muhtoj bo'ladi. «O'smirlikdek» og'ir, murakkab davrni jiddiy, salbiy asoratlarsiz kechishini haqida qayg'urish zarur. Buning uchun birinchi navbatda shu o'smirlarning yaqin kishilari, ota onasi, o'qituvchilari hozirgi kun o'smir psixologiyasi, psixofiziologiyasi masalalariga oid eng zamonaviy ilmiy ma'lumotlardan xabardor bo'lishi va o'smirlar bilan bo'ladigan o'zaro munosabatlarda ulardan o'rinli foydalana olish malakalariga ega bo'lishlari lozim [2, b. 3].

Bibliografik ro'yxat

1. O'zbekiston Respublikasining Qonuni. "Voyaga yetmaganlar o'rtasida nazoratsizlik va huquqbuzarliklarning profilaktikasi to'g'risida" O'zbekiston Respublikasi qonun hujjatlari to'plami, 2010 y., 39-son, 341-modda.
2. Shoumarov G'. B. va boshqalar. Oila psixologiyasi : Akademik litsey va kasb-hunar kollejlari o'quvchilari uchun o'quv qo'llanma. – T. : Sharq, 2010.
3. Zufarova M. E. Umumiy psixologiya. O'rta maxsus, kasb-hunar ta'limi muassasalarining o'qituvchi va o'quvchilari uchun o'quv qo'llanma. – T. : O'zbekiston faylasuflari milliy jamiyati nashriyoti, 2010.
4. Nishanova Z. T., Tulyaganova Sh. T. O'smirlik davrida qo'rquv holatlarining namoyon bo'lishi (uslubiy qo'llanma). – T. : Sharq, 2009. n.ziyouz.com/kutubxona/category/147-pedagogika?...7384...pedagogika.

ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ НЕСТАБИЛЬНОГО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ

Л. В. Топка

*Кандидат филологических наук, доцент,
Евразийский лингвистический институт,
Московский государственный
лингвистический университет,
г. Иркутск, Россия*

Summary. At the core of an individual's emotional instability is actually a jump from one state to another: quite the opposite that occurs as a result of decrease in his/her ability to maintain inner composure. The emotional state of hysteria, extreme excitement that makes people cry, laugh, shout, etc. uncontrollably, involves feelings and experiences, endowed with polarity and affectivity. Linguistic representation of the emotional instability of the individual is inextricably linked with extra-linguistic and paralinguistic factors.

Keywords: speech behaviour; emotions; feelings; hysterics; categoricity; certainty/uncertainty.

Эмоции связаны с потребностями человека, лежащими в основе мотивов его деятельности. Любая эмоция как психическое состояние своеобразна по своему источнику, по процессам переживания и проявления в человеческой активности. Вербальное и невербальное поведение индивида, его сознание и мышление мотивировано эмоциональным состоянием, накладывающим отпечаток на его речевое и социальное функционирование. Эмоции включены в структуру личности, конституируя так называемый «личностный профиль» – набор черт, «которые достаточно полно характеризуют личность» [2, с. 345] среди них, согласно исследованиям Ричарда Мейли, выделяются: уверенность – неуверенность, уверенность в себе – неуверенность (покорность) и тактичность – бестактность [1, с. 85].

Вербальное поведение человека уверенного, как правило, категорично и характеризуется решительностью, а также безапелляционностью и бестактностью: «высказывание человека категорично однозначно, не допускает иного понимания, возражения и является, по его мнению, безусловным» (см. подробнее: [9, с. 116]).

Следует отметить, что категоричность как особый тактический приём, используемый участниками коммуникации для достижения конкретной цели воздействия, влияющий на характер их взаимоотношений формированием напряжённой атмосферы общения, а иногда и острой конфликтной ситуации, зачастую вызвана определённым эмоциональным состоянием коммуникантов.

Эмоции обладают регулятивно-поведенческой природой и играют «роль внутреннего организатора» поведения индивида, возникая тогда, когда его равновесие со средой оказывается нарушенным (см. подробнее: [6]); они представляют собой реакцию, вызванную по причине полного ли-

бо частичного нарушения равновесия индивида со средой, которая отражается в его вербальном и невербальном поведении. Отношение к действительности или эмоциональная реакция – это первое впечатление, сопровождающееся эмоциями, которое возникает как кратковременное преходящее реагирование индивида на конкретный стимул, нарушающий эмоциональную стабильность.

В русском и английском языках в самом понятии «эмоция» *emotion* – волнение, возбуждение или смятение *agitation or tumult*, от французского глагола *émouvoir* – «волновать», «возбуждать», «трогать», «смещать», «передвигать» (на базе латинского *mōtiō* – «движение» и «душевное движение») (см. подробнее: [12, с. 447–448; 14, с. 329]) фактически заложена психо-эмоциональная нестабильность личности, напрямую отражающая его субъективное позитивное или негативное отношение к реальной действительности. Позитивное отношение индивида характеризуется присутствием положительных эмоций и образуется из-за возрастания вероятности удовлетворения его потребностей, тогда как негативное определяется наличием отрицательных эмоций, возникающих из-за снижения возможности их удовлетворения.

Одной из форм нестабильного эмоционального состояния является истерика – экстремальное возбуждение, заставляющее человека неконтролируемо смеяться, плакать, кричать и т. п.: *hysteria – extreme excitement that makes people cry, laugh, shout, etc. uncontrollably* [15]; это ситуация в которой большинство людей охвачено чрезвычайной эмоцией гнева или страха, заставляющей вести себя неразумно или неадекватно: *a situation in which a lot of people are affected by the same extreme emotion such as fear or anger which often makes them behave in an unreasonable way* [Там же]; истерика – это определенное физическое (медицинское) состояние, влияющее на эмоциональный фон человека, заставляя его чувствовать себя возбужденным, нервным или беспокойным: *a medical condition which upsets someone's emotions and makes them suddenly feel very nervous, excited, anxious* [Там же].

Эмоциональная нестабильность может быть кратковременной, являя собой аффект как чрезвычайно сильное, быстро возникающее и бурно протекающее эмоциональное состояние, проявляющееся в беспорядочности движений, сумбурачности речевого поведения, иногда в напряженной скованности движений или речи (см. подробнее [3]), или долговременной, репрезентируя психическое расстройство личности при тяжелых формах ментальных заболеваний. Эмоциональная нестабильность индивида, как правило, сопровождается категоричным речевым поведением.

Психологические исследования эмоциональной стабильности личности описывают разные значения фактора категоричности вербального и невербального поведения: «высокое значение этого фактора наблюдается у людей, не обладающих гибкостью, дипломатичностью, неспособных видеть полутона и находить разумные компромиссы, часто у людей истеричных и

бросающихся из крайности в крайность. Низкое значение связано с неуверенностью в себе, пассивностью, неумением или нежеланием однозначно высказываться о своих желаниях и принимать конкретные решения» [7].

Эмоциональная стабильность как характеристика эмоциональной зрелости личности, интегрированности её эмоциональных реакций, то есть их адекватности, последовательности и предсказуемости, а также способности индивида их контролировать выражает ровное настроение, её ключевыми признаками являются устойчивость, адекватность и последовательность. Эмоциональная нестабильность или, другими словами, эмоциональная неустойчивость, является абсолютной противоположностью и может быть охарактеризована как «сильная, непредсказуемая и неуместная в данной ситуации эмоциональность, которая проявляется резкими перепадами настроения, раздражительностью, импульсивностью и отсутствием самообладания» [13].

Таким образом, истерика или истерия как нестабильный эмоциональный статус рассматривается либо как постоянный поведенческий признак индивида, свидетельствующий о его психоэмоциональном нездоровье, либо как недолговременная сильная нервная реакция, происходящая в повседневной коммуникации, в ситуации, где говорящий субъект не является психически нездоровой личностью, но, будучи выведенным из эмоциональной стабильности критическими состояниями страха или гнева, частично или полностью дезорганизирующими его поведение, впадает в истерику, сопровождающую и усиливающую эти критические состояния:

«You think you're so clever. But you're a nothing, nothing but a nothing. You wear those clothes, you behave that stupid, sad, pathetic way, all to express your personality, right? The truth is you haven't got a personality!» She leapt at him hysterically, tearing at his face. «What have you done to me?» She slumped backwards limply, staring in confusion at her hands [18].

В ситуациях такого рода агрессивная реакция говорящего субъекта прогнозируема, поскольку «тенденция к агрессии – это склонность индивида оценивать многие ситуации и действия людей как угрожающие ему и стремление отреагировать на них собственными агрессивными действиями» [2, с. 506].

Помимо факторов, обозначающих любое нестабильное эмоциональное состояние, состояние истерики имеет свои отличительные особенности, например демонстративность и театрализованность поведения, судороги, потеря сознания и чувствительности (см. подробнее: [11]). Во многих случаях состояние истерики сопровождается слезами, криками и громким смехом.

Эмоциональную нестабильность индивида провоцируют такие факторы как: сильный стресс, влекущий за собой эмоциональное потрясение, внешняя угроза или психологическое давление, вызывающие страх и потерю внутреннего самоконтроля (паника), а также высокая чувствительность

при низком уровне внутреннего самоконтроля и психофизиологическая незрелость личности:

«He's sure surprised,» his father said, for Rufus was jumping up and down as high and fast as he could and yelling with joy. «Rufus,» his mother said. He didn't even hear her. «Rufus!» she called much more loudly. He looked at her happily, out of breath. «Quiet down a little dear I can't even hear myself think.» «Aw let him holler.» «Jay, he's on the verge of hysterics,» she said confidentially [18].

Истерика как любое эмоциональное состояние включает сложную систему эмоций-компонентов, совмещающих как положительные, так и отрицательные эмоции. Например, в вышеприведенной ситуации она была вызвана эмоцией радости, вернее, её высшей степенью – восторгом, который также является критическим эмоциональным состоянием, репрезентирующим «общее состояние тела и психики, выражающееся в субъективном ощущении, которое либо приятно, либо неприятно, но никогда не нейтрально» [5].

Эмоциональные состояния считаются острыми, их переживание мотивирует повышенную активность индивида, а также кратковременными явлениями, сопровождающимися относительно непродолжительным возбуждением и стремлением действовать. Данные состояния индивидуальны и незримы. Сам термин «эмоциональное состояние» используется для обозначения «внутренних, скрытых от посторонних глаз ощущений человека, которые он испытывает, переживая ту или иную эмоцию» [10, с. 84]. Они являются субъективными по своей природе, поэтому об их наличии, причине, интенсивности может судить лишь сам индивид – носитель определенного эмоционального состояния.

Будучи результатом нейрофизиологических процессов, обусловленных внутренними или внешними факторами [4], любая эмоция как непосредственное переживание говорящим субъектом события имеет выраженный ситуативный характер, репрезентируя его оценочно-личностное отношение к определенной или потенциальной ситуации.

В отличие от наблюдателя, оценивающего речевое и неречевое поведение говорящего субъекта непосредственно в состоянии истерики, сам индивид получает возможность критически анализировать свои действия лишь спустя некоторое время, в действительности квалифицируя своё состояние как нестабильное. Являясь объективным, сторонним наблюдателем своих действий в прошлом, говорящий субъект репрезентирует феномен ретроспекции своего эмоционального состояния посредством обозначения или описания:

And I called her mom right back and I'm like – I was just in hysterics, crying. I'm like, There's blood on the pillow. And so then I called 911 [19].

Обозначение и описание состояния истерики осуществляется посредством адресата и / или третьего лица, прямо указывающего на нестабильное эмоциональное состояние коммуникативного партнера:

Kate's shoulders were heaving under great sobs that racked her body. «This house is yours...» he told her, but she was past taking in his words. «For heaven's sake calm down, Kate, you're getting hysterical!» [17];

Адресат и третье лицо, выступающие в роли наблюдателя и маркирующие состояние говорящего субъекта как истерическое, играют главную роль в интерпретации его вербально-невербальных действий.

Действия адресата при коммуникативном взаимодействии с эмоционально нестабильным субъектом направлены на успокаивание последнего. Ситуация успокаивания «возникает как ответная реакция на проявление категоричного, эмоционального, психически неадекватного поведения одного из коммуникативных партнеров. Коммуникант, находящийся в определенном эмоциональном состоянии, может быть опасен по ряду причин (невменяемость, гнев, ярость) либо труден в общении» [8, с. 139]. Другими словами, успокаивание – это стремление говорящего субъекта воздействовать на адресата с целью изменить его поведение, и если, например, в ситуации уговаривания воздействие направлено на разум и волю коммуникативного партнера, то в ситуации успокаивания на его эмоции и чувства.

Эмоциональная нестабильность индивида описывается наблюдателем при помощи авторской ремарки, содержащей эмотивный предикат:

Elinor advised her to lie down again, and for a moment she did so; but no attitude could give her ease; and in restless pain of mind and body she moved from one posture to another, till growing more and more hysterical, her sister could with difficulty keep her on the bed at all, and for some time was fearful of being constrained to call for assistance. Some lavender drops, however, which she was at length persuaded to take, were of use; and from that time till Mrs. Jennings returned, she continued on the bed quiet and motionless [16, с. 184].

Эмоциональное состояние истерики включает чувства и переживания, наделенные полярностью и аффективностью. В основе эмоциональной нестабильности фактически лежит перепад с одного эмоционального состояния на другое, совершенно противоположное, которое возникает в результате снижения способности индивида сохранять самообладание, внутреннее спокойствие и, следовательно, контролировать свое вербальное и невербальное поведение.

Языковая репрезентация эмоциональной нестабильности индивида неразрывно связана с экстралингвистическими и паралингвистическими факторами. Выражение эмоций, их обозначение и описание, осуществляется через систему языковых и неязыковых средств.

На лексическом уровне языка, например, эмоциональное состояние индивида фиксируется посредством отображения в семантике слов, которые используются для вербализации эмоционального взаимоотношения

участников коммуникации. Таким образом, то или иное эмоциональное состояние можно охарактеризовать определенной совокупностью лексем, связанных между собой элементами своей конкретной семантики.

Сложное нарушение речи, проявляющееся в расстройстве её нормального ритма, произвольных остановках в момент высказывания, сумбурности, невнятности, непоследовательности или нелогичности, в частых повторях, в учащении её темпа или, напротив, в долгих паузах, а также заторможенность, излишняя резкость или отсутствие координации движений вербализуются на синтаксическом уровне языка.

Библиографический список

1. Мейли Р. Факторный анализ личности // Психология индивидуальных различий: Тексты. – М., 1982. – С. 84–100.
2. Немов Р. С. Психология. В 3 книгах. Книга 1. Общие основы психологии. – М. : Издательство «Владос», 2010. – 688 с.
3. Понятие о чувствах, эмоциях и их видах. Эмоциональные состояния. – URL: <http://reftrend.ru/732701.html> (дата обращения: 02.08.13).
4. Понятие эмоций и эмоциональных состояний. – URL: http://www.superinf.ru/view_article.php?id=204 (дата обращения: 02.08.13).
5. Райкрофт Ч. Критический словарь психоанализа, 1995. – URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/12/word/yemocija> (дата обращения: 10.09.15).
6. Словарь Л. С. Выготского / Коллектив авторов под ред. Леонтьева А. Н. – URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/1275/word/yemocija> (дата обращения: 21.08.15).
7. Толкачёва В. К. Категоричность. – URL: <http://www.psy-test.ru/terms> (дата обращения: 02.03.2012).
8. Топка Л. В. Прагма-семантическая категория некатегоричности в современном английском языке: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – Иркутск, 2000. – 168 с.
9. Топка Л. В. Эмоциональная обусловленность категоричного и некатегоричного речевого поведения // Психолого-педагогические проблемы личности и социального взаимодействия: материалы IV международной научно-практической конференции 15–16 мая 2013 года. – Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2013. – С. 115–121.
10. Фокина Ю. В. Вербализация эмоциональных состояний и эмоциональных реакций на уровне языковых единиц (на материале английской художественной прозы) // Вестник МГЛУ. – 2007. – № 521. – С. 84–96.
11. Фрейд З. Исследования истерии // Собрание сочинений в 26-ти т. Т. 1; пер. С. С. Панкова. – СПб. : 2005. – 454 с.
12. Черных П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. 8-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз. Медиа, 2007. – Т. 2.: Панцырь – Ящур. – 559, [1] с.
13. Эмоциональная неустойчивость. – URL: <http://www.noben.ru/blog/simptom/emocionalnaya-neustojchivost/emocionalnaya-neustojchivost/> (дата обращения: 25.09.15).
14. Chamber Dictionary of Etymology. – London : Chamber Harrap Publishers Ltd., 2010. – 1284 p.
15. Longman Dictionary of Contemporary English. – London : Longman, 2003. – 767 p.
16. Austen J. Sense and Sensibility. – Penguin Popular Classics, 1994. – 380 p.
17. McCallum K. Driven by love. – URL: <http://corpus.byu.edu/bnc/> (дата обращения: 20.08.15).

18. Roberts, G. The highest science. – URL: <http://corpus.byu.edu/bnc/> (дата обращения: 22.08.15).
19. The Night Briana Vanished; search for the kidnapper and killer of young woman in Reno, Dateline NBC 9:00 PM EST NBC. – URL: <http://corpus.byu.edu/bnc/> (дата обращения: 20.08.15).

МОНИТОРИНГ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ АДЫГЕЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

С. М. Хапачева,
А. К. Берсирова

*Кандидат педагогических наук, доцент,
преподаватель,
Адыгейский государственный
университет,
г. Майкоп, Республика Адыгея, Россия*

Summary. The study of value orientations includes an analysis of two subject areas: motivation and ideological structures of creation (views on the system of important zones), which differ from individual to individual, as the severity and for a particular set of values. Among the future teachers-psychologists and psychologists are tangible dominant pragmatic value orientation, and spiritual and human being below the rank of.

Keywords: value; value orientations; psychologists; teachers-psychologists.

Исследование ценностных ориентаций включает анализ двух предметных областей: мотивации и мировоззренческих структур создания (представлений о системе значимых зон), которые варьируются у разных людей, как по степени выраженности, так и по конкретному набору ценностей.

Испытуемым студентам предлагалось ответить на вопросы: «Что для Вас является наиболее ценным?», «Чему в жизни реально Вы уделяете главное внимание?».

Полученные данные отражают определенные различия в оценках одних и тех же ценностей в группах опрошенных студентов [2, с. 13]. Иерархия терминальных ценностей педагогов-психологов показывает, прежде всего, потребность эмоционально-насыщенной жизни, потребность в переживании любовных и дружеских чувств, стремление к счастливой семейной жизни. Кроме того, отмечена важность интересной работы и материально обеспеченной жизни. В группе психологов немаловажное значение имели уверенность и свобода, самостоятельность в суждениях и поступках. Не менее значимыми оказались гармония в семье, отношения с родителями.

В структуре терминальных ценностей юношей [2, с. 15] обеих групп выделяется, прежде всего, здоровье, любовь, друзья. В группе психологов отмечены такие ценности, как уверенность в себе, материальное благосо-

стояние, свобода. А педагоги-психологи – образование, возможность расширение своего кругозора, общей культуры, хорошая работа.

Молодые люди достаточно самостоятельны, в значительной мере полагаются на собственные силы в достижении жизненных целей. Так 35 % опрошенных ответили, что они надеются только на самих себя, 17 % – на помощь друзей, 13 % – на родных.

Выявилось противоречие между внешней средой, предъявляющей повышенное требование к молодому человеку, и его социальными биологическими адаптационными механизмами. Зачастую адаптационные механизмы приобретают формы насилия и агрессивности в отношении представителей других людей.

Студенты ориентированы на новые ценности, более того они не желают ждать, пока общество выработает и ассоциирует новые ценности. Отсюда их повышенная восприимчивость, конфликтность. Так 53 % опрошенных [3, с. 144] ответили, что они часто или очень часто конфликтуют с окружающими. Между тем, только 19 % редко или вообще не вступают в конфликт.

Результаты психологических исследований свидетельствуют также, что молодые люди готовы к насильственным формам защиты своих интересов. Участие в конфликте, защита интересов своей группы считают, безусловно, возможными 10 % опрошенных, а в зависимости от обстоятельств – 43 %.

Национальная идентичность является неотъемлемым элементом национального самосознания. Ее можно определить по таким важным параметрам, как гордость за свою нацию, позитивная оценка своей принадлежности к ней, привязанность к своей республике, приверженность национальным символам и т. д. Это говорит о свободном развитии национального самосознания, национальной культуры, национальных традиций. Мы живем в период сложной мировоззренческой трансформации. Известно, переход к новому общественному состоянию, отказ от прошлого всегда сопровождается значительной долей критики этого прошлого и сознательным преувеличением положительного содержания будущего общества [4, с. 38].

Но, как известно, нацию создает высокий уровень внутренней коммуникации людей во всех сферах жизни, складывающийся в итоге формирования общих взглядов и ценностей, а также наличия коллективной воли к собственному социально-психологическому утверждению [1, с. 60].

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что в массовом патриотическом сознании молодежи идет процесс переоценки ценностей, крушение старых идеалов и политических ориентации, осмысление реалий современной действительности [3, с. 82]. Патриотическое сознание молодых людей находится сегодня на перепутье. Его доминирующей ценностью является идея создания свободного, независимого, сильного Российского государства.

Бюрократизм, формализм, протекционизм, коррупция, местничество, отсутствие должной заботы о социализации студентов привели к большим

деформациям в системе ценностных ориентаций. Достаточно часто молодые люди проявляют равнодушие к национальной культуре, святыням своего народа, историческим достижениям, памятникам, традициям, не способны понять людей других наций и народностей. Вторая характерная тенденция - сильнейшая девальвация в студенческой среде таких ценностей, как родина, отечество, патриотизм.

В ходе опроса на вопрос «Кем Вы осознаете себя с гордостью?» большинство указало на принадлежность к своему дому, семье. Больше других тяготеют к семейным ценностям молодые люди после 20 лет. Сыновние, дочерние чувства более всего важны для тех, кому 18–20 лет.

Как видим, наиболее важные ценности для современной молодежи - свобода, социальная справедливость, сильное государство. На них ориентируются от 40 до 80 % опрошенных. Вторую группу ценностей составляют: равенство, процветающая нация, демократия, патриотизм. Этим ценностям привержены примерно 20 % молодых людей.

Студенты факультета педагогики и психологии верят в возрождение творческого духа и силы России, в ее свободу и независимость. Наибольшие опасения вызывают у студентов тяжелое состояние экономики, падение жизненного уровня, инфляция, рост цен и преступности, нарушение законности и правопорядка, угроза стать безработным, неблагоприятные условия для развития образования и культуры.

Во всей стране перед молодыми людьми стоит проблема поиска своего места в жизни, формирования жизненных идеалов и ценностей. Необходимо формирование специфических характеристик личности: готовность к риску, личная ответственность за свои поступки, умение быстро приспосабливаться к экономической конъюнктуре, желание упорно трудиться ради общего блага и своего будущего. Эти новые черты и трудовые ориентации необходимы не только корпусу менеджеров, предпринимателей, но и всем, кто вливается в рыночные отношения.

Все эти изменения в ценностных ориентациях в сфере труда показывают необходимость формирования нового механизма мотиваций, который бы стимулировал творческую активность и инициативу молодежи, и новые формы ее самореализации в труде. Но такой механизм у нас не создан, а чужие, видимо, не подходят. Поэтому многие молодые люди не находят других стимулов упорного напряженного труда, кроме денег.

Можно отметить противоречивые тенденции в процессе изменения мира в ценностных ориентациях студентов [4, с. 94]. Часть молодых людей полагает, что прочным базисом их существования теперь может быть частная жизнь и индивидуалистические ценности (жизнь для себя и своей семьи, укрепление семьи, опора на помощь родственников). Они отвергают ценности общественно-полезного труда, политической активности. Эти молодые люди сохранили моральные ценности, относящиеся к их семейной и личной жизни, но глубоко страдают из-за потери общей социальной

системы ценностей. Другая часть молодежи лишилась морального и социального фундамента своей жизни в целом, ни во что не верит.

Таким образом среди будущих педагогов-психологов и психологов доминирующими являются материальные, прагматические ценностные ориентации, а духовные и общечеловеческие оказываются ниже рангом.

Библиографический список

1. Вильданова Ф. З. Образовательное пространство как источник саморазвития личности студентов // Прикладная психология. – 2002. – № 5–6. – С. 131–134.
2. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
3. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. – СПб. : Евразия, 1999. – 425 с.
4. Руднева Е. Л. Формирование жизненных и профессиональных ценностных ориентаций студенческой молодежи: дис. д-ра п. наук: 19.00.13. – Кемерово, 2002. – 443 с.

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В СОВРЕМЕННОЕ ВРЕМЯ

Н. Н. Шапранова,
Н. Н. Красножуева

*Преподаватель,
студент,
Институт филологии, журналистики
и межкультурной коммуникации,
Южный федеральный университет,
г. Ростов-на-Дону, Россия*

Summary. The main problems of spiritual and moral education are defined, as well as key problems and principles of realization of spiritual and moral education are considered.

Keywords: spiritual and moral education; socialization; educational function; the implementation of the principles of spiritual and moral education; the basic national values.

Наше время можно назвать «эпохой глобальных перемен», главной проблемой которой является духовный кризис. После распада СССР, где превалировали идеологические цели, были заново сформированы представления о том, что такое «хорошо» и что такое «плохо», были пересмотрены взгляды на обучение и воспитание. В итоге материальные ценности стали доминировать над духовными.

Вопросами возрождения духовности занимаются все здравомыслящие люди: преподаватели, высокообразованные члены общества, служители церкви. Игумен Евмений так высказался о современном состоянии общества: «Хаос и неразбериха современной жизни, развал семьи, общественных институтов, дискредитированные по вине «человеческого фактора» высокие идеи – всё это следствие утраты ответственности. Переставая отвечать за содеянное, человек не имеет возможности реально оценивать

глубину нарушений и характер необходимых исправлений. Разрушается его связь с окружающим миром ... само содержание жизни в обществе ... Нынешнее поколение растёт и с пелёнок воспитывается в бесстержневой, безрамочной атмосфере. Структурность жизни, её иерархичность, обычаи, границы любого рода – внешние рамки, в которых возможно произрастать росткам ответственности в современном обществе, безжалостно ликвидированы». [2, с. 14–17]. Действительно, мы сейчас наблюдаем высокий уровень преступности, который напрямую связан с общим ростом агрессивности и жестокости в обществе, а также порой полным отсутствием моральных ценностей и неспособностью к воспитанию духа. Молодёжь всё больше ориентируется на западную культуру, которая не является нам родной, что ведёт к снижению истинных духовных, культурных, национальных ценностей, которые были характерны славянской культуре. Следствием такой прозападной ориентации является разрушение традиционной формы семьи – первого и главного источника духовно-нравственного воспитания.

Ещё в начале прошлого века знаменитый философ и педагог С. И. Гессен писал: «Наступает вдруг решительный перелом во внешней культуре: появляются новые взгляды, новые мысли и чувства, усложняется борьба общественных интересов; в застоявшуюся культурную среду врываются иностранные влияния. Все это сопровождается надвигающимся вихрем политической борьбы, ... приходом массы новых людей, разрушающих старые навыки, предрассудки, обычаи. Наступает эпоха кризиса, разложения личности, ее свободы от того, что называют моралью. Личность как бы разрывается на части, разламывается» [1, с. 68]. Прошло уже больше 80 лет, а эти слова всё также актуальны: человек всё также подвержен влияниям извне, которые в большинстве случаев оказывают отрицательное влияние на личность.

В настоящее время молодёжь живёт и развивается в окружении множества источников информации, многие из которых оказывают огромное влияние на становление личности как положительное, так и отрицательное. Под это влияние в большей степени попадают подростки и молодёжь, которые, по сути, являются главной движущей силой социокультурных изменений, не зря говорят: «Дети – наше будущее!».

Сегодня речь идёт о переосмыслении прежних ценностей, на которых долгое время основывалась образовательная система. Приоритетной задачей становится воспитательная функция образования. Никулина О. М. и Родькина Е. В. так определяют цели воспитательной деятельности: «Современные требования к воспитанию студентов (и молодёжи в целом – прим. автора) актуализируют задачу подготовки активной, целеустремленной личности, проявляющей высокий уровень духовно-нравственной культуры, адаптивной к складывающимся в обществе нормам и ценностям, к жизнедеятельности, сопряженной с большим количеством кризисных, стрессовых ситуаций, способной их конструктивно преодолевать» [4, с. 53].

Однако воспитание не может быть сведено только к формированию у личности социально заданных качеств. Очень важно мотивировать эту личность к самостоятельному жизненному выбору, саморазвитию, самосовершенствованию и самое главное к самовоспитанию. О ведущей роли воспитания говорил и выдающийся философ И. А. Ильин: «Образование без воспитания не формирует человека, а разнуздывает и портит его, ибо оно дает в его распоряжение жизненно выгодные возможности, технические умения, которыми он – бездуховный, бессовестный, безверный и бесхарактерный – и начинает злоупотреблять» [3, с. 370].

Именно поэтому важнейшей задачей духовно-нравственного воспитания современного человека стало личностное «сопротивление злу». Этот гуманно-нравственный постулат заключается в отказе от навязываемых извне действий, несущих в себе только разрушение.

Нужно заметить, что духовность и нравственность не могут быть сформированы «снаружи», сию секунду, не опираясь на базовую культуру личности, которая должна формироваться на всех этапах социализации. Неверно было бы полагать, что духовно-нравственное воспитание основано только на религиозной основе. Основываясь на статье «Духовно-нравственное воспитание российских школьников» можно утверждать, что в процесс духовно-нравственного развития учащихся должны быть включены все субъекты воспитания и социализации детей и молодёжи, и в первую очередь образовательные учреждения. Именно поэтому воспитатели, учителя, педагоги должны помнить, что в наше время перед ними стоит сложная и важная задача – быть не только хорошим психологами, но и организаторами воспитательной деятельности – мероприятий, которые действительно носили бы в себе *определённую воспитательную ценность, обогащая духовно-нравственный мир воспитанника*. Нужно также обратить внимание на то, что зачастую такую ценность несёт в себе не столько само мероприятие и направлено не столько на конечный результат, сколько на сам процесс подготовки тех, кто задействован в его организации. Хотя ошибочно полагать, что духовно-нравственное воспитание может быть представлено только отдельными воспитательными мероприятиями.

При реализации духовно-нравственного воспитания следует придерживаться *следующих принципов*: во-первых, оно должно быть вариативным, во-вторых, добровольным, в-третьих, соответствовать установленным в РФ нормам права и человеческой морали.

Нарушение данных принципов ведёт к ряду проблем. Одной из них согласно статье И. П. Арёфьева является рекомендация к введению курса «Основы духовно-нравственной культуры народов России» с учётом того, что государство должно обеспечивать «светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях». Введение данного курса, безусловно, оказывает влияние на другие предметы в часовом распределении. Более того содержание данного курса ориентиро-

вано больше на моноидеологическую школу, что по мнению многих учёных, не соответствует традиционным духовно-нравственным ценностям народов России. [5, с. 329] Навязывание данного курса школе приводит к обратному эффекту, т.к. зачастую преподается неподготовленными для этой миссии учителями.

Ошибочно полагать, что целью духовно-нравственного воспитания является только воспитание личности верующей. Однако если обратиться к истории, а точнее к событиям Великой Отечественной войны, то можно убедиться в том, что подвиги ради своей страны, своих родных и близких, ради отчего дома и мира совершали и люди совсем неверующие (в религиозном понимании этого слова). Все как один стояли стеной против врага, против фашизма, не обращая внимания ни на профессию, ни на национальность, ни на конфессию.

Поэтому *основным содержанием духовно-нравственного развития, воспитания и социализации должны быть базовые национальные ценности*, которые мы храним в культурных и семейных традициях, передаем от поколения к поколению. Именно опора на эти ценности помогает человеку противостоять разрушительным влияниям извне.

Православная церковь всегда поддерживала ценности дружной семьи и любви к своей Родине (единство и целостность России в частности) являются неотъемлемой частью Православия.

Задача духовно-нравственного воспитания состоит в том, чтобы *социально необходимые требования общества* педагоги превратили во *внутренние стимулы личности каждого ребенка*.

Духовно-нравственное воспитание является одним из основных компонентов образовательного процесса как в школе, так в высших учебных заведениях, что помогает вырастить честных, добрых, трудолюбивых людей, поможет найти им своё место в жизни, использовать полученные знания и умения на благо Отечества.

Библиографический список

1. Гессен С. И. Педагогические сочинения / сост. Е. Г. Осовский. – Саранск : Красный Октябрь, 2001. – 564 с.
2. Игумен Евмений Духовность как ответственность. Второе, дополненное издание. – Решма (Ивановская область, Кинешемский район) : Свет Православия, 2005. – 312 с.
3. Ильин И. А. Национальная Россия: наши задачи / под ред. С. Маршкова – М. : Эксмо. 2011. – С. 412.
4. Никулина О. М, Родькина Е. В. Духовно-нравственное воспитание в системе подготовки специалистов социальной сферы // Педагогика. – № 3, март 2010. – С. 53.
5. Современное образование: Смыслы и стратегии духовного развития человека / под ред. Б. П. Мартиросяна, Г. Н. Филонова, О. В. Суходольской-Кульшевой. – М. : ЛЕНАИД. 2013. – 616 с.



V. THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE TEACHER AS A SUBJECT OF PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL RESEARCH



СТАНОВЛЕНИЕ КЛАССНОГО РУКОВОДСТВА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА

А. Д. Абаньшина

*Студентка,
Шадринский государственный
педагогический университет,
г. Шадринск, Россия*

Summary. In this study conducted a retrospective analysis of the Pedagogical Institute as a «classroom management». The analysis of classroom management from 1917 to the present day.

Keywords: class teacher; mentoring; student staff; educational work.

Работа современного классного руководителя – это целенаправленная, системная деятельность, которая планируется и осуществляется на основе программы воспитания всего образовательного учреждения. Классный руководитель является важной фигурой в системе внутришкольного управления, реализующий весь комплекс основных функций педагогического управления [4]. Вся сложная и разнообразная работа в процессе классного руководства строится на основе анализа предыдущей деятельности, позитивных и негативных тенденций общественной жизни, на основе личностно-ориентированного подхода с учетом актуальных задач, стоящих перед педагогическим коллективом школы, и ситуации в классном коллективе, межэтнических, межконфессиональных отношений.

Сегодня трудно представить, что классные руководители, в отличие от учителей и воспитателей, в массовой школе появились сравнительно недавно: в 30-е гг. прошлого века.

До 1917 г. в средних учебных заведениях функции классного руководителя в мужских гимназиях исполняли классные наставники, в женских – классные дамы (исполнявшие основным способом контроль за действием учеников). Вследствие 1917 года наступает построение новой советской школы. Ее преобладающей проблемой стало общественно-политическое формирование учеников на базе коммунистической идеологии. Тем не менее далеко не всегда педагога хотели и умели воспитывать детей в духе условий новой власти. В первичных коллективах воспитательной работе внимания почти не уделялось. Приоритетным существовало формирование и развитие общешкольного ученического коллектива [2].

В 1923 г. классное наставничество существовало формально ликвидировано и сделана ставка на ученическое самоуправление. Тем не менее желаемые итоги не были достигнуты, более того – ученические организации в половине 20-х гг. были в пребывании кризиса. Факторами его стали дефицит опыта организаторской работы у ребят, переоценка их возможностей и недооценивание значимости педагога в становлении самоуправления. Выходом из сформировавшейся ситуации предстало присоединение преподавателей к группам учащихся – первичным школьным коллективам. В область прямых обязанностей групповодов вступали система самоуправления детского коллектива, система учебно-воспитательного процесса, изучение учащихся, обстоятельств их существования, работа с родителями [1].

В 30-х гг. в отечественной школе совершаются главнейшие перемены: возобновляется классно-урочная концепция, индивидуальный регулярный учет знаний, разрабатываются постоянные программы и учебники и так далее. Во взаимосвязи с данным меняется и положение групповодов.

В 1934 г. выходят Устав и Положение о единой трудовой школе, где обозначается, что прямые обязанности согласно организации учебно-воспитательного хода в первичных коллективах школы - классах - возлагаются на классного руководителя. Просуществовав определенный период, не получившая требуемого законодательного установленного официального статуса данная должность была упразднена, что не мешало усложнению прямых обязанностей, возлагаемых на педагогических сотрудников в взаимосвязи с исполнением функций классного руководителя в добавление к главным обязанностям преподавателей-предметников.

Процесс послевоенного формирования организации общенародного образования СССР был непростым. Особенно интерес в данный этап уделялось вопросам, связанным с восстановлением школьной сети и учебного процесса. Воспитательная деятельность как бы отдалилась на второй план. Тем не менее в завершении 40-х – начале 50-х гг. внеучебная работа несколько оживилась, хоть итоги были далеко не лучшими.

В 1947 г. было подтверждено новое Положение о классном руководителе, которое полнее и более четко обусловило его миссии и функции. В данном документе находились указания о планировании воспитательной деятельности и формах отчетности.

Отрицательное воздействие на школу 40–50-х гг. проявил характерный для того времени властно-исполнительный стиль руководства. Основной проблемой классного руководителя, согласно Положению 1947 г., считалась организация и объединение классного коллектива. Не менее значимым нюансом работы было идейно-политическое формирование учащихся. В область прямых обязанностей классного руководителя входили и работа с пионерской и комсомольской организациями, исследование школьниками «Правил для учащихся», надзор за их посещаемостью и успеваемостью, контроль за дисциплиной и поведением и так далее. Рекомендова-

лось увлекаться и исследованием учеников, однако о конкретных методах речи практически не велось, несомненно и реализовываться подобное исследование должно было не в заинтересованностях отдельной личности, а с целью формирования работоспособного классного коллектива. В последующем круг прямых обязанностей классного руководителя мало менялся. Формирование детского коллектива и идеологическое влияние на учеников остаются основными тенденциями в его работы. С 1970 ключевые обязанности классного руководителя складывались Уставом средней общеобразовательной школы. Положение о классном руководстве 1971 продолжило черту, произведенную в 30-е гг. – направленность на состав учеников. В ключевые задачи классного руководителя «входило формирование у учеников идеологической убеждённости, обществ, сознания и готовности к инициативному участию в обществ, жизни; формирование учеников в атмосфере коммунистической нравственности; трудовое формирование учеников, к осознанному подбору специальности; соперничество за высочайшее качество успеваемости, основательное понимание основ наук, формирование познавательной инициативности; содействие эстетическому и физиологическому обучению, укреплению самочувствия детей» [1].

К концу 1980-х годов был сконструирован проект программы «Освобожденный классный руководитель (педагог)», ориентированный на введение принципиальных изменений, как в служебный статус классных руководителей, так и в понятия об исполняемой ими деятельности, смыслом которой признавались защита и формирование личности учеников.

Проект был экспериментально апробирован в ряде регионов, из-за чего в единичных школах возникли классные воспитатели. Тем не менее, невзирая на приобретенные положительные результаты, феномен классного руководства как самоценной формы высококласной преподавательской деятельности не приобрел законодательного закрепления.

В начале 1990-х гг., в соответствии с Российской педагогической энциклопедии, в прямые обязанности классного руководителя были интегрированы всеобщее руководство учебно-воспитательной работой в классе, система и координация внешкольных занятий учащихся, предоставление физиологического и высоконравственного формирования личности ученика, формирование обстоятельств с целью формирования умственных, креативных возможностей, самоопределение, самореализации, самоорганизации и самореабилитации учеников.

В 2003 г. Воспитательный универсальный словарь закрепил предложенное Российской преподавательской энциклопедией определение классного руководителя, а выпущенной в 2005 г. словарь согласно педагогике, сменил классного руководителя классным воспитателем, отметив, что его прямые обязанности входят организация и формирование классного коллектива.

На сегодняшний день действует приказ № 21 Министерства образования и науки Российской Федерации от 3 февраля 2006 года «Об утверждении методических рекомендаций об осуществлении функций классного руководителя педагогическими работниками государственных общеобразовательных учреждений субъектов Российской Федерации и муниципальных общеобразовательных учреждений», который сохраняет свою актуальность и сегодня [3].

Итак, деятельность классного руководителя в первую очередь направлена на работу с обучающимися своего класса. Он формирует мотивацию к учению каждого отдельного ребенка, изучая его возрастные и индивидуальные особенности. Через разнообразные формы и методы индивидуальной работы классный руководитель создает благоприятные условия для развития гражданственности, мировоззренческой культуры, навыков созидательного труда, творческой индивидуальности.

Библиографический список

1. Гайдарова Л. И. Сущность и содержание педагогического просвещения родителей в школе // Педагогические науки. – 2013. – № 4. – С. 91–94.
2. Коджаспирова Г. М. Педагогика: учебник. – Москва : Просвещение, 2010. – 498 с.
3. Классному руководителю: учебно-методическое пособие / под ред. М. И. Рожкова. – Москва : Просвещение, 2009. – 136 с.
4. Сидоров С. В. Правила реализации системного подхода в управлении развивающейся школой // Знание. Понимание. Умение. – 2010. – № 2. – URL: http://zpu-journal.ru/e-zpu/2010/2/Sidorov_Systematic_Approach/ (дата обращения 28.04.2016).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В ГРУППАХ ПРОДЛЕННОГО ДНЯ

В. К. Агарагимова,
П. Г. Гасанова,
П. А. Гасангусейнова,

Е. И. Рубанова

*Кандидат педагогических наук, доцент,
учитель, доцент,
кандидат педагогических наук,
старший преподаватель,
старший преподаватель,
Дагестанский государственный
педагогический университет,
г. Махачкала, Республика Дагестан,
Россия*

Summary. The article deals with the problem of professional training group day care. Substantiates the importance of mastering the relevant competencies, performance and availability criteria are displayed. On the basis of the various components justified the development of professional interest at students of pedagogical high school.

Keywords: college students; self-improvement; criteria; younger school age.

Среди многочисленных направлений в деятельности педагогических вузов и специализированных лабораторий по высшему педагогическому образованию, большое место занимают вопросы подготовки будущих учителей к ведению различных видов воспитательной работы [1].

Анализ объективных трудностей, с которыми молодые учителя сталкиваются в воспитательной работе, позволил выявить тот факт, что выпускники педагогических вузов приоритетное направление уделяют учебной работе, а воспитательную работу рассматривают как второстепенный аспект. На основании данных анкетирования, проведенного в ДГПУ. На вопрос анкеты «Ваше отношение к педагогической профессии в настоящее время?» ответило 100 студентов-выпускников. Результаты таковы: нравится обучать и воспитывать 31 %; нравится специальность 24,2 %; нравится воспитательная работа 41,8 %; мало интересует специальность и воспитательная работа 3 %. Как видно, четверть выпускников безразлично относится к предстоящей воспитательной работе независимо от ее конкретного направления. Анкетирование также показало, что только 28 % выпускников имеют выраженную педагогическую направленность на организацию работы в группах продленного дня.

Таким образом, не столько сложность воспитательной деятельности, не столько трудность измерения ее результатов и соотнесения их с выработанными психолого-педагогическими критериями воспитанности, а именно отсутствие интереса к этой области, нежелание вести воспитательную работу является причиной ее неудовлетворительной постановки.

Важнейшим условием эффективности процесса подготовки будущих учителей к выполнению работы педагога группы продленного дня высту-

пает ознакомление их с профессионально обусловленными требованиями к воспитателю. Это создает в психической сфере студента условия для овладения специальными компетенциями, способствует проявлению интереса к профессии и склонности заниматься ею [2]. Основными критериями профессиональной пригодности педагога группы продленного дня являются, во-первых, совокупность специальных компетенций; во-вторых, сформированность таких личностно-деловых качеств, как наблюдательность, находчивость; в-третьих, внутренняя психологическая готовность к работе.

В работах отечественных и зарубежных ученых психологическая готовность рассматривается как состояние и как качество личности. Анализ смысловых паттернов, применяемых для выражения психологической готовности, а также обращение к феномену установки показывают, что неизменным для них остается указание на предрасположение субъекта ориентировать свою деятельность в определенном направлении, что, в свою очередь, дает основание условно рассматривать психологическую готовность как направленность личности. Общее в формировании коммуникативной и профессионально педагогической направленности личности, находит свое выражение а развитии интереса к внутреннему миру детей, выработке педагогического такта, общительности, требовательности, адекватной оценке и т. д. [5; 6].

Анализ исследований по проблеме позволил определить содержание основных компонентов психологической готовности: познавательного, мотивационного, волевого, эмоционального, органическое соединение которых определяет направленность педагога.

Познавательный компонент психологической готовности содержит понимание задач, стоящих перед педагогом группы продленного дня: ясное представление о будущей деятельности воспитателя; представления о вероятных ситуациях и изменения обстановки в ходе учебно-воспитательной работы и т. д. Мотивационный компонент психологической готовности включает стремление быть воспитателем, потребность успешно выполнять свои профессиональные обязанности; проявление интереса к деятельности в группе продленного дня; стремление добиться успеха в деле воспитания детей. Волевой компонент психологической готовности характеризуется сосредоточением волевых сил на выполнение задач гармоничного развития; умение управлять собой; способность преодолевать сомнения, напряженность; мобилизовывать волю в сложной обстановке. Эмоциональный компонент предполагает чувство долга и личной ответственности за конечный результат воспитательной деятельности, чувство удовлетворения от профессиональной деятельности.

Анализ сущности профессионально-педагогического интереса дает основание утверждать, что его нельзя рассматривать абстрактно, то есть только как любовь к детям и избранной педагогической специальности. Свое выражение он находит, по-видимому, в интересе к конкретным видам

деятельности педагога в соответствии с его социально обусловленными функциями. Подтверждением этому является факт, что интерес к деятельности по обучению и воспитанию у разных групп студентов существенно отличается. Поэтому можно заключить, что в целостной структуре профессионально-педагогического интереса особым компонентом необходимо рассматривать интерес к работе в группе продленного дня. В исследованиях убедительно доказано, что важнейшим условием формирования профессионального интереса является непосредственная работа с детьми на протяжении всего времени обучения в вузе, более раннее и глубокое проникновение в сущность сложной и многогранной педагогической деятельности. Продленный день как учебно-воспитательный режим, предполагает организацию самоподготовки, досуговой, бытовой, спортивно-оздоровительной деятельности на основе комплексного подхода к решению задач умственного, нравственного, эстетического, трудового, физического воспитания. Осуществление этого невозможно без целенаправленного формирования социально ценностных потребностей личности. Необходимость решения этой важной проблемы должна глубоко пониматься теми, кто будет вести воспитательную работу в группах продленного дня.

Как показывает анализ учебных пособий по педагогике и психологии, предназначенных для студентов педагогических вузов, знакомство с педагогическим аспектом теории потребностей носит общий характер. Разумеется, в процессе изучения дисциплин психолого-педагогического цикла сложно раскрыть все специальные вопросы, но имеющиеся спецкурсы по подготовке студентов к воспитательной работе не уделяют этому должного внимания.

Организовать систему последовательно усложняющейся коллективной деятельности, имеющей социально значимые цели, реализовать способности, возможности воспитанников группы продленного дня, повысить их социальную, познавательную активность можно только на основе знания и учета многих факторов, главным из которых являются потребности. Залогом успеха работы будет вооружение студентов компетенциями общих теоретических основ проблемы потребности воспитательной работы, методики по ее формированию. От соответствующей подготовки студентов зависит оптимальное использование объективных воспитательных возможностей, заложенных в группе продленного дня.

Младший школьный возраст является важным этапом формирования системы духовных потребностей, которые выступают внутренним источником деятельности личности, ее активности, определяют характер поведения. Остановимся на одном из аспектов работы по формированию потребностей, а именно на развитии нравственных потребностей, поскольку они пронизывают все другие потребности человека, выступают основой морально мотивированного отношения к окружающей действительности. Нравственные потребности относятся к высшим духовным потребностям,

их система развивается на базе потребностей в общении, труде, познании. Нравственные потребности младших школьников могут находиться на разных уровнях сформированности. Обеспечивая условия их возникновения и развития, важно определить содержание деятельности, наполнить ее нравственным характером межличностных отношений, создать в ней ситуации соответствующих отношений между участниками многообразных видов деятельности в группе продленного дня, упражнять детей в нравственном поведении. Должна быть создана педагогически ценная организация жизнедеятельности воспитанников группы продленного дня, которая содействовала бы нравственному проявлению у детей внимания, заботы, стремления помочь, поддержать окружающих, участия друг к другу. Воспитание нравственных потребностей требует обеспечения единства формирования нравственного поведения, сознания, чувств в организации учебно-воспитательного процесса в группе продленного дня.

В работе с детьми воспитатель должен выявить, какие из нравственных потребностей формируются у его учащихся, какого уровня и этапа достигли нравственные потребности группы и каждого ее члена, под влиянием каких условий, средств, методов это происходит наиболее эффективно. На основе анализа этих данных, знания специфики воспитания нравственных потребностей педагог может прогнозировать их развитие в единстве как в группе, так и у отдельных учащихся.

Таким образом, организуя работу по подготовке студентов к деятельности педагога группы продленного дня, необходимо учитывать, что формирование специальных компетенций, являясь самостоятельной задачей, в тоже время способствует и формированию направленности, а в конечном итоге социально активной жизненной позиции будущего специалиста.

Библиографический список

1. Агарагимова В. К. Формирование коммуникативной культуры студентов в системе профессионального образования // Известия Южного федерального университета. – 2009. – № 3. – С. 101–107.
2. Агарагимова В. К. Социально-педагогическая проблема воспитания дагестанской молодежи // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2015. – № 2 (25). – С. 20–25.
3. Ананьев Б. Г. Психофизиология студенческого возраста и усвоение знаний // Вестник высшей школы. – 1972. – № 7. – С. 17–26.
4. Бакланов И. С., Зырянов И. Е. Социально-философский аспект проблем модернизации российского социума // Вестник Северо-Кавказского государственного технического университета. – 2012. – № 1. – С. 94–98.
5. Говердовская Е. В. Направления обновления высшего профессионального образования в поликультурном пространстве Северного Кавказа // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2008. – № 1. – С. 29–34.
6. Лобейко Ю. А. Проблема организации психолого-коррекционной работы со студентами-первокурсниками // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2012. – № 10. – С. 77–84.

7. Ефремова О. Н. О методах организации самостоятельной работы студентов // Высшее образование в России. – 2011. – № 2. – С. 149–153.
8. Зинченко В. П. Аффект и интеллект в образовании. – М. : Тривола, 1995.
9. Леванова Е.А., Табакина Л. В. Эмоциональное образование как основа профилактики саморазрушающего поведения // Образование личности. – 2013. – № 1. – С. 18–24.
10. Салмина Н. Г., Тиханова И. Г. Социально желательное поведение детей и построение отношений в новой социальной ситуации // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 24–35.
11. Пономарева Л. И. Соотношение парадигм сопровождения и поддержки в педагогической теории и практике // Педагогическое образование в России. – 2014. – 310. – С. 171–174.
12. Назаралиев И. А. Формирование коммуникативной культуры студентов в системе профессионального образования как педагогическая проблема // Журнал гуманитарных наук. Московский государственный институт управления и права. – 2016. – № 1. – С. 23–27.

РУССКИЕ НАРОДНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

А. И. Будылкина

*Преподаватель,
Государственный социально-
гуманитарный университет,
г. Коломна, Московская область Россия*

Summary. National musical instruments are symbolical carriers of national spirit. The music teacher can use possibilities of national musical instruments in educational process.

Keywords: musical national instruments; music; music lesson at school; education.

Изменения в российской системе образования коснулись всех ее ступеней и учебных дисциплин. То, что изменения еще не привели к созданию отлаженной новой системы, несмотря на расшатанность прежней образовательной модели, не в последнюю очередь демонстрирует урок музыки в общеобразовательной школе. Музыка изучается в школе в начальных и средних классах, в старших составляя компонент дисциплины «МХК». Она не выносится на экзамены, и соответственно, имеет достаточно пластичную форму урока, что доказывает даже сравнение уроков музыки в школах небольшого провинциального города по таким параметрам, как содержательное наполнение занятий, разнообразие форм работы на уроке, процент использования в учебной и домашней работе компьютера. В решении проблемы построения модели музыкально-образовательного процесса на основе многовековых традиций русского народа, его богатейшего культурного наследия, следует, на наш взгляд, отметить возможности народной инструментальной музыки. Народная культура в музыкальных произведениях отражает наиболее характерные черты национального ха-

рактера, воплощенного в специфические тембры, музыкальные формы, средства выразительности музыкального языка [2; 3].

В школьном и младшем школьном возрасте именно музыка наиболее непосредственно воздействует на развитие творческих способностей. В этот период жизни ребенок эмоционально открыт, у него преобладает образное восприятие окружающего мира. Музыка познается ребенком как источник положительных эмоций, который расширяет его жизненный опыт, стимулирует к активной деятельности. К сожалению, в последнее время сложилась такая ситуация, что музыкальное искусство (в том числе и песенный жанр) под влиянием активного вторжения рыночных механизмов встало на путь примитивизации и коммерциализации. Ребенок начинает принимать за музыку произведения новомодных, но не долговечных на сцене исполнителей. Его уже в раннем детстве программируют на одностороннее, упрощенное, стандартизированное мировосприятие, легко управляемое средствами массовой информации. Между тем доступность музыки не обуславливает ее высокую художественную ценность. Затруднения, возникающие у детей младшего школьного возраста при восприятии серьезной музыки, во многом объясняются отсутствием у них первоначального музыкального опыта, несформированностью эмоционально-слуховых представлений и мотивации к познанию [2]. Это все равно, что заставлять первоклассника решать задачи по высшей математике. Бывает, что непонимание такого многостороннего и многопланового явления, как музыкальный язык, сохраняется на протяжении всей жизни. То ли не повезло с хорошим педагогом, то ли не был сформирован интерес, но все освоение необъятного мира музыки сводится к слушанию записей последних шлягеров. Происходит обеднение, а то и атрофия художественного восприятия, что сказывается на духовном развитии личности и народа в целом.

Этой ситуации можно избежать, если первоначальное музыкальное воспитание детей осуществляется с опорой на традиции народной музыки и исполнительства на народных инструментах. Следует отметить, что народная культура – не застывшая форма, отображающая когда-то происходившие процессы. Это не догма, не стереотипизация определенных проявлений личности, а живой, подвижный, но не изменяющий своим этнокультурным и традиционным корням феномен. В процессе исторического развития продолжали жить те явления и предметы, которые были необходимы для существования духовной культуры народа. Их значимость изменялась в зависимости от социальных условий и ценностных ориентаций общества, социальной группы, конкретного человека. Преемственность поколений позволяла сохранять самобытную духовную культуру народа, следовать ее лучшим образцам. Если рассматривать в эволюции продукты народной художественной культуры (в том числе исполнительские традиции, народные музыкальные инструменты), то можно заметить, что в настоящее время развивается естественный процесс творческой трансфор-

мации народного искусства, сочетающегося с обращением к его первоисточникам.

Уже в глубокой древности музыкальные инструменты играли немаловажную роль в воспитании детей. Первыми музыкальными инструментами в жизни ребенка были звуковые игрушки – трещотки, погремушки, жужжалки, бубенцы и т. д. Они развивали у детей, сначала на уровне первичной рефлекторной реакции, координацию движений, чувство ритма, а в дальнейшем – интерес к музыкальной деятельности. Стоит отметить, что эти игрушки-инструменты являлись своего рода посредниками в процессе адаптации ребенка к окружающему миру в условиях традиционной культуры. В каждом крае бытовали свои игрушки, в которых нашли отражение местные культурные и этнические традиции. Красота, самобытность и доступность этих игрушек помогали войти ребенку в мир родной культуры, в мир творчества и гармонии. Знакомство с народными традициями, изучение народных инструментов способствует формированию у маленького человека национального самосознания. Входя в мир народной музыки и инструментов, ребенок подсознательно ощущает в себе «зов предков». Характерные для русской народной культуры звуки, тембры, орнаменты, мелодии, формы «пронизывают» его насквозь. Ребенок осознает, что он является неотъемлемой частью своего общества, своей культуры. Народная музыка и музыкальные инструменты, пришедшие в профессиональную музыку из широкой бытовой практики, придают этому процессу социализации детей большую естественность. Доступность народных инструментов, привлекательность и легкость игры на них в ансамбле приносят детям радость.

В настоящее время мы можем наблюдать русские народные инструменты в деятельности учителя музыки в общеобразовательной школе. Известно, что народные музыкальные инструменты утверждались в системе отечественного образования постепенно. В учебный план первых консерваторий они не вошли; первый оркестр русских народных инструментов, организованный в 1880-х годах В. Андреевым в Петербурге, вырос из кружка любителей игры на балалайках. Расцвет отечественного инструментоведения приходится на вторую половину XX века: Константин Вертков, Игорь Мациевский, Татьяна Кирюшина, Вячеслав Щуров, Юрий Багрий, издается «Атлас музыкальных инструментов народов СССР». Классификация русских народных инструментов основана на различных параметрах.

1) На оценке территориального масштаба: локальные инструменты – на территории села, ареальные – области, национальные – на всей территории расселения этноса.

2) На конструктивных и акустических характеристиках, т. е. способах изготовления и звукоизвлечения. Эту классификацию выполнили немецкие музыковеды Э. Хорнбостель и К. Закс применительно к инструментарию зарубежной музыки. В XX веке О. Гордиенко распространил эту

классификацию на русские музыкальные инструменты. Соответственно, отечественные инструменты также стали разделяться на 4 группы: идиофоны (источником звука выступает материал, из которого изготовлен инструмент), аэрофоны (источник звука – столб воздуха в канале ствола духового инструмента), хордофоны (источник звука – натянутая струна), мембранофоны (источник звука – натянутая мембрана из пузыря или кожи животного) [4].

Во второй половине XX – начале XXI веков сотрудничество высокопрофессиональных исполнителей-народников и композиторов, ищущих новые музыкальные пути, дало блестящие результаты: наиболее показательны здесь имена Ю. И. Казакова и Ф. Р. Липса, связанные с московской исполнительской школой. Не случайно выдвижение вперед в этом отношении именно Москвы с ее древней историей и славянофильскими характеристиками [1; 5]. В общеобразовательную школу народные инструменты сначала пришли на волне своей широкой популярности в культурно-просветительской деятельности, а впоследствии – благодаря Карлу Орфу и его знаменитой системе «Шульверк», в котором говорится, что музыкальное воспитание должно опираться на национальные музыкальные корни и музицирование на народных инструментах.

Учитель музыки должен не только быть хорошим исполнителем, но и педагогом, понимающим психологию детского коллектива, должен учитывать возрастные особенности учащихся младших и старших групп, воспитывать чувство товарищества, уважения друг к другу, сознательную творческую дисциплину с самого раннего возраста. На уроках музыки исполнительские навыки учителя – например, умение играть на баяне – фокусируют внимание класса на живой музыке, стимулируют интерес к занятию. Во внеучебной деятельности хорошей формой развития музыкальности детей является их участие в организованном заинтересованным учителем ансамбле народных инструментов.

Умение учеников слушать руководителя с первого слова и жеста приходит не сразу. Руководитель ансамбля, оркестра должен стремиться к контакту с учениками разных возрастов, уметь на занятиях просто, доступно и конкретно объяснить свои требования. На занятиях должны присутствовать и образные сравнения, и юмор, и поощрительное слово, и требовательность. Доброжелательная атмосфера репетиции позволяет пережить свои ошибки даже слабому ученику. Во время игры в коллективе все ритмические, штриховые, интонационные и другие ошибки выявляются мгновенно. Позитивная обстановка во время работы активизирует волю к их исправлению. В музыкальном коллективе у детей быстрее развивается мышление и воображение, формируется находчивость и сообразительность. Более слабый ученик подтягивается, более сильный – облагораживает игру в ансамбле, оркестре. Чтобы понять это и оценить всю суть рабо-

ты изнутри, руководителю нужно самому быть участником ансамбля или оркестра.

Ярким примером в г. Коломне является ансамбль русских народных инструментов «Приокские наигрыши», основанный в 1998 году Туляковым Дмитрием Геннадьевичем. Это не просто основатель ансамбля и его руководитель, но и его участник. Он играет партии гармошки, первого или второго баяна. Дмитрий Геннадьевич – лауреат Всероссийского конкурса педагогов дополнительного образования, учитель музыки в общеобразовательной школе № 30. На своих уроках и во внеклассной работе он использует русские народные инструменты, причем работа в ансамбле помогает ему понимать и располагать к себе детей. По его словам, главная цель преподавателя музыки – заинтересовать детей, тогда им захочется повторить, а если ты сам играешь на народном инструменте, то это больше половины успеха. Целью занятий должны быть, прежде всего, переживание музыки, радость от совместной игры, развитие творческих способностей.

Русские народные инструменты универсальны. Сейчас они переживают расцвет в профессиональных видах деятельности. Многие из них находятся в развитии, совершенствуется их конструкция и качество звучания. Этот процесс напрямую зависит от достижений ведущих концертных исполнителей. Благодаря их тесному сотрудничеству с композиторами создается высокохудожественный оригинальный народный репертуар.

Библиографический список

1. Бычков В. Юрий Казаков – патриарх баянного искусства. – М. : Библиотека клуба адмиралов, 2014.
2. Звонова Е. В. Музыкальная психология. – Коломна : МГОСГИ, 2010.
3. Звонова Е. В. Символизация и психологический механизм создания картины мира // European Social Science Journal. – 2013. – № 11-2 (38). – С. 8–15.
4. Имханицкий М. И. История исполнительства на русских народных инструментах. – М. : РАМ им. Гнесиных, 2002.
5. Липс Ф. Р. Кажется, это было вчера. – М. : Музыка, 2009.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОГО КОМПЛЕКСА ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ СФЕРЫ КУЛЬТУРЫ (на примере НСМШ)

Ю. Н. Ляпина,
Л. А. Пацукова

*Доцент,
магистрант,
Алтайский филиал, Российская академия
народного хозяйства и государственной
службы при Президенте
Российской Федерации,
г. Барнаул, Алтайский край, Россия*

Summary. The article raises the problem of motivation of teachers' professional work. It observes the features of pedagogy in the educational institutions of the sphere of culture. There are the results of the research of the Music teachers' motivational complex. It reveals the best motivational complex.

Keywords: musical pedagogy; motivational complex of personality; internal motivation; external positive motivation; external negative motivation.

Педагогическая деятельность в целом и непосредственно профессия педагога является одной из древнейших в мире. В ней сосредоточен тысячелетний опыт преемственности разных поколений. Педагог, по определению – связующий элемент между поколениями, носитель человеческого, общественного, исторического опыта. Общественно-культурная целостность народа, цивилизации в целом, преемственность поколений во многом обусловлены педагогической деятельностью.

Современная музыкальная педагогика унаследовала и творчески развила на новой социально-эстетической основе реалистические традиции русской исполнительской культуры и присущий ей несомненно высокий уровень требований. Однако кардинальные изменения, произошедшие в российском обществе к концу века, сказываются и на деятельности современных образовательных учреждений сферы культуры.

Основы отечественной педагогики сохраняются, но время вносит в них свои коррективы. Традиционные методы преподавания изменяются, обновляются с учетом требований современности. Созданные в последнем десятилетии новые формы обучения, программы, комплексные планы обучения и воспитания – свидетельство решения актуальных проблем музыкального образования на государственном уровне.

К числу профессионально значимых качеств и свойств педагога в сфере культуры, несомненно, принадлежит умение общаться на высоком творческом уровне с аудиторией в целом и с каждым учащимся в отдельности.

Музыкально-педагогическое общение, являясь неотъемлемой составной частью целостного профессионального творчества педагога-музыканта, в то же время выступает как система с определенными функ-

циями. Все многообразие функций общения между людьми современные исследователи сводят к следующим задачам: 1) сообщение информации; 2) познание личности другого человека в процессе общения; 3) установление творческих взаимоотношений в общении. Этот общий социально-психологический срез функций общения в сочетании с психолого-педагогическими представлениями о них легли в основу ведущих функций музыкально-педагогического общения.

Первая из них – *информационно-коммуникативная* – охватывает процессы приема и передачи информации учащимися и педагогами на уроке. Этот «обмен информацией» осуществляется в специфической художественно-коммуникативной форме, на основе особых межличностных отношений.

Регулятивная функция обеспечивает управление эмоционально-эстетическими и другими процессами в ходе художественного общения с музыкой и корректировку действий при осуществлении совместной деятельности учителя и учащихся [2, с. 34–35].

Музыкально-педагогическое общение оказывает особое воздействие на аффективные стороны личности школьников и самого педагога, что и дает основание говорить о еще одной функции – *аффективно-коммуникативной*.

Выделение этих функций довольно условно, поскольку в реальной музыкально-педагогической практике они выступают в целостном виде и только в своей совокупности обеспечивают достижение в ней высоких творческих результатов.

В целостной структуре музыкально-педагогического общения еще особо выделяется *мотивационный элемент*.

Мотивационный элемент служит тем основанием, благодаря которому приводится в действие весь механизм музыкально-педагогического общения. Содержание данного элемента прежде всего охватывает эмоционально-ценностную сферу и сферу потребностей личности педагога.

Мотивационный элемент в структуре музыкально-педагогического общения отражает понимание педагогом его специфической сущности – художественно-эстетической природы. Выражением этого является нацеленность педагога-музыканта на организацию в музыкально-педагогическом процессе особого «коммуникативного поля», в котором все связи и отношения устанавливаются в соответствии с закономерностями художественного воздействия музыкального искусства [4, с. 407].

Мотивация – это процесс побуждения себя и других людей к деятельности для достижения целей организации или личных целей. Достойные цели, хорошая организация, перспективные планы будут малоэффективны, если не будет заинтересованности исполнителей в их реализации, т. е. мотивации. Поэтому руководители, заинтересованные в процветании и эффективности своей организации, не должны забывать о вопросе, кото-

рый касается управления коллективом, а именно создания продуктивной системы мотивации работников.

Для формирования эффективной трудовой мотивации педагогов необходимо, чтобы смысл трудовой деятельности был не только в удовлетворении личных материальных потребностей человека, но и выходил за его рамки. Смысл труда не может сводиться только к удовлетворению материальных запросов. Необходимо поддерживать заинтересованность педагогических работников к содержанию деятельности, к участию в решении проблем, к саморазвитию. Особенно актуально это по отношению к молодым специалистам, которые быстрее, чем их более опытные коллеги, готовы поменять работу, если она не обеспечивает удовлетворение их потребностей. Высокомотивированные индивиды больше работают и, как правило, достигают лучших результатов в своей деятельности.

В основе мотивационного механизма находится потребность – внутреннее состояние психологического или функционального ощущения недостаточности чего-либо, проявляется в зависимости от ситуационных факторов [2, с. 285–287]. Ощущение дискомфорта влияет на поведение, чувства и мышление людей и может полностью подчинить человека себе.

В современном образовательном учреждении часто руководители считают, что знание мотивации как функции не существенно, поэтому нет необходимости заниматься этой проблемой дополнительно.

Однако любому руководителю в сфере культуры требуются педагоги с высоким уровнем профессионализма и с этой целью он должен совершенствовать все имеющиеся управленческие механизмы. Именно поэтому, считаем, что для сохранения и привлечения высококвалифицированных кадров и комплектованием образовательных учреждений новым поколением педагогов необходимо создать систему, прежде всего моральных стимулов. Так как эффективная система мотивации, разработанная и используемая на практике, влияет не только на творческую инициативу и социальную активность отдельного сотрудника, но и на итоги деятельности всей образовательной организации.

Сегодня важнейшим фактором мотивации работы педагогов в учреждениях культуры являются конкурсы и фестивали. У этого фактора имеются как большие плюсы, так и большие минусы. Плюсов на наш взгляд здесь гораздо меньше и заключаются они главным образом в том, что маленький исполнитель способен открыть и мобилизовать в себе невероятные способности, доселе не известные, которые проявились именно благодаря волнению на сцене, благодаря желанию показать лучший результат. Второй плюс – это, безусловно, продвижение таланта. Молодых перспективных исполнителей чаще всего можно найти именно на конкурсах (пожалуй, это их главная миссия), и наиболее яркие таланты получают возможность учиться в лучших вузах, у лучших педагогов и в итоге могут сделать карьеру, о которой мечтают.

Зависимость педагогов и их руководителей от конкурсной системы оценивания способностей молодых музыкантов – исполнителей легко объясняется как системой стимулирования (премии, более высокий статус преподавателя, учебного заведения), так и внутренними мотивами (желание быть признанным, нужным). Так же большую роль играют родители, которыми также движут разные мотивы в стремлении выставлять на конкурсы и фестивали своих детей. Их желание добиться высоких результатов для своих детей выходит на первый план в обучении музыке, другими словами, получение наград и лауреатства – это главный показатель эффективности работы педагога. И это главная цель. Освоение профессии музыканта уходит на второй план, музыкант становится «спортсменом», главная цель которого – уметь конкурировать, соревноваться, пробивать себе путь на большую сцену, показывать стабильно хорошие результаты и технику в любых условиях, в любое время. На последнем Международном юношеском конкурсе им. П. И. Чайковского, который проходил в Новосибирске в декабре 2015 г. во время объявления результатов перехода во второй тур высокое жюри удивило нас своей прямоотой относительно общей оценки исполнительского уровня участников. Жюри отметило, что при отличной технической составляющей всех конкурсантов, к сожалению, мало кто выделялся индивидуальностью. На наш взгляд – это приговор сегодняшней школе исполнительского мастерства во всем мире. Стоит задуматься, не следствие ли это неправильной мотивации педагогов, их руководства, родителей и детей? Это побудило нас к диагностике мотивации профессиональной педагогической деятельности в НСМШ.

В нашем исследовании принимали участие педагоги-музыканты пяти отделений Новосибирской специальной музыкальной школы при консерватории города Новосибирска в количестве 20-ти человек. Из них 3-е мужчин, 17 женщин в возрасте от 32-х до 60-ти лет, все с высшим образованием и стажем работы от 10-ти до 40 лет.

Для диагностики мотивации профессиональной деятельности (в том числе – педагогической) была взята методика К. Замфир в модификации А. А. Реана. В ее основу положена концепция о внутренней и внешней мотивации. О внутреннем типе мотивации (ВМ) можно говорить, если деятельность значима для личности сама по себе. Если же в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей, внешних по отношению к содержанию самой деятельности (мотивы социального престижа, зарплаты и т. д.), то в таком случае принято говорить о внешней мотивации. Сами внешние мотивы дифференцируются здесь на внешние положительные (ВПМ) и внешние отрицательные (ВОМ). Внешние положительные мотивы, несомненно, со всех точек зрения более эффективны и более желательны, чем внешние отрицательные мотивы. На основе полученных результатов определяется мотивационный комплекс личности. Мотивационный комплекс представляет со-

бой тип соотношения между собой трех видов мотивации: ВМ, ВПМ, ВОМ. К наилучшим, оптимальным мотивационным комплексам следует относить следующие два типа сочетаний: $ВМ > ВПМ > ВОМ$ и $ВМ > ВПМ = ВОМ$. Наихудшим мотивационным комплексом является тип: $ВОМ < ВПМ < ВМ$ [3, с. 153].

Результаты исследования показали, что наихудшего мотивационного комплекса выявлено не было среди испытуемых. Но, вместе с тем у 30 % (6-ти испытуемых) из 20-ти выявлен неоптимальный тип мотивационного комплекса, что выражено в таких сочетаниях как: $ВОМ \geq ВПМ$. Но ВМ во всех шести случаях доминирует над ВОМ. Обращает внимание то, что все случаи с неоптимальным типом принадлежат женщинам с неустроенной личной жизнью, пенсионного возраста двух отделений: теоретического и фортепианного. Можно предположить, что это связано с эмоциональной нестабильностью личности этих педагогов. А высокий профессионализм их деятельности основан на высоком уровне внутренней мотивации и связан прежде всего с ценностью самой педагогической деятельности.

У 70 % испытуемых, на основании полученных результатов были выявлены наилучшие, оптимальные мотивационные комплексы: высокий вес внутренней и внешней положительной мотиваций и низкий – внешний отрицательный. Что позволяет сделать вывод об удовлетворенности педагогами выбранной профессии, желанием достичь в ней определенных позитивных результатов, стремлением полной самореализации. Кроме того, так как установлена отрицательная корреляционная зависимость (по данным А. А. Реана) между оптимальностью мотивационного комплекса и уровнем эмоциональной нестабильности личности педагога (связь значимая, $r = -0,585$) можно говорить и об устойчивом уровне эмоциональной стабильности у 70 % испытуемых.

Не смотря на то, что за прошедшие годы в НСМШ накоплен уникальный педагогический потенциал, сложились интересные профессиональные традиции, создана серьезная материальная база и все это позволяет реализовывать природную одаренность молодых музыкантов, для того чтобы педагог работал с необходимой эффективностью необходимо наличие у него оптимального мотивационного комплекса.

Мотивационный механизм понимается здесь как процесс активизации мотивов работников (внутренняя мотивация) и создания стимулов (внешняя положительная мотивация) для их побуждения к эффективному труду. Таким образом, основной задачей руководства является формирование мотивационного механизма, позволяющего эффективно использовать в работе потенциал людей.

Библиографический список

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. В 2 т. – М. : Педагогика, 1980.

2. Ильин Е. П. Психология для педагогов. – СПб. : Питер, 2012. – 640 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб. : Питер, 2011. – 512 с.
4. Кирнарская Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. – М. : Таланты-XXI век, 2004. – 496 с.
5. Психология адаптации личности / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб. : Прайм – ЕВРОЗНАК, 2008. – 479,[1]с.
6. <http://www.nsmsh.ru/info> (дата обращения: 21.04.2016)

BO'LAJAK O'QITUVCHILARDA PEDAGOGIK MAHORAT KO'NIKMASINI HOSIL QILISH YO'LLARI

A. J. Tangirov

*Filologiya fanlari nomzodi,
Jizzax Davlat pedagogika instituti,
Jizzax, Uzbekistan*

Summary. Definitions of "pedagogical skills" are analyzed in the article. The role of pedagogical skills in pedagogical activity, pedagogical way of mastering skills and principles of teaching module disclosed.

Keywords: mastery; pedagogical mastery; principles of education; the principle of active communication.

“Ta’lim to’g’risida”gi Qonun va “Kadrlar tayyorlash milliy dasturi” ta’lim sohasida amalga oshiriladigan ishlarining maqsadi, vazifalari va yo’nalishlarini belgilab berdi. Bu vazifalarni amalga oshirish, avvalo o’qituvchiga, uning bilimi va kasb mahoratining shakllanganlik darajasiga bog’liq. Zero, o’qituvchi zimmasiga yuklatilgan vazifalarni nechog’lik vijdon, aql va pedagogik mahorat bilan bajarilishi jamiyat kelajagini ta’minlovchi muhim omildir.

O’zbekiston Respublikasida o’qituvchi kadrlarning ma’naviy qiyofasi, aqliy salohiyati hamda kasbiy mahoratiga nisbatan jiddiy talablar qo’yilmoqda. Chunonchi, bu borada O’zbekiston Respublikasi Prezidenti I. Karimov boshlang’ich sinf o’qituvchilarining mas’uliyatini alohida ta’kidlagan: “bolaning dunyoqarashi, didi, salohiyati shakllanadigan boshlang’ich sinflarga eng yetuk, eng tajribali murabbiylar birkirib qo’yilishini oddiy mantiqning o’zi talab etadi”[1, b. 58].

Respublikamizda ta’lim sohasini rivojlantirish Davlat miqyosidagi muhim vazifaga aylanganini jahonning nufuzli tashkilotlari ham tasdiqlamoqda: “Mamlakatimizda ta’lim sohasini rivojlantirish va isloh etishga yo’naltirilayotgan yalpi xarajatlar yalpi ichki mahsulotning 10–12 foizini tashkil etayotgani va bu sohaning davlat buyudjeti xarajatlaridagi ulushi 35 foizdan ziyod ekani, bunday ko’rsatgichlarni dunyoning boshqa davlatlarida kamdan-kam uchratish mumkinligi bugungi kunda Birlashgan Millatlar Tashkiloti.

UNICEF. UNESCO va boshqa nufuzli tashkilotlar tomonidan e'tirof etilmoqda" [2, b. 108].

Mahorat – muayyan ish, xatti-harakat yoki kasbiy faoliyatning ustalik, mohirlik bilan, san'atkorona tashkil etilishiga imkon beradigan bilim, ko'nikma, malakalar majmui [3, b. 61].

Pedagogik mahorat – bo'lajak pedagog (o'qituvchilar)da pedagogik jarayonni metodik jihatdan to'g'ri, samarali tashkil etish, o'qituvchi va o'quvchi munosabatlarini oqilona yo'lga qo'yish, bo'lajak mutaxassislarni kasbiy faoliyatni tashkil etishga tayyorlash masalalarini o'rganadi.

Pedagogik mahorat – 1) o'qituvchining pedagogik jarayonni tashkiliy, metodik, ruhiy va sub'ektiv jihatdan o'ta mohirlik, ustalik bilan tashkil eta olish, boshqarish, ta'lim-tarbiya jarayoniga ongli, ijodiy yondashishi, metodik bilimlarni samarali qo'llay olish qobiliyati, bu boradagi amaliy ko'nikma-malakalarga egaligi; 2) pedagog tomonidan kasbiy faoliyatning ustalik, mohirlik bilan, san'atkorona tashkil etilishini ta'minlovchi bilim, ko'nikma va malakalar majmui; yuksak pedagogik tafakkur. [4, b. 67].

Pedagogik mahoratni o'qitish quyidagi tamoyillarga asoslanadi:

- **ta'limga yaxlit jarayon sifatida yondoshuv tamoyili**, ya'ni bilimlar amaliyotdagi tajriba sifatida o'zlashtiriladi. Mashg'ulotlar shunday tashkil etiladiki, mavzuning nazariy qismi bahslar, sxemali-konspektlar va boshqa tizimlash shakllarida o'zlashtiriladi; keyin o'zlashtirilgan bilimlar pedagogik qobiliyatni rivojlantiruvchi mashqlar asosida mustahkamlanadi; va nihoyat muammoning ko'lamini har bir mashg'ulotning ajralmas qismi hisoblanadigan, modellashirilgan pedagogik vaziyatni o'z ichiga olgan pedagogik trening davomida egallangan bilimlar malakaga aylanadi

- **faol muloqot tamoyili** guruhdagi talabalar faolligini oshiruvchi topshiriqlar tizimi: rol o'yinlarini, musobaqalarini o'tkazish, faoliyatning ayrim qismlarini namoyish qilish, talabalarni mashg'ulotning tashkil qilishga jalb etish bilan tasniflanadi;

- **pedagogik faoliyatni qismlarga ajratish tamoyili** pedagogik treninglar davomida alohida uslublarni uzviylikda egallash maqsadini o'z oldiga qo'yadi. Har bir talaba ta'limning aniq bosqichida ma'lum tushuncha va malakalarni egallashi shart. Masalan, birinchi kursda talaba o'z tashqi ko'rinishi, nutqi, muloqot va tashkilotchilikda namoyon bo'ladi;

-pedagogik texnikani va dars davomidagi masalalarni ilodiy hal qilish ko'nikmalarini **mashq va musobaqa davomida rivojlantirish tamoyili**, bunda ta'lim jarayonini tashkil qilishdagi qattiqqo'llik va muqobil yechimni topa olishga erishiladi;

- **o'ziga xos yondoshuv tamoyili**, pedagogik mahorat darslarida mutahassislikni inobatga olinishini ko'zda tutadi;

- OTMda laboratoriya sharoitida olingan bilim va ko'nikmalar bilan talabalar pedagogik amaliyot olib boriladigan maktablarda orttirilgan tajriba orasidagi **bog'liqlik tamoyili**.

Bibliografik ro'yxat

1. Karimov I. Barkamol avlod O'zbekiston taraqqiyotining poydevori // O'zbekiston Respublikasi Oliy Majlisi IX sessiyasida so'zlagan nutqi, 1997.
2. Karimov I. Ona yurtimiz baxt-u iqboli va buyuk kelajagi yo'lida xizmat qilish –eng oliy saodatdir. – T. : O'zbekiston, 2015.
3. O'zbek tilining izohli lug'ati
4. Inoyatov U. I., Muslimov N. A., Usmonboyeva M. Pedagogikadan 1000 savoplga 1000 javob.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГА

Н. Н. Шапранова,
И. С. Герасименко

Преподаватель,
студентка,
Южный федеральный университет,
г. Ростов-на-Дону, Россия

Summary. As part of this publication it is impossible to describe all the features of professional burnout. Therefore, from a vast array of materials the author decided to focus on the analysis of burnout syndrome in the teaching activities. The study was performed on the material works both domestic and foreign educators and psychologists. The study provides a brief overview of the theoretical specificity of burnout syndrome and recommendations for its prevention.

Keywords: professional burnout; pedagogical activity; stress; physical and emotional exhaustion; individual and organizational factors that influence the development of burnout syndrome; stage of burnout; psychological support; prevention; coping skills; assertive behavior; horizontal career principle.

Существует ряд проблем, с которыми сталкивается каждый педагог при осуществлении педагогической деятельности. Одной из таких проблем является синдром профессионального выгорания.

Во второй половине XX века многими исследователями (А. Пайнс, Е. Махер и др.) было замечено состояние эмоционального истощения у людей, занятых в различных сферах коммуникативной деятельности (педагогов, психиатров, психологов, юристов, работников сферы обслуживания). На начальном этапе отмечалась потеря интереса к работе и раздражительность в общении с коллегами, в дальнейшем – развитие соматических заболеваний и нервных расстройств.

В 1974 году американскими учеными-психиатрами Г. Фрейденбергером и С. Гинзбургом было обнаружено, что данные изменения вызывались длительным воздействием профессионального стресса и был введен термин «burnout» – *профессиональное (эмоциональное) выгорание – специфическое состояние здорового человека, находящегося в тесном эмоциональном общении с клиентами, пациентами при оказании*

профессиональной помощи. Данный синдром развивается у представителей профессий системы «человек – человек» по причине хронического стресса и ведет к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов работающего человека.

Согласно Л. С. Третьяковой *профессиональное выгорание* представляет собой «сложный многоплановый конструкт», который состоит из целого комплекса негативных психологических переживаний, причиной которых является длительная и интенсивная, эмоционально насыщенная межличностная коммуникация. Поэтому такой вид выгорания также называют «отравление людьми» [5].

Теоретические и методологические основы в исследовании синдрома профессионального выгорания и его последующее более детальное исследование представлено в трудах таких видных ученых, как: А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн (деятельностный подход в психологии); А. К. Маркова, В. А. Сластенин (концепция профессионального развития учителя); Л. С. Выготский (системный историко-эволюционный подход к изучению человека); Б. С. Братусь, В. Н. Мясищев (уровневый подход к феномену здоровья); Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова, Т. И. Ронгинская (психологические концепции профессионального выгорания).

«Выгорание» может характеризоваться эмоциональным, физическим и когнитивным (мыслительным, познавательным) истощением и проявляться следующими симптомами: ухудшением чувства юмора, учащением жалоб на здоровье, изменением в худшую сторону продуктивности работы, снижением самооценки и т. д. Г. Фрейденбергер отмечал, что у особо эмоциональных и впечатлительных людей, защитной реакцией на профессиональное выгорание может быть частичное или полное отключение эмоций в ответ на психологические раздражители.

В 1982 году американскими учеными К. Маслач и С. Джексон были проведены крупномасштабные исследования профессионального выгорания и составлен опросник по выявлению у работников профессионального выгорания (Burnout Self-Test, Maslach Burnout Inventory (MBI), адаптированный впоследствии Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старченковой. Также вышеупомянутыми исследователями была разработана так называемая «модель Маслач» – описание компонентов, которые включает в себя синдром профессионального выгорания:

1) *Первый компонент – физическое и эмоциональное истощение* – с физической стороны, характеризуется тошнотой и общим недомоганием, с психологической стороны – раздражительностью, равнодушием и эмоциональной опустошенностью.

2) *Второй компонент – деперсонализация*, при которой наблюдается искажение в восприятии работником собственных действий, появляется чувство невозможности управлять ими. Отношения с коллегами и ру-

ководством принимают негативный характер, проявляется цинизм, равнодушие, формализм и раздражительность.

3) *Третий компонент – снижение профессиональной продуктивности.* Работник старается отгородиться от ответственности, редуцирует собственные профессиональные достижения и дает негативную оценку своим возможностям, навыкам и умениям [1].

В настоящее время *деятельность преподавателя особенно подвержена факторам, вызывающим профессиональное выгорание*: высокая степень ответственности, наличие большого количества социальных контактов за рабочий день, недооценка среди коллег и руководства. Кроме того, профессия педагога имеет *альтруистический характер*, что также является катализатором возникновения профессионального выгорания.

Факторы, влияющие на развитие синдрома профессионального выгорания, подразделяются на индивидуальные и организационные [6].

К первым причисляют личностную выносливость, стрессоустойчивость, владение преподавателем тактиками сопротивления стрессу, личностная выносливость, степень тревожности, семейное положение (у женатых мужчин, например, вероятность профессионального выгорания значительно ниже, чем у холостяков или у тех, кто уже когда-то был женат и сейчас в разводе). [6] Наиболее подвержены профессиональному выгоранию трудоголики, а также люди, стремящиеся все держать под контролем, предпочитающие конкурентную борьбу и бурный темп жизни.

Организационные факторы, вызывающие профессиональное выгорание, не зависят непосредственно от личности. К ним относятся: высокий уровень нагрузки на работе, прессинг со стороны руководства и трудового коллектива, сверхурочная работа, «текучесть» кадров, отсутствие обратной связи в процессе трудовой деятельности и должного вознаграждения, однообразная трудовая деятельность, отсутствие социальной поддержки и уважения со стороны коллег, семьи, друзей и администрации.

Для более детальной характеристики синдрома профессионального выгорания, рассмотрим показатели каждой из стадий данного синдрома. Вопросом исследования стадий профессионального выгорания занимались различные ученые (Д. Гринберг, Б. Перлман, Е. А. Хартман, М. Буриш и др). Так, *Дж. Гринберг обозначает профессиональное выгорание как прогрессирующий процесс и выделяет пять стадий:*

1) *Первая стадия* – так называемый «медовый месяц» – характеризуется постепенным переходом от энтузиазма и вдохновения по отношению к работе к легкому недовольству из-за рабочих стрессов.

Б. Перлман и Е. А. Хартман, разработавшие динамическую модель профессионального выгорания, отмечают, что процесс выгорания может быть запущен уже в самом начале трудовой деятельности на новом рабочем месте, что вызывается *двумя типами ситуаций. Первый тип*: работник чувствует, что его навыки и умения не достаточны, чтобы соответствовать

новым профессиональным требованиям. *Второй тип*: работа не соответствует ожиданиям работника. Оба типа данных рабочих ситуаций ведут к некоторому снижению самооценки работника и к повышению его недовольства собственной профессиональной деятельностью [7].

2) *На второй стадии* – стадии «недостатка топлива» – работник становится менее энергичным, появляются апатия и иногда проблемы со сном. Работнику постоянно необходима дополнительная мотивация извне, потому что сам он перестает замечать положительные стороны и продуктивность своей деятельности. Работники, обладающие достаточно высокой мотивацией и привыкшие «подпитываться» собственными внутренними ресурсами, работают в такой ситуации на износ и наносят, как правило, вред своему здоровью.

3) *На третьей стадии проявляются хронические симптомы выгорания: физические* – снижение иммунитета и изнеможение и *психологические* – раздражительность, чувство безысходности и подавленности. При склонности к неврозам, которая наблюдается, как правило, у таких типов темперамента, как холерики и меланхолики, у работников наблюдается «синдром менеджера» – постоянное чувство нехватки времени.

4) *Четвертая стадия – стадия кризиса* – характеризуется эмоциональным коллапсом работника – неудовлетворенность выполняемой деятельностью усиливается настолько, что человек частично или полностью теряет работоспособность, чувствуя при этом недовольство как работой, так и жизнью в целом.

5) *На пятой стадии или «стадии пробивания стены»* работник находится под наибольшей угрозой, так как постоянно переживаемый стресс на данной стадии приводит к развитию опасных хронических заболеваний. На этой стадии работнику требуется психологическая помощь [2].

Но возможно ли предотвратить синдром профессионального выгорания? Данный вопрос актуален как для работников, заинтересованных в собственном здоровье, благополучии и профессиональном успехе, так и для работодателей. Ведь в трудовом коллективе (в частности в коллективе педагогическом) действует принцип «один за всех и все за одного»: выгорание нескольких сотрудников ведет к снижению мотивации и работоспособности коллектива в целом [1].

Первостепенной задачей при профилактике синдрома профессионального выгорания можно назвать повышение информированности преподавателей о том, как они с помощью общедоступных способов могут сохранить свое профессиональное здоровье и работоспособность [1]. Безусловно, о профилактических мерах преодоления тревоги и стресса задумывались многие известные ученые (Е. С. Старченкова, Н. Е. Водопьянова, Д. Вест и др.)

Своевременная профилактика синдрома профессионального выгорания включает в себя также такие направления работы как [3; 4; 6; 8]:

1. *Четкая организация* собственной трудовой деятельности.
2. *Обучение навыкам копинга* (англ. to cope with) – стратегиям по преодолению стресса, обучение техникам релаксации, выработка уверенности в себе, когнитивное переструктурирование, использование техник таймменеджмента.
3. *Формирование навыков ассертивного поведения* или такого способа действий, при котором человек способен не зависеть от сторонних влияний и оценок, активно отстаивать свои интересы и уважать при этом интересы окружающих, открыто заявлять о своих намерениях и целях. При такой модели поведения взаимодействие с окружающими характеризуется как партнерство, где нет места таким крайностям, как агрессия или, наоборот, пассивность. Отношения с окружающими сбалансированы и носят благоприятный характер.
4. *Улучшение психологического климата* в коллективе.
5. *Работа с индивидуальными особенностями* (анализ своей жизни на данный момент, анализ собственной трудовой деятельности, анализ своих сильных и слабых психологических особенностей, черт характера и темперамента).
6. *Уход в смежную профессиональную область* (принцип горизонтальной карьеры). Например, преподаватель в школе может заняться репетиторством на дому, где он сам будет устанавливать удобный для себя рабочий график, время труда и отдыха.
7. *Стремление освоить что-то новое в своей профессии, познание новых современных интересных методик*, что поможет разжечь интерес к профессии и сделать ее отличным инструментом для самореализации.

Важно отметить, что синдрому профессионального выгорания подвержены все педагоги, что обусловлено нервно-психическими перегрузками в ходе трудовой деятельности. Поэтому не стоит отрицать и игнорировать симптомы профессионального выгорания; не стоит также ожидать, что данное состояние пройдет само собой. Преподавателю, испытывающему постоянный стресс в ходе осуществления профессиональной деятельности, можно посоветовать посещать различные тренинги (например, по повышению самооценки, по развитию коммуникативных навыков, по сплочению трудового коллектива), а также реализовывать себя творчески (участвовать в мероприятиях, которые требуют креативного подхода; вступить в какой-либо творческий кружок или объединение). Особенно необходима своевременная и комплексная профилактика синдрома профессионального выгорания, направленная на улучшение психологического состояния педагога.

Библиографический список

1. Водопьянова Н. Е. Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб. : Питер, 2008. – 358 с.

2. Гринберг Дж. С. Управление стрессом. – СПб. : Питер 2002.
3. Зборовская И. В. Саморегуляция психической устойчивости учителя // Прикладная психология. – 2001. – № 6. – С. 55–65.
4. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 90–101.
5. Третьякова Л. С. Профессиональное выгорание социальных педагогов на разных этапах профессионализации // Современные тенденции и проблемы психологической науки: материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 110-летию со дня рождения П. М. Якобсона, 17–18 мая 2012 г., г. Уфа.
6. Формалюк Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 57–64.
7. Perlman B., Hartman E. A. Burnout: summary and future and research // Human Relations. – 1982. – V. 35 (4).
8. West D. J., Horan J. J., & Games P. A. (1984). Component analysis of occupational stress inoculation applied to registered nurses in an acute care hospital setting. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 209–218. doi:10.1037/0022-0167.31.2.209



VI. DEVELOPMENT OF PERSONALITY IN ONTOGENESIS



ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ УРОВНЯ ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ И СТЕПЕНИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛЮДЕЙ НА РАЗНЫХ ПЕРИОДАХ ВОЗРАСТНОГО РАЗВИТИЯ

Ф. С. Брантова,
А. К. Берсирова

*Кандидат психологических наук, доцент,
преподаватель,
Адыгейский государственный
университет,
г. Майкоп, Республика Адыгея, Россия*

Summary. Anxiety, as a personality trait largely determines human behavior, as a natural and mandatory feature of active, active personality. The process of self-actualization is a continuous realization of the human potential of their abilities and talents. Students and elder people are more independent in their behavior from influences from the outside, exhibit more flexible behavior and more respect for themselves than adult people.

Keywords: anxiety; self-actualization; trait anxiety; students adult people; elder people.

В широком смысле под понятием «самоактуализация» понимают стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей. Процесс самоактуализации представляет собой непрерывную реализацию человеком своих потенциальных способностей и талантов, как более полное познание и принятие своей собственной изначальной природы, как неустанное стремление к единству и интеграции личности [3, с. 51–62].

Тревожность, как свойство личности во многом обуславливает поведение человека, являясь естественной и обязательной особенностью активной, деятельной личности. Вообще, тревожность понимают, как постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических ситуациях. Исходя из этого определения можно говорить о наличии двух видов тревожности – ситуативной и личностной [4, с. 42–52].

Ситуативная, или реактивная, тревожность как состояние человека характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разной интенсивности и динамичности во времени.

Под личностной тревожностью понимается устойчивая индивидуальная характеристика, отражающая предрасположенность субъекта к тревоге и предполагающее наличие у него тенденции воспринимать достаточ-

но широкий спектр ситуаций как угрожающие, отвечая на каждую из них определенной реакцией. Именно этот вид тревожности оказывает наиболее существенное влияние на процесс самоактуализации, что и было установлено в данном исследовании [2, с. 107–112].

При низком уровне личностной тревожности студентов, в целом, характерны более высокие показатели степени самоактуализации, чем для студентов с умеренным и высоким уровнями личностной тревожности. Высокий уровень самоактуализации у них отмечен по следующим шкалам: компетентности во времени, поддержки, ценностных ориентации, гибкости поведения, спонтанности, самоуважения, самопринятия и контактности, что характеризует их, как людей, способных жить «настоящим», относительно независимых в своих поступках, разделяющих ценности, присущие им; проявляющих гибкость в реализации этих ценностей в поведении, не боящихся вести себя естественно и раскованно, способных ценить свои достоинства, принимают себя такими, какие они есть, вне зависимости от своих достоинств и недостатков; быстро устанавливающих глубокие и тесные эмоционально-насыщенные контакты с людьми. Низкий уровень самоактуализации для этой группы был отмечен только по трём шкалам: представлений о природе человека, синергии и познавательных потребностей. Это свидетельствует о том, что такие учащиеся имеют низкую способность к восприятию природы человека в целом положительной, к целостному восприятию мира и людей, к стремлению приобретений знаний об окружающем мире. Показатели по остальным шкалам с низким уровнем личностной тревожности находятся в рамках психологической статистической нормы.

Для данной группы с умеренным уровнем личностной тревожности большинство показателей по измеряемым шкалам находятся в норме. Однако, существуют четыре шкалы, для которых отмечен высокий уровень самоактуализации: ценностных ориентации, гибкости поведения, самоуважения и представлений о природе человека, что свидетельствует, также, как и при низком уровне тревожности, о способности таких людей к разделению ценностей, присущих им; проявлять гибкость в реализации этих ценностей в поведении; ценить свои достоинства; воспринимать природу человека в целом как положительную. Если говорить о низком уровне самоактуализации в этой группе с умеренным уровнем личностной тревожности, то он выявлен только по одной шкале – синергии, что свидетельствует об их низкой степени целостного восприятия мира и людей.

В группе с высоким уровнем личностной тревожности отмечена тенденция к преобладанию значений, характерных для среднего уровня самоактуализации. Так, низкая степень самоактуализации была выявлена по двум шкалам: ценностных ориентации и синергии; остальные значения, хотя и находятся в рамках психологической нормы, но имеют в основном более низкие количественные показатели, по отношению к двум другим

уровням. Таким образом, эта группы в меньшей степени, чем все остальные, склонны разделять ценности, присущие самоактуализирующейся личности, способны к целостному восприятию мира и людей.

Если говорить об общих тенденциях самоактуализации в группе студентов, то такие шкалы, как: сензитивности к себе, принятия агрессии и креативности – находятся в рамках психологической статистической нормы независимо от уровня личностной тревожности. Среднее значение самоактуализации по шкале синергии на всех уровнях тревожности характеризуется как низкое, это говорит о том, что у этой группы не в полной мере проявляется способность к целостному восприятию мира и людей. Что касается оставшихся шкал, то между их значениями имеются существенные различия, в зависимости от соответствующего им уровня тревожности. Так, по шкале компетентности во времени отличия проявляются между показателями низкого и двух других уровней тревожности, т. е. для людей с низкой личностной тревожностью характерно переживание настоящего момента своей жизни во всей его полноте, чем для всех остальных. По шкале поддержки у группы с низким уровнем личностной тревожности также отличаются высокой степенью самоактуализации, в отличие от двух других уровней тревожности, для которых показатели этой шкалы входят в статистическую норму. Что касается шкалы ценностных ориентации, то отличия проявляются между показателями высокого и двух других уровней. При высоком уровне личностной тревожности степень самоактуализации по этой шкале низкая, что характеризует таких людей как неспособных разделять ценности, присущие. По шкале гибкости поведения более низкие значения, хотя и составляющие норму, получены для высокого уровня личностной тревожности, на остальных уровнях выявлена высокая степень самоактуализации. Другая картина и по шкале спонтанности, различия выявляются между низким и двумя другими уровнями: показатель первого относится к высокому уровню самоактуализации. Что касается шкалы самоуважения, то также выявлены отличия характерные для высокого уровня, где значения составляют психическую норму, тогда как другие отличаются высоким уровнем самоактуализации. Обратная ситуация складывается для шкалы самопринятия, где при высоком и среднем уровне личностной тревожности отмечены значения, составляющие норму, а для низкого уровня они характеризуют высокую степень самоактуализации. Различия проявляются также в шкале синергии, где для группы с низким уровнем личностной тревожности характерен низкий уровень самоактуализации, для умеренного уровня личностной тревожности – высокий уровень самоактуализации и для группы с высокой личностной тревожностью значения составляют статистическую норму. По шкале контактности у группы с низким уровнем личностной тревожности проявляется высокая степень самоактуализации, а по шкале познавательных потребностей

наоборот низкий уровень самоактуализации, в то время как у двух других групп показания по этим шкалам составляют статистическую норму.

Студенты, взрослые и пенсионеры с высоким уровнем тревожности проявляют приблизительно равные значения по большинству шкал самоактуализации. Наиболее сильные различия зафиксированы для шкал поддержки, гибкости поведения, самоуважения. Так студенты и пенсионеры более независимы в своем поведении от воздействий из вне, демонстрируют более гибкое поведение и больше уважают себя по сравнению со взрослыми.

Библиографический список

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – М. : Наука, 2000. – 350 с.
2. Булатова Т. А., Черных Е. И. Социальная тревожность в контексте психологических защит // Социальная тревожность в контексте психологических защит. – 2010. – № 2. – С. 107–112.
3. Расторгуева Е. Н. Самоактуализация как субъективный феномен // Консультативная психология и психотерапия. – 2014. – № 3. – С. 51–62.
4. Сидоров К. Р. Тревожность как психологический феномен // Вестник Удмуртского университета. – 2013. – № 2. – С. 42–52.

ИССЛЕДОВАНИЯ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ ЛЮДЕЙ НА РАЗНЫХ ПЕРИОДАХ ВОЗРАСТНОГО РАЗВИТИЯ

**Ф. С. Брантова,
А. К. Берсирова**

*Кандидат психологических наук, доцент,
преподаватель,
Адыгейский государственный
университет,
г. Майкоп, Республика Адыгея, Россия*

Summary. Anxiety is the result of a violation of interpersonal communication in the presence of favorable background, due to the innate characteristics of Central nervous system and the endocrine system. The majority of students has an average level of situational and personal anxiety, and among adults and elder people – high.

Keywords: anxiety; trait anxiety; students; adult people; elder people.

Проблема тревожности, как личностной характеристики не является новой для психологической науки. В «Большой психологической энциклопедии» даётся следующее определение тревожности «Личностная черта, отражающая уменьшение порога чувствительности к различным стрессовым агентам [3, с. 42–52]. Тревожность выражается в постоянном ощущении угрозы собственному «я» в любых ситуациях. Считается, что тревожность является результатом нарушения межличностного общения при наличии благоприятного фона, обусловленного врождёнными особенностями центральной нервной системы и эндокринной системы» [2, с. 107–112].

Исследование проводилось с 2014 по 2015 год. В нем принимали участие 54 человека, из них 18 студентов (14 девушек и 4 юноши в возрасте от 17 до 19 лет), 18 взрослых (10 женщин и 8 мужчин в возрасте от 37 до 51 года) и 18 пенсионеров (14 женщин и 4 мужчины в возрасте от 56 до 72 лет).

Цель исследования: изучить уровень ситуативной и личностной тревожности людей на разных периодах возрастного развития.

Результаты исследования ситуативной и личностной тревожности по опроснику Спилбергера представлены в таблице 1, 2, 3.

Распределение уровней тревожности в группе студентов представлено в таблице 1.

Таблица 1

Уровни тревожности в группе студентов

Уровни тревожности	Ситуативная тревожность		Личностная тревожность	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Низкий	4	22,2	1	5,5
Умеренный	8	44,4	10	55,5
Высокий	6	33,3	7	38,9

Из таблицы 1 видно, что большинство студентов имеют умеренную ситуативную и личностную тревожность (44,4 % и 55,6 % соответственно). Меньше всего студентов с низкой ситуативной (22,2 %) и личностной тревожностью (3,6 %).

Таблица 2

Уровни тревожности в группе взрослых

Уровни тревожности	Ситуативная тревожность		Личностная тревожность	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Низкий	2	11,1	1	5,6
Умеренный	3	16,7	4	22,2
Высокий	13	72,2	13	72,2

Из таблицы 2 видно, что в группе взрослых преобладает высокий уровень ситуативной (72,2 %) и личностной тревожности (72,2 %), наименее выражен низкий уровень.

Распределение уровней тревожности в группе пенсионеров представлено в таблице 3.

Уровни тревожности в группе пенсионеров

Уровни тревожности	Ситуативная тревожность		Личностная тревожность	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Низкий	1	5,6	0	0
Умеренный	4	22,2	6	33,3
Высокий	13	72,2	12	66,7

Из таблицы 3 видно, что большинство пенсионеров имеет высокий уровень ситуативной и личностной тревожности. Пенсионеры с низким уровнем личностной тревожности в исследуемой группе отсутствуют.

Таким образом, среди студентов большинство имеет средний уровень ситуативной и личностной тревожности, а среди взрослых и пенсионеров - высокий.

Библиографический список

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – М. : Наука, 2000. – 350 с.
2. Булатова Т. А., Черных Е. И. Социальная тревожность в контексте психологических защит // Социальная тревожность в контексте психологических защит. – 2010. – № 2. – С. 107–112.
3. Сидоров К. Р. Тревожность как психологический феномен // Вестник Удмуртского университета. – 2013. – № 2. – С. 42–52.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ

Г. А. Джалилова,

*Старший преподаватель,
Ташкентский педиатрический
медицинский институт,*

Ш. Т. Мирзаева,

*преподаватель,
Шайхантахурский медицинский колледж,*

Г. А. Таджибаева

*преподаватель,
Ташкентский профессиональный
колледж промышленности и сервиса,
г. Ташкент, Узбекистан*

Summary. The article is devoted to the study of education of children for their healthy life-style and the role of personal hygiene to protect their health. The article also explains that an important preventive measure against colds is a systematic hardening of the body.

Keywords: health; personal and public hygiene; healthy lifestyles; ways of tempering.

Здоровье – это базовая ценность и необходимое условие полноценного психического, физического и социального развития ребенка. Не со-

здав фундамент здоровья в детстве, трудно сформировать здоровье в будущем. Здоровье – это не только отсутствие болезней, это состояние оптимальной работоспособности, творческой отдачи, эмоционального тонуса, того, что создает фундамент будущего благополучия личности.

Сегодня сохранение и укрепление здоровья детей – одна из главных стратегических задач развития страны. В целях осуществления широкого комплекса целенаправленных мер по дальнейшему формированию физически здорового, духовно зрелого и гармонично развитого подрастающего поколения, обладающего самостоятельным мышлением, развитым интеллектуальным потенциалом, глубокими знаниями и современным мировоззрением, способного взять на себя ответственность за судьбу и будущее страны, мобилизации для этого всех сил и возможностей государства и общества Президент Республики Узбекистан И. А. Каримов 2014 года назвал «Годом здорового ребенка» [1].

Поэтому главными задачами по укреплению здоровья детей являются формирование у них представлений о здоровье как одной из главных ценностей жизни, формирование здорового образа жизни.

Гигиенические навыки очень важная часть культуры поведения. Необходимость опрятности, содержание в чистоте лица, тела, прически, одежды, обуви, они продиктована не только требованиями гигиены, но и нормами человеческих отношений. Дети должны понимать, что если они регулярно будут соблюдать эти правила, то у них проявляется уважение к окружающим и возникнет представление о том, что неряшливый человек, не умеющий следить за собой, своей внешностью, поступками, как правило, не будет одобрен окружающими людьми. Воспитание у детей навыков личной и общественной гигиены играет важнейшую роль в охране их здоровья, способствует правильному поведению в быту, в общественных местах. В конечном счете, от знания и выполнения детьми необходимых гигиенических правил и норм поведения зависит не только их здоровье, но и здоровье других детей и взрослых [4].

В процессе повседневной работы с детьми необходимо стремиться к тому, чтобы выполнение правил личной гигиены стало для них естественным, а гигиенические навыки с возрастом постоянно совершенствовались. В начале детей приучают к выполнению элементарных правил: самостоятельно мыть руки с мылом, намыливая их до образования пены и насухо их вытирать, пользоваться индивидуальным полотенцем, расческой, стаканом для полоскания рта, следить, чтобы все вещи содержались в чистоте. Поэтому работа по формированию у детей навыков личной гигиены должна начинаться в раннем дошкольном возрасте [3, с. 43–44].

Нас всех много лет поражает грустная статистика частоты заболеваний детей младшего возраста, почти 50–60 % детей имеют различные заболевания. Причин тому множество: и экономических, и социальных, и генетических, и медицинских. Одна из них это не внимание взрослых к здо-

ровью своего ребенка. Главной причиной большинства простудных заболеваний у детей является несоответствие одежды и обуви ребенка температурному режиму. Значит, необходимо всегда сопоставлять температуру воздуха и одежду ребенка, не допуская как перегревания, так и переохлаждения тела [3, с. 45].

Важной профилактической мерой против простудных заболеваний является систематическое закаливание организма. К нему лучше всего приступить с детского возраста. Наиболее простой способ закаливания – воздушные ванны. Большое значение в системе закаливания имеют также водные процедуры, они укрепляют нервную систему, оказывают благотворное влияние на сердце и сосуды, нормализуя артериальное давление, улучшают обмен веществ. Сначала рекомендуется в течение нескольких дней растирать обнаженное тело сухим полотенцем, затем переходить к влажным обтираниям. После влажного обтирания необходимо энергично растереть тело сухим полотенцем. Полезно как можно больше бывать на свежем воздухе, загорать, купаться. Физически здоровым и закаленным людям при соблюдении определенных условий можно проводить водные процедуры вне помещений и зимой [2, с. 285].

Воспитывать ребенка – великое искусство, так как сам процесс воспитания – это непрерывная работа души, разума, воля родителей и общественности [5, с. 95]. Таким образом, ведение здорового образа жизни поможет детям, своевременно и гармонично развиваться и сохранить здоровье.

Библиографический список

1. Постановление Президента Республики Узбекистан от 19 февраля 2014 г., № ПП-2133 о государственной программе «Год здорового ребенка».
2. Атабоев Ш. Т., Муминов Х. Основы здоровья : учебник. – Ташкент, 2008.
3. Платонова О. И., Токарев А. А. Воспитание основ здорового образа жизни у детей дошкольного возраста в условиях ДОУ // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы II междунар. конференции. – С. 43–45.
4. Голицева Н. С., Шумова И. М. Воспитание основ здорового образа жизни у малышей. – М. : Изд-во «Скрипторий 2003», 2008.
5. Иргашев Ш. Б. Медицинская валеология : учебник. – Ташкент, 2012.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ СОЦИОМЕТРИЧЕСКИМ СТАТУСОМ

О. А. Лебеденко,

Е. В. Писарева

*Кандидат философских наук,
старший преподаватель,*

*студент,
Южный федеральный университет,
г. Ростов-на-Дону, Россия*

Summary. In the article the problem of features of motivational readiness for school, pre-school children with different sociometric status. The results of empirical studies on the sociometric status and the level of motivational readiness for school senior preschool children. The author reveals significant differences between the levels of motivation of preschool children with a predominance of different sociometric status.

Keywords: pre-school age; sociometric status; motivational readiness for school; internal student position.

Процесс социализации и установления связи ребёнка с миром людей и предметным миром начинается в дошкольном возрасте. Поэтому одной из важнейших задач системы дошкольного образования является формирование самостоятельной, ответственной и социально мобильной личности, что предполагает обеспечение готовности дошкольников к школе. Наиболее важным в психологической готовности ребенка к школе, по мнению Л. И. Божович, является сформированность «внутренней позиции школьника» [1]. Поэтому на положительное отношение ребенка к учебной деятельности и комфортное эмоциональное состояние его в школе оказывает влияние характер общения со сверстниками и положение ребенка в группе сверстников. Как подчеркивают Н. Е. Веракса и А. Н. Веракса, от положения ребенка в группе во многом зависит развитие его личности, поэтому знание статуса ребенка в группе поможет педагогу спроектировать адекватную стратегию образовательной и воспитательной работы с дошкольниками [2].

Все выше сказанное подчеркивает актуальность проблемы и определяет потребность в ее дальнейшем исследовании. Целью исследования явилось изучение особенностей мотивационной готовности к школе дошкольников с разным социометрическим статусом. В исследовании принимали участие младшие школьники первых классов МАДОУ детский сад № 49 г. Ростова-на-Дону. Общая выборка респондентов составила 42 человека.

На первом этапе работы был выявлен социометрический статус старших дошкольников в группе сверстников с помощью методики «Секрет» (Т. А. Репина). [3] Процедура проведения диагностики заключалась в проведении экспериментальной игры «Секрет», в которой ребенок должен был сделать три выбора, положив картинки в шкафчики для одежды детей

своей группы. Самой многочисленной оказалась статусная группа «предпочитаемые» – 43 % от общего числа респондентов; «пренебрегаемые» – 26 % детей; «изолированные» – 21 % опрошенных; «звезды» – 10 % от общего числа испытуемых. Значимым в процессе анализа явилось определение распределения социометрических статусов в зависимости от половой принадлежности детей: число выборов у девочек выше в численном выражении категориям «предпочитаемые» и ниже по численности в категориях «звезды» и «пренебрегаемых». Среди мальчиков в количественном и процентном соотношении примерно одинаковое распределение среди выше числа категорий «пренебрегаемые», и «предпочитаемые», чуть меньше детей среди «изолированных» детей, и самая маленькая по численности группы – «звезды». Первый этап эмпирического исследования позволил распределить респондентов на четыре группы, при этом в каждую группу социометрических статусов включены дошкольники обоего пола. Однако, мальчиков больше среди «пренебрегаемых», а девочек среди «предпочитаемых».

Второй этап работы включал в себя исследование уровня мотивационной готовности ребенка к школьному обучению. С этой целью были использованы методика исследования мотивации учения (автор М. Р. Гинзбург) по выявлению доминирующего мотива учения и методика «Беседа о школе» (модифицированная методика Т. А. Нежновой, А. Л. Венгера, Д. Б. Эльконина), определяющая уровень сформированности внутренней позиции школьника [4]. В исследуемой группе только около половины дошкольников имеют учебный мотив, т. е. нацелены на собственно учебную деятельность и не требуют дополнительного внимания на этапе адаптации к школьной жизни. Преобладание остальных мотивов учения распределились среди респондентов приблизительно равномерно. При этом подавляющее большинство детей с учебным мотивом оказались девочки, в большей степени нацеленные на учебную деятельность, на познавательный интерес в процессе обучения. Этот факт подтверждается и результатами второй методики, именно у девочек в основной своей массе имеют положительное отношение к школе, чувство необходимости учения, проявляют интерес к собственно школьному содержанию занятий и предпочитают классные коллективные занятия индивидуальным занятиям дома.

Третий этап работы состоял в анализе особенностей уровня мотивационной готовности дошкольников и уровня сформированности внутренней позиции ученика с социометрическим статусом исследуемых дошкольников. Анализ результатов исследования проводился при помощи методов математической статистики: коэффициент корреляции Спирмена, критерий Манна-Уитни.

Мы установили статистически значимые различия у дошкольников с социометрическим статусом «изолированные» и с социометрическим статусом «звезда» по позиционному мотиву и мотиву отметка; у дошкольников с социометрическим статусом «пренебрегаемые» и с социометриче-

ским статусом «звезда» по позиционному мотиву и мотиву отметка; и у дошкольников со социометрическим статусом «пренебрегаемые» и с социометрическим статусом «предпочитаемые» по социальному, позиционному мотиву и мотиву отметка. Полученные результаты свидетельствуют о том, что существует взаимосвязь между социометрическим статусом и преобладанием мотива учения, дети с высоким статусом имеют позитивный учебный мотив.

Исследование различий между группами социометрического статуса и уровнями мотивации с помощью критерия Манна-Уитни выявили значимые различия между уровнем мотивации у дошкольников с преобладанием различного социометрического статуса. Следовательно, существует различия в уровнях мотивационной готовности к школе дошкольников с разным социометрическим статусом.

Библиографический список

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.
2. Веракса Н. Е., Веракса А. Н. «Игра в секрет»: методика исследования межличностных отношений детей дошкольного возраста // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2008. – № 1. Электронный ресурс: <http:sdo-journal.ru>. Дата обращения: 15.02.16
3. Репина Т. А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада: педагогическая наука – реформе школы : монография. – М. : Педагогика, 1988. – 232 с.
4. Определение готовности детей к обучению в школе: диагностические методики, рекомендации педагогам и родителям, развивающие игровые занятия / сост. Е. А. Чаяус, Г. П. Попова. – Волгоград : Учитель, 2007. – 90 с.

ТАЛАБАЛАРДА МУЛОҚАТЧАНЛИКНИ ШАКЛЛАНТИРИШ ХУСУСИЯТЛАРИ

Ж. И. Туйчиев

Талаба,
Тошкент тиббиёт академияси,
Тошкент, Ўзбекистон

Summary. The problems of development of contact among students are presented in this article.

Keywords: communication; socialization; language; need.

В. М. Бехтерев, М. В. Ланге, В. Е. Мясисев, Ф. Оллпорт, В. Мёде, А. Мито, Д. Маренова бошқаларнинг тадқиқотларида инсоннинг психик фаоллигига, ишқобилиятига, шахсларароалоқа, инсонларнинг ҳамкорликдаги фаолияти ката таъсир кўрсатиш исботланган. Жамоада шахсий фаолият натижаларини таҳлилқилиш, ўртоқларининг фаолият натижалари

билан таққослаш маҳсулдорроқ бўлади. Ф. Д. Гарбовнинг [1, б. 18] тадқиқотларида маълум бўлишича маълум шароитларда жамоа бўлиб, биргаликда ишлаш ўзаро ҳаракатда иштирок этаётган гуруҳнинг ҳар бир аъзоси шахснинг шаклланишига имкон беради. Бу биргаликдаги фаолият жипслаган гуруҳларда рўй беради.

Шуни алоҳида таъкидлаш жоизки, оммавий ахборот воситалари орқали аудитория билан мулоқотга кириш жараёнининг ўзига хослиги коммуникатор шахсига қўйиладиган талабаларнинг ўзига хос томонларини инботга олишни мажбур этади. Талабаликка этика ёки муомила нуқтаи назаридан ҳар бир талаба ўқитувчи соғлом ва илғор ғояларни тарғиб этувчи маълумотни аудиторияга етказаётганда энг биринчи навбатда унинг кўзлари лоқайд бўлмаслиги бу теран ва фаол қараш шогирдларда ҳам шунга мос қарашни уйғотишга эришмоғи лозим. Бунинг учун у ҳар бир жумлани ички эътиқод ва ишонч билан айта олиш, талаба ёки ўқувчи жавоб берганда уни жуда диққат билан тинглаб олиши керак. Мулоқотдан нутқ орқали таъсир қилиш билан биргаликда таъсирнинг новербал воситалари борлигини инобатга олиб кўз қарашлар овоз ва товуш имкониятларидан экстралингвистик ва паралингвистик усуллардан фойдаланиш мақсадга мувофиқдир. Ҳар бир мулоқот актларида ўқитувчи ўз талабалари тимсолида навбатдаги оддий ўқувчи эмас, балки маълум маънода дунёқараши шаклланиб бўлган инсон, шахсни кўра билиш даркор.

А. Жомий [2, б. 196] нутқ маданиятига ширин суҳанликка айниқса, ёш авлодга катта эътибор бериши кераклигини таъкидлайди. Унингча одам ўйлаб гапириши, бошқаларнинг фикрини кўпроқ эшитиши лозим, ўта сергаплик кишининг ақлсизликдан далолат беради. Жомий ҳар бир сўзни ўз вақтида сўзлашни, ўйлаб гапириш лозимлигини таъкидлайди. У ўз гапида беъмани сўзларни ишлатувчи кишиларни танқид қилади, айрим кишиларнинг нутқида маъно йўқлигини гапларида хато кўплигини айтади. Лекин айни вақтда шундай шахслар борки, уларнинг нутқи ташқи жараёндан жуда чиройли лекин уларнинг қилган ишлари, ёмон бўлиб, гапирган гапларига тўғри келмайди. Жамият ширинсуҳанликнинг энг яхши аломатларидан бири, рост гапиришдир, киши ўз гапида ёлғонни ишлатмаслиги, ростгўйликни ўзига безак қилиб олади. Талаба шахсида мулоқотни нгривожланишида ташкилотчилик фаолияти ҳам муҳим ўринга эга. Талабанинг ташкилий ишлар билан шуғулланиши унинг бошқаларга таъсир кўрсатиш имкониятини оширади қва мулоқотчанлик хусусияти ривожига замин яратади. Талабанинг мулоқотчанлик хусусиятининг ривожланиши унинг келгусида касбий сифатларини ривожланишига ёрдам беради. Ташкилотчилик компонентида 3 йўналиш мавжуд: табассумнинг ифодаси, дарсдаги хулқ-атвори, болаларни фаоллаштириш ташаббуси, уларни билиш соҳасини доимий равишда фаоллаштириш.

Демак, талаба шахсида мулоқотчанлик кўникма ва малакаларининг шакллантириш ўқув – тарбия жараёнини ташкил қилиш жамоада

кўтаринки кайфитияни, ишчанлик ҳиссини тарбиялашда муҳим аҳамиятни касб этади. Талаба шахсида мулоқотчанлик қобилиятини ривожланганлиги таълим жараёнини самарали ташкил қилиш имкониятини беради. Педагог ва талаба ҳамкорлик фаолияти негизида самарали мулоқот муносабат ўрнатилиши мумкин. Талабанинг касбий фаолиятида мулоқотчанликни ривожланганлиги улардаги ташкилотчилик қобилиятлари билан узвий боғлиқликка эга бўлиб, ушбу сифатлар меҳнат фаолиятини амалга оширишда ўта муҳим саналади. Талаба шахсида мулоқотчанлик қобилиятларини таркиб топиши бир қатор омилларга боғлиқ бўлиб, педагогик мулоқат катта ўринга эгадир. Юқоридаги фикрлардан кўринадики, талаба шахсида мулоқотчанлик ҳамда муомала маданиятини таркиб топганлиги келажакда уларнинг касбий фаолиятларининг мукаффақиятли кечишини таъминлайди.

Библиографик рўйхат

1. Ляудис В. Я. Формирование учебной деятельности студентов. – М., 1989.
2. Педагогика. Педагогика институтлари учун ўқув қўлланма / А. Мунавваров таҳрири остида. – Т. : Ўқитувчи, 1996.

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОГО МЕДИЦИНСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ

А. В. Скляренко,
А. К. Дудко

*Кандидат педагогических наук, доцент,
студентка,
Хабаровский государственный
университет экономики и права,
г. Хабаровск, Россия*

Summary. The article describes the features related to the health of students of special medical department. Revealed attitude to health at the cognitive behavioral and emotional level.

Keyword: special medical department; students.

Отношение к здоровью выступает как один из основных элементов самосохранительного поведения человека и представляет собой систему индивидуальных, избирательных связей личности с различными явлениями окружающей действительности, способствующих или, наоборот, угрожающих здоровью людей, а также определяющими оценку индивидом своего физического и психического состояния [1].

С целью изучения особенностей отношения к здоровью студентов-первокурсников специального медицинского отделения экономического факультета «Хабаровского государственного университета экономики и права» в 2015 году нами было организовано экспериментальное исследование, в

котором приняли участие 21 студент, в их числе 18 девушек и 3 юношей. Возраст участников эксперимента – от 17 до 20 лет. Для определения психологических особенностей отношения человека к своему здоровью был использован опросник «Отношение к здоровью» Р. А. Березовской [1].

Проанализировав опросники студентов мы установили, что на когнитивном уровне 43 % студентов определяют здоровье как «хорошее самочувствие», 24 % считают что «здоровье – это занятия спортом и физкультурой», 14 % «устойчивое психическое состояние», а 6 % студентов затруднились ответить.

На осведомлённость в области здоровья большое влияние оказывает «информация полученная от врачей», по мнению 66 % опрошенных, 48 % студентов определяют одним из важных источников получения информации о своём здоровье – это «друзья и знакомые».

Проанализировав результаты, нами было выявлено, что наиболее существенное влияние, по мнению 62 % студентов, на состояние здоровья оказывают «вредные привычки», а также влияние «экологической обстановки» 57 %, 52 % влияние «образа жизни» и 43 % опрошенных «недостаточная забота о здоровье». Таким образом, большая часть студентов не определяют здоровье как основную жизненную ценность, включающую физическое, психическое и социальное благополучие. Информацию в области здоровья они получают от врачей, или от друзей и знакомых, а осведомлённость СМИ, чтение газет и журналов, научно-популярной литературы ими игнорируется.

Рассматривая понимание студентами здоровья на поведенческом уровне необходимо отметить, что для поддержания здоровья 62 % студентов редко занимаются физическими упражнениями, 62 % не придерживаются диеты и не соблюдают режим, избегают вредных привычек 23 %, никогда не использовали «специальные оздоровительные системы» 62 % респондентов. Если студенты чувствуют недомогание, то 57 % «обращаются к врачу», 86 % «не принимают меры», а 43 % «обращаются за советом к друзьям, родственникам». Таким образом, рассматривая отношение к здоровью на поведенческом уровне, опрошенные в случае ухудшения состояния своего здоровья в первую очередь обращаются к неквалифицированной помощи.

Рассматривая эмоциональный уровень студентов, следует отметить, что чаще всего (76 %) они чувствуют «спокойствие», когда со здоровьем у них всё благополучно. «Чувство уверенности в себе» испытывают 86 %, «чувство внутреннего удовлетворения» 81 % студентов. Когда опрошенные узнают об ухудшении своего здоровья, то чаще всего 62 % чувствуют «встревоженность и нервничают», 67 % «расстроены», а 58 % «раздражены». Таким образом, оценивая отношение к здоровью на эмоциональном уровне, следует отметить, что студенты чаще всего спокойны и уверены в себе, но при ухудшении его нервничают и раздражаются.

Отношение студентов на ценностно-мотивационном уровне помогают нам выявить доминирующие потребности в системе ценностей отношений. Так, наиболее важные жизненные ценности – «счастливая семейная жизнь», «здоровье» и «интересная работа (карьера)». Наиболее важными жизненными ценностями для 95 % студентов являются «счастливая семейная жизнь» и «здоровье». Чтобы добиться успеха в жизни 62 % опрошенных необходимо «упорство, трудолюбие», 48 % должны обладать «способностями», а 43 % получить «хорошее образование». В ходе исследования нами выявлено, что у 67 % первокурсников «не хватает силы воли», чтобы заботиться о своём здоровье, у 52 % «нет на это время и нет компании (одному скучно)», а у 48 % отмечают «нет соответствующих условий».

Исследуя отношение студентов к здоровью на ценностно-мотивационном уровне, мы пришли к выводу, что здоровье для них определяется одной из самых важных жизненных ценностей, однако в силу определённых причин они не способны осуществлять контроль за ним.

Библиографический список

1. Диагностика здоровья: психологический практикум / Г. С. Никифорова [и др.]; отв. ред. Г. С. Никифорова. – СПб. : Изд-во Речь, 2011. 950 с.

MAKTABGACHA YOSHDAGI BOLALAR NUTQINI SHAKLLANTIRISHNING O'ZIGA XOS XUSUSIYATLARI

M. S. Usmonova

*O'qituvchi,
Jizzax Davlat pedagogika instituti,
Jizzax, O'zbekiston*

Summary. In the article presented the methods of developing speech by children which based on the experience of author. Gives the effective methods per this direction. Presented some ways of warning some vocal faults.

Keywords: preschool; developing speech; dialogic speech; monologic speech; vocal faults.

Maktabgacha ta'lim uzluksiz ta'limning birinchi bo'g'ini hisoblanib, u maktabda o'qish uchun tayyor, sog'lom bolani tarbiyalashni ko'zda tutadi.

Bolani maktabda muvaffaqiyatli ta'lim olishga tayyorlashda, unga ona tilida, o'z fikrini to'liq bayon qila olishi va boshqalar fikrini tushunishi uchun tegishli shart-sharoitlar yaratish zarur.

Maktabgacha yoshdagi bolalar rivojlanishiga qo'yiladigan Davlat talablarining asosiy yo'nalishlaridan biri nutq, o'qish va savodga tayyorgarlikdan iborat. Bu umumiy vazifa – "Nutq, o'qish va savodga tayyorgarlik" quyidagi maxsus vazifalardan iborat: nutqning tovush

madaniyatini tarbiyalash, lugʻatni boyitish, mustahkamlash va faollashtirish, nutqning grammatik toʻgʻriligini takomillashtirish, ogʻzaki (dialogik) nutqni shakllantirish, ravon nutqni rivojlantirish, badiiy soʻzga qiziqishni tarbiyalash, savodga tayyorgarlik [2, 6. 13].

Mamlakatimiz ijtimoiy-iqtisodiy yuksalishining yuqori surʼatlari pedagog kadrlarni qayta tayyorlash va ularning malakasini oshirishga qoʻyiladigan davlat talablarini ham davriy ravishda takomillashtirib va yangilab borish zaruriyatini tugʻdiradi.

Bolalarda ogʻzaki nutqi, atrofdagilar bilan nutqiy muloqot koʻnikmalarini shakllantirish – nutq oʻstirish metodikasining asosiy mazmuni hisoblanadi.

Maktabgacha taʼlimga qoʻyiladigan Davlat talablarining asosiy yoʻnalishlaridan biri nutq, oʻqish va savodga tayyorgarlikdan iboratdir. Oʻzbekiston Respublikasi Xalq taʼlimi vazirligi Maktabgacha muassasalar xodimlarini qayta tayyorlash va malakasini oshirish Respublika oʻquv-metodika Markazi tomonidan ishlab chiqilgan “Bolajon” tayanch dasturida nutq, oʻqish va savodga tayyorlash yoʻnalishi alohida, keng ochib berilgan. Dasturda bolaning nutqiga quyidagicha talablar qoʻyilgan:

1. Nutq; (Uning ekspressiv va impressiv muloqot turlari);
2. Oʻqish va savodga tayyorlash;
3. Badiiy adabiyot bilan tanishtirish.

Bunda ilk bora bolani harflar bilan tanishtirish, boʻgʻinlab oʻqish va oʻz ismini bosma harflarda yozish vazifasi kiritilgan.

“Uchinchi ming yillikning bolasi” tayanch dasturida taʼlim-tarbiya mazmuni 3 yoʻnalish 6 bosqichda amaliyotga tavsiya etilgan:

- Bolalarni jismoniy rivojlantirish;
- Nutq va tafakkurni rivojlantirish;
- Maʼnaviy-madaniy yetuklik.

Nutq oʻstirish va tafakkurni rivojlantirish yoʻnalishi bolalar nutqini oʻstirish, tevarak-atrofni kuzatish, oʻsimlik va hayvonot olami toʻgʻrisidagi bilimlarini oshirish, fazoviy tasavvur va matematik bilimlar berish maqsadini koʻzda tutadi. Dasturning bu qismi quyidagilarni oʻz ichiga oladi:

- Nutq oʻstirish;
- Tevarak-atrof bilan tanishtirish;
- Tabiat bilan tanishtirish;
- Matematik tushunchalarni shakllantirish.

Bizga maʼlumki, uzluksiz taʼlimning dastlabki boʻgʻini boʻlgan maktabgacha taʼlimda bolalarning nutqini rivojlantirish bilan bogʻliq muammolarni samarali hal etmasdan turib taʼlim tizimining keying bosqichlarida muvaffaqiyatga erishish mumkin emas.

Bibliografik ro'yxat

1. O'zbekiston Respublikasining "Ta'lim to'g'risi"dagi qonuni. – T., 1997.
2. Qodirova F.R. "Maktabgacha yoshdagi bolalar nutqini o'stirish"(katta guruh uchun nutq o'stirish bo'yicha mashg'ulot ishlanmalari). – T., 2015
3. O'zbekiston Respublikasi Xalq ta'limi vazirligi Maktabgacha muassasalar xodimlarini qayta tayyorlash va malakasini oshirish Respublika o'quv-metodika Markazi "BOLAJON"(tayanch dasturi). – T., 2010.
4. Kadrlar tayyorlash milliy dasturi.
5. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining Farmoni. "Oliy malakali ilmiy va ilmiy-pedagog kadrlar tayyorlash va attestatsiyadan o'tkazish tizimini yanada takomillashtirish to'g'risida" (O'zbekiston Respublikasi qonun hujjatlari to'plami, 2012 y., 30-son, 346-modda, 30-son, 347-modda).



VII. INNOVATIVE IDEAS TRAINING AND SOCIALIZATION



ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВЕБ-КВЕСТ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

И. Ф. Алеханова,
Е. Е. Васенев,
М. С. Патрушева,
И. В. Старикова

*Кандидат медицинских наук,
кандидат медицинских наук,
кандидат медицинских наук,
кандидат медицинских наук,
Волгоградский государственный
медицинский университет,
г. Волгоград, Россия*

Summary. The experience of using Web-quest with elements of role-playing games in teaching students of the Dental Faculty was reported. The high efficiency of interactive learning, compared with the traditional methods was shown. Using the web-quests and role-playing games in the structure of class, contributed to a better development of theoretical material and the formation of the correct manual skills.

Keywords: interactive teaching methods; web-quest; role-playing game.

Структурным компонентом новых образовательных стандартов, становится образовательная область в виде профессиональных модулей, предназначенных для освоения конкретных видов профессиональной деятельности. Базовыми элементами данных профессиональных модулей выступают профессиональные и общие компетенции. В связи с введением ФГОСТ третьего поколения оценка результатов освоения вида профессиональной деятельности носит комплексный, интегрированный характер [3, с. 60].

Методика игровых технологий позволяет мотивировать студентов к самостоятельной деятельности раскрытию профессиональных и творческих способностей, повышает интерес к предмету. Использование активных методов обучения приводит к формированию конкурентно-способной личности [1, с. 122; 2, с. 189; 4, с. 192].

В своей педагогической практике мы стали использовать такие игровые технологии как Веб-квест, ролевые игры. Цель игровых технологий заключается в формировании навыков и умений играть различные социальные роли в реальной жизни при помощи моделирования реальных условий профессиональной деятельности [2, с. 189; 4, с. 192].

Само название «квест» (англ. quest) использовалось в названии компьютерных игр, разработанных компанией Sierra On-Line: King's Quest, Space Quest, Police Quest. В 1990-х годах приключенческие игры были весьма популярны, в том числе в России, где за ними закрепился и стал

именем нарицательным термин «квест». Веб-квестом принято называть проблемное задание, для решения которого необходим компьютер и интернет. Это специальным образом организованный вид самостоятельной исследовательской деятельности, для выполнения которой студенты осуществляют поиск информации в сети Интернет по указанным адресам. Роль преподавателя – корректно смоделировать стратегии решения конкретно поставленной задачи, направить студентов, создать актуальную, значимую для учащихся обучающую ситуацию.

Целью настоящего исследования явилось изучение эффективности использования игровых технологий в учебном процессе.

Материалы и методы.

Было проведено исследование, в котором приняли студенты 5 курса (80 человек) стоматологического факультета, изучающие дисциплину «Стоматология», раздел «Эндодонтия». Было сформированы 2 группы. Со студентами 1 группы (37 человек) занятия проводились в традиционной форме. Во 2 группе (43 человека) при проведении разбора теоретического и практического материала использовались игровые технологии Веб-квеста. Для оценки исходного уровня знаний студентов по данной проблеме проводился входной контроль в виде тестов. Результаты освоения темы в обеих группах также оценивались путем контрольного тестирования, проводимого в конце занятия. Результаты тестирования оценивались в % правильных ответов.

Этапы работы с Веб-квестом: ознакомление с целью и задачами, распределение ролей между участниками группы, ознакомление с критериями оценки, как индивидуальной деятельности, так и совместного конечного продукта, самостоятельная деятельность по поиску информации, совместная деятельность участников мини группы по подготовке конечного продукта (квеста), презентация продукта перед всеми студентами группы, этап саморефлексии.

Студентам обеих групп было дано задание: изучить основные компоненты, входящие в состав набора коффердама, освоить алгоритм наложения на фантоме коффердама тремя основными способами: кламмер и коффердам вводятся одновременно; вначале фиксируется кламп, а затем коффердам; вначале вводится коффердам, затем клампы. На практической части занятия все студенты должны были продемонстрировать применение одной из методик на фантоме.

В 1-ой группе для выполнения задания студентами использовалась основная и дополнительная литература, соответствующая рабочей программе по дисциплине.

Во 2-ой группе задание было сформулировано в виде веб-квеста. Группа студентов 6-8 человек делилась на группы по 2 студента. Паре студентов давалось задание найти информацию об одном из 3-х способов наложения коффердама и ответить на контрольные вопросы по теме заня-

тия с использованием предложенных интернет-ресурсов. Каждый способ необходимо было представить на занятии в виде компьютерной презентации. Затем также следовала практическая часть, на которой один из студентов выступал в роли врача, другой – в роли ассистента.

Группа оценивала презентацию и наложение коффердама на фантоме каждой из пар по 5-ти бальной системе. Результатом выполнения Веб-квеста должно быть не бездумное копирование фрагментов найденной информации, но её критическое осмысление студентами, переработка с целью формирования нового знания.

Результаты исследования

Участие студентов в игровом Веб-квесте «Способы наложения коффердама» принесло свои плоды в части улучшения самоподготовки и самоизучении материалов.

После изучения данной темы большинство студентов смогли преодолеть неуверенность в своих профессиональных возможностях, приобрели умения и профессиональные навыки, повысилась мотивация студентов к самообучению.

При выявлении исходного уровня знаний студентов путем тестирования в обеих группах отмечались сопоставимые результаты: $78,4 \pm 5,2$ % правильных ответов в 1-ой группе, $76,9 \pm 6,4$ % во 2-ой ($p < 0,05$). После проведения занятия было проведено контрольное тестирование. Полученные результаты: в первой группе – $79,3 \pm 4,2$ %, во второй – $88,2 \pm 3,1$ %, что свидетельствует о лучшем усвоении учебного материала при использовании интерактивных методов. Кроме того, студенты 2-ой группы более уверенно демонстрировали свои мануальные навыки на фантоме.

Особенностью интерактивного метода обучения является то, что студент получает не готовые знания, а учится получать их, используя информационные технологии, отстаивает свою точку зрения, усваивает различные способы знания.

Заключение

В ходе реализации новых стандартов преподаватели высшей школы должны анализировать, обсуждать, изменять собственную практику преподавания, принимать активное участие в разработке новых инновационных технологий.

Педагогическая инновация представляет собой введение нового в цели, содержание, методы, технологии и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности преподавателя и студента, имеющие целью повышение эффективности образовательного процесса.

Библиографический список

1. Артюхина А. И., Марымова Е. Б., Македонова Ю. А., Фирсова И.В. Интерактивный метод обучения в медицинском ВУЗе на примере ролевой игры // Успехи современного естествознания. – 2014. – № 4. – С. 122–126.

2. Камалетдинова Р. С., Кобелев Е. В., Фирсова И. В., Македонова Ю. А. Игро моделирование в медицинском вузе (на примере кафедры терапевтической стоматологии) // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 2-2. – С. 189–190.
3. Михальченко А. В., Шабалин Ю. Е. Использование интерактивных систем голосования в учебном процессе вуза // Совет ректоров. – 2010. – № 3. – С. 60–67.
4. Старикова И. В., Алешина Н. Ф., Триголос Н. Н., Попова А. Н., Крайнов С. В., Руквишников Л. И., Чаплиева Е. М. Использование ролевых игр в процессе обучения студентов-стоматологов // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – С. 192.

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

О. Н. Алтухова,
О. П. Игнатенко

*Кандидат филологических наук, доцент,
кандидат филологических наук, доцент,
Волгоградский государственный
медицинский университет,
г. Волгоград, Россия*

Summary. The article observes the practical experience of the Russian department's teachers of VolSMU in foreign students' social adaptation and education. The successful adaptation and integration depends on work of all participants of the adaptation process. Different methods of education and adaptation are described in the article.

Keywords: foreign students; studying in Russia; social adaptation and cultural integration; individual approach; curator.

Успешная адаптация студентов-иностранцев в иноязыковой среде – процесс длительный и многотрудный. Так, традиционные уроки дружбы и экскурсии не вполне удовлетворяют потребности современного студента. Поэтому остро стоит вопрос внедрения новых приемов, способствующих скорейшему привыканию к проживанию в стране с незнакомой культурой.

На кафедре русского языка и социально-культурной адаптации существует преемственность в распределении ролей – руководителей процесса адаптации и воспитания: малые кураторы (или кураторы групп), большие кураторы (кураторы землячества), преподаватели русского языка и работники деканата. Только тесное и бесперебойное взаимодействие всех составляющих данной «цепочки» является залогом успешной адаптации [3; 5].

Важным является то, что процесс адаптации не должен проходить спонтанно, его необходимо тщательно планировать. При этом стоит обратить особое внимание на индивидуальные особенности каждого иностранного учащегося. Помочь в этом может предварительное тестирование студента или пресс-конференции, проводимые преподавателем и/или куратором группы. Отметим, что вопросы для пресс-конференции должны быть

составлены таким образом, чтобы расслабить студента, помочь ему раскрыть свои «сильные стороны». Это может быть рассказ о своей семье, о своих увлечениях и достижениях, хобби. Важно подчеркнуть успешность каждого студента в той или иной области: кто-то хорошо поет, кто-то увлекается рисованием, кто-то пишет стихи, кто-то умеет грамотно распределить свое время и добиться больших результатов в обучении. Обязательным условием успешного взаимодействия всех участников адаптивного процесса является четкое распределение обязанностей и взаимное уважение сторон [4; 7].

Такая информация поможет в дальнейшем вовлечь всех студентов в культурную жизнь факультета, создать для них ситуацию успеха. Для этого можно рекомендовать проведение тематических вечеров, состязаний или мастер-классов, где ведущими будут выступать сами студенты.

По результатам знакомства куратору группы стоит завести дневник студента и внести в него всю полученную информацию. Безусловно, ведение подобного дневника – это дополнительная нагрузка на куратора группы, но такой документ поможет быстрее найти подход к каждому студенту, и, соответственно, добиться скорейшей его адаптации. Отметим, что дневник куратора стоит вести постоянно: после первичного знакомства со студентом стоит составить подробный план по его адаптации, внести в дневник основные задачи данного процесса, разработать систему мероприятий. Обязательным требованием является контроль результатов адаптации иностранного учащегося в соответствии с намеченным планом.

Чтобы избежать стрессов в первые дни пребывания в стране, студентам необходимо проводить «Welcome-тренинг». Основная цель данного мероприятия – познакомить студентов с учебным заведением, в стенах которого им предстоит провести ближайшие несколько лет. Для этого иностранным студентам на первых занятиях дается специальный справочный материал, в котором изложены основные правила обучения в вузе и предлагается список «горячих» телефонов. Такое, казалось бы, незначительное пособие дает студенту уверенность в том, что он не останется один на один с возникшей проблемой, и ему будет оказана своевременная помощь в решении любого вопроса в любое время. Небольшая лекция об истории вуза и его традициях также способствует развитию уверенности в завтрашнем дне, так как через получение подобной информации происходит процесс включения студента в жизнь университета, возникает ощущение принадлежности к огромному студенческому коллективу.

Помочь студенту-иностранцу влиться в процесс обучения и «сгладить» некоторые моменты пребывания в чужой стране поможет и пресс-конференция с участием старшекурсников. Более опытные студенты могут здесь поделиться информацией об особенностях культуры и быта принимающей страны. Отметим, что в данном случае привлечение старшекурсников представляется приемлемым, потому что они, как никто другой, мо-

гут понять чувства первокурсников. К тому же они способны обратить внимание на такие моменты, которые русский человек может упустить в силу особенностей своей национальной культуры. Одновременно с этим успешные старшекурсники – это живой пример того, что всего можно добиться, если иметь желание и позитивный настрой.

Для некоторых студентов целесообразно применить прием наставничества: за каждым студентом-первокурсником или группой студентов закрепляется студент старшего курса. Важным здесь является именно национальный признак при выборе наставника, в этом случае он является действенным помощником куратора, так как у студента-новичка могут возникать вопросы и проблемы, обсуждение которых с куратором он может считать неудобным. Ведущим методом в работе с наставниками является метод тандема: наставник включается в процесс взаимодействия с куратором группы и, соответственно, со всеми остальными составляющими адаптивного процесса.

В дальнейшем в процессе адаптации могут быть использованы и более традиционные приемы: «Уроки дружбы» с участием как русских, так и иностранных студентов, уроки-экскурсии по городу и посещение памятных мест, участие в различных культурных мероприятиях на базе других вузов. Интересным также представляется и ведение *видео-дневника* студентами: сбор видео- и фотоматериала с первых дней пребывания в иноязыковой стране может лечь в основу документального фильма о студенческой жизни.

В заключение еще раз напомним, что успешность адаптации студентов во многом зависит не только от планирования и контроля всех ее этапов, но и, конечно, от личности преподавателя и куратора [2]. И в этом случае важным является искренний интерес к потребностям студента-первокурсника.

Библиографический список

1. Воробьева Г. В., Батурина Л. А. Изучение русского языка и внеаудиторная работа с иностранцами в контексте мультикультурного диалога // Актуальные вопросы профессионального образования. – 2014. – Т. 11. – № 14 (141). – С. 23–25.
2. Гончаренко Н. В., Алтухова О. Н. Кураторство землячества иностранных студентов как формальный агент в инонационально среде // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2015. – № 16. – С. 126–130.
3. Ефремова Н. В., Фатеева Ю. Г. Некоторые аспекты адаптации студентов в инонациональной среде // Образование и наука в современных условиях Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова» «Харьковский государственный педагогический университет имени Г. С. Сковороды» «Актюбинский региональный государственный университет имени К. Жубанова» Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс». – Чебоксары, 2014. – С. 198–199.

4. Фатеева Ю. Г., Дегтяренко В. В., Ефремова Н. В. Особенности внеаудиторной работы в контексте адаптивных проблем // Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан : сборник материалов III международной научно-практической конференции. Министерство образования и науки Российской Федерации, Российское общество преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ), Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ). – 2012. – С. 194–197.
5. Фатеева Ю. Г., Крайникова С. А. Социальный статус педагога высшего учебного заведения // Научный поиск в современном мире сборник материалов 7-й международной науч.-практ. конф. – Махачкала, 2014. – С. 137–138.
6. Фатеева Ю. Г., Чепурина Н. А. Диалог культур в контексте процесса обучения иностранных граждан // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2015. – № 9. – С. 82–86.
7. Фомина Т. К., Игнатенко О. П. Неформальные коммуникации иностранных студентов (из опыта социологического анализа) // Современные тенденции развития педагогических технологий в медицинском образовании. Вузовская педагогика : материалы конференции / главный редактор С. Ю. Никулина, 2016. – С. 634–636.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В УСЛОВИЯХ АКТУАЛИЗАЦИИ ФГОС ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

М. В. Едренкина

*Кандидат педагогических наук, доцент,
Шадринский государственный
педагогический университет,
г. Шадринск, Курганская область Россия*

Summary. This article focuses on the formation of the professional competence of the future teachers of vocational training in the conditions of actualization of the Federal State Educational Standards of Higher Education. The article presents a fragment of the passport of formation of professional competence. The author examines the trajectory of formation of professional competence in the teaching process at the university.

Keywords: development of professional competencies; teacher training; higher education.

В условиях актуализации федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования встает проблема разработки паспортов формирования и оценки компетенций обучающихся, в том числе профессиональных. Эта работа проводится на основе анализа профессиональных стандартов, требований ФГОС, современных исследований в области формирования и оценки компетенций будущих педагогов.

Образовательные организации среднего профессионального образования России с 2010 года занимаются разработкой паспортов формирования компетенций, фондов оценочных средств, контрольно-оценочных и контрольно-измерительных материалов, применением сертификации как инструмента оценивания результатов освоения программ профессиональ-

ного образования. Образовательные организации высшего образования в 2015 году выпускали первых бакалавров, обучение которых проводилось в соответствии с ФГОС третьего поколения. В 2015 году вышли актуализированные ФГОС ВО. Следовательно, процедура формирования и оценивания уровня сформированности компетенций в высшем образовании еще требует обобщения, анализа и теоретического обоснования.

Остановимся на опыте и проблемах разработки паспортов формирования компетенций и осуществления контроля сформированности профессиональных компетенций на примере подготовки бакалавров по направлению подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение» профиль «Транспорт» в Шадринском государственном педагогическом университете на примере компетенции ПК 16 «Способность проектировать и оснащать образовательно-пространственную среду для теоретического и практического обучения рабочих, служащих и специалистов среднего звена».

Под компетенцией ПК 16 понимается:

- способность проектировать (создавать) образовательно-пространственную среду для теоретического и практического обучения рабочих, служащих и специалистов среднего звена;
- готовность оснащать (оборудовать) образовательно-пространственную среду для теоретического и практического обучения рабочих, служащих и специалистов среднего звена [3].

Под «способностью проектировать (создавать) образовательно-пространственную среду» мы понимаем владение теоретическими знаниями и практическими умениями в области проектирования организационно-педагогических условий, содержания, средств и форм обучения, педагогических технологий и методик, позволяющих создавать и поддерживать социокультурное образовательное пространство.

Под «готовностью оснащать (оборудовать) образовательно-пространственную среду» понимается свойство объекта быть в состоянии выполнять требуемую функцию. При этом мы учитываем, что готовность представляет собой определенную целостность и включает следующие компоненты: мотивационный, ориентационный, операциональный, волевой, оценочный (М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович [1]).

Для формирования компетенции необходимо выделить ее компоненты и составные действия этих компонентов. Рассмотрим составные действия компонентов компетенции ПК 16 «Способность проектировать и оснащать образовательно-пространственную среду для теоретического и практического обучения рабочих, служащих и специалистов среднего звена»:

1. Компонент «способность проектировать (создавать) образовательно-пространственную среду для теоретического и практического обучения рабочих, служащих и специалистов среднего звена» включает в себя следующие действия:

- владеет теоретическими знаниями основных составляющих образовательной среды, требования к ним и общие принципы их применения в учебно-воспитательном процессе;
- выбирает элементы оснащения образовательно-пространственной среды для теоретического обучения;
- выбирает элементы оснащения образовательно-пространственной среды для практического обучения;
- применяет технологию проектирования составляющих образовательной среды в текстовом, графическом и электронном вариантах;
- проектирует информационную, психологическую, культурную, воспитательную и т. д. среду;
- участвует в проектировании электронной информационно-образовательной среды организации;
- проектирует планировку кабинетов и мастерских для теоретического и практического обучения рабочих, служащих и специалистов среднего звена.

2. Компонент «Готовность оснащать (оборудовать) образовательно-пространственную среду для теоретического и практического обучения рабочих, служащих и специалистов среднего звена»

- подбирает оснащение кабинетов для теоретического обучения рабочих, служащих и специалистов среднего звена;
- подбирает оснащение мастерских для практического обучения рабочих, служащих и специалистов среднего звена;
- разрабатывает комплекс учебно-методических, дидактических, наглядно-демонстративных, контрольно-измерительных средств обучения для оснащения образовательно-пространственной среды;
- разрабатывает элементы электронной информационно-образовательной среды организации.

При выявлении составных действий компонентов компетенций мы опирались на профессиональный стандарт педагога профессионального обучения. Так, компетенция ПК 16 способствует формированию следующих трудовых действий:

- разработка мероприятий по модернизации оснащения учебного помещения (кабинета, лаборатории, спортивного зала, иного места занятий), формирование его предметно-пространственной среды, обеспечивающей освоение учебного предмета, курса, дисциплины (модуля) образовательной программы;
- разработка и обновление учебно-методического обеспечения учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) программ СПО, профессионального обучения и (или) ДПП, в том числе оценочных средств для проверки результатов их освоения;
- формирование в учебно-производственной мастерской (на полигоне, площадке, в лаборатории, ином месте занятий) образовательно-

производственной среды, разработка мероприятий по модернизации их оснащения;

- разработка и обновление учебно-методического обеспечения профессионального обучения и (или) программ учебной и производственной практики (практического обучения [2].

Базой для формирования компонентов компетенции ПК 16 «Способность проектировать и оснащать образовательно-пространственную среду для теоретического и практического обучения рабочих, служащих и специалистов среднего звена» являются общепрофессиональные компетенции (ОПК 1, ОПК 7, ОПК 9) и профессиональная компетенция ПК 1.

Формирование компетенции ПК 16 осуществляется параллельно с профессиональными компетенциями в области образовательно-проектировочной деятельности (ПК-15, ПК-17, ПК-18, ПК-19, ПК-20, ПК-21, ПК-22, ПК-23). Компетенция ПК 16 выступает базой для формирования компетенций в области организационно-технологической деятельности и обучения по рабочей профессии (ПК-28, ПК-35).

Для формирования и текущего оценивания компетенций чаще всего используется принцип выделения в каждом компоненте компетенции отдельных аспектов или составляющих, сформулированных как знания (З), умения (У), практический опыт (ПО). Для каждого компонента компетенции подбираются формы, методы и средства формирования и оценивания, а также разрабатываются показатели. Это уровень оценивания результатов освоения учебного предмета (модуля).

Для компонентов компетенции ПК 16 мы выделяем следующие аспекты:

1) знания:

- З 1: знать составляющие образовательной среды, требования к ним и общие принципы их применения в учебно-воспитательном процессе;
- З 2: знать технологию проектирования составляющих образовательной среды в текстовом, графическом и электронном вариантах;
- З 3: знать теоретические основы и принципы планировки кабинетов и мастерских для теоретического и практического обучения рабочих, служащих и специалистов среднего звена.

2) умения:

- У 1: уметь проектировать оснащение кабинетов для теоретического и практического обучения рабочих, служащих и специалистов среднего звена;
- У 2: уметь разрабатывать комплекс учебно-методических, дидактических, наглядно - демонстративных, контрольно-измерительных средств обучения для оснащения образовательно-пространственной среды;

3) практический опыт:

- ПО 1: иметь практический опыт проектирования составляющих образовательной среды.

Аспекты «знать» формируются, в основном, при изучении дисциплин психолого-педагогического модуля («Педагогика», «Психология», «Педагогические технологии» и др.) и при изучении дисциплин методического модуля, таких как «Методика профессионального обучения», «Методика электронного образования», «Методическое творчество». Компоненты «уметь» формируются на практических занятиях по курсу «Методика профессионального обучения». Развитие компетенции и формирование практического опыта происходит по время педагогической практики. Промежуточный контроль уровня сформированности компетенции ПК 16 осуществляется на этапе разработки курсовой работы по методике профессионального обучения и итоговый – при выполнении выпускной квалификационной работы бакалавра.

Для формирования профессиональной компетенции ПК 16 на занятиях по общей методике профессионального обучения применяется следующее:

1. Теоретическое обучение строится на основе технологий проблемного обучения. На лекциях преподаватель совместно со студентами разбирает различные педагогические ситуации, видеосюжеты для анализа оснащения образовательной среды теоретического и практического обучения рабочих и специалистов среднего звена, проводятся экскурсии в образовательные организации среднего профессионального образования.

2. На практических занятиях обучающиеся выполняют индивидуальные задания по анализу, разработке и проектированию элементов образовательной среды. Всего за курс методики профессионального обучения предусмотрено выполнение 10 индивидуальных заданий:

- анализ профессионального стандарта;
- анализ федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования;
- анализ учебных планов и рабочих программ по выбранной дисциплине (модулю, курсу);
- разработка документов перспективного планирования (сводного тематического плана и календарно-тематического плана);
- подбор содержания обучения для теоретического и практического занятия по заданной теме;
- подбор и (или) разработка средств обучения и оснащения для теоретического и практического занятия по выбранной теме;
- подбор и (или) разработка контрольно-оценочных средств по заданной теме;
- подбор педагогических технологий и методик обучения по заданной теме;
- разработка планов-конспектов теоретического и практического занятия с реализацией выбранной технологии обучения;
- методический анализ разработанных занятий.

На занятиях по частным методикам профессионального обучения осуществляется развитие профессиональных компетенций и формирование аспектов «иметь практический опыт». Занятия строятся на следующей основе:

- обучающиеся по практикуме посещают теоретические и практические занятия в образовательных организациях среднего профессионального образования;

- в самостоятельной внеаудиторной работе проектируют фрагмент учебно-воспитательного процесса по конкретной дисциплине (модулю, курсу);

- на практических занятиях представляют свою методическую разработку образовательной среды, реализуют фрагмент разработанных занятий со студентами в группе, проводят методический анализ.

Выполненные задания являются основой для разработки курсовой работы по методике профессионального обучения и готовят студентов к выполнению выпускной квалификационной работы.

Для оценивания сформированности профессиональных компетенций мы предлагаем изменение содержания экзамена, то есть изменение формулировки заданий. Например, при промежуточной аттестации бакалавров по направлению подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение» профиль «Транспорт» мы предлагаем в качестве одного из вопросов экзамена творческое задание, которое является практико-ориентированным и компетентностно-ориентированным. Рассмотрим примеры:

1. Вам предложена рабочая программа профессионального модуля по профессии «Автомеханик». Какие педагогические технологии Вы бы использовали при проектировании образовательного процесса (пояснить и обосновать на конкретной теме) (ПК 16, ПК 17, ПК 18, ПК 21, ПК 27, ПК 29).

2. На примере конкретной темы одного из профессиональных модулей программы подготовки квалифицированных рабочих по профессии «Автомеханик» предложите средства обучения, которые Вы бы применяли в образовательном процессе (ПК 16, ПК 21, ПК 22).

Из опыта работы можно сказать, что разработка траекторий формирования компетенций и процедур оценивания их сформированности в условиях актуализации ФГОС ВО требует пересмотра подходов к организации учебно-воспитательного процесса в образовательных организациях и поиска новых форм и технологий.

Библиографический список

1. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Кандыбович С. Л. Психология высшей школы. – Минск : Харвест, 2006. – 416 с.
2. Профессиональный стандарт педагога профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=law;n=186851> (дата обращения: 30.04.2016).

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение». URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=188262> (дата обращения: 20.03.2016).

КВЕСТ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ РАБОТОСПОСОБНОСТИ И МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

В. А. Ионов

*Студентка,
Московский педагогический
государственный университет,
г. Москва, Россия*

Summary. The article analyzes the variety of quests, their potential and applications in psychological and pedagogical practice on the example of the quest in reality "the Person" created to improve the health and motivation teachings of students.

Keywords: quest; performance; motivation; teaching; students.

В настоящее время индустрия квест-игр активно развивается на рынке развлечений [1]. В связи с этим, нам пришла идея рассматривать квесты не только в сфере развлечений, но и в практике психолога, педагога-психолога, социального педагога в своей психолого-педагогической деятельности. Мы неоднократно использовали квесты в своей практике при работе с различными проблемами: наркомания, детская жестокость, толерантность [4]. Спектр использования квестов в практике очень широкий, начиная от профилактики и вплоть до коррекционной работы. Сегодня перед нами поставлена проблема сниженной работоспособности и мотивации учения студентов. Данная проблема актуальна, т. к. никто не работает над данной проблемой на практике. Где мы встречаем такое, что в высших учебных заведениях преподавателей интересует данная проблематика и они устраивают дополнительные занятия, тренинги, лекции по повышению работоспособности и мотивации учения студентов? Такого в нашей стране пока нет. Исходя из этого, мы хотим создать уникальный формат в работе со студентами, с помощью которого можно будет улучшить их работоспособность и мотивацию учения.

Согласно нашей гипотезе, квест может улучшить работоспособность студентов за счет смены видов деятельности и на физиологическом за счет стресса для организма. Тематика квеста, может изменить мотивацию учения студентов, например, от мотива – получение диплома у студента может появиться мотив стремления к обучению или овладению профессией, эксперимент покажет.

Смена деятельности и смена подачи информации повышает мотивацию учения. Мы можем наблюдать это даже у детей начальных классов: во

время урока есть пятиминутная разминка, когда дети разминают пальчики, ручки, шею. Тем самым улучшается циркуляция крови, переключается внимание, дети эмоционально насыщаются данной разминкой и с бодростью приступают к учебному процессу. То же самое можно сказать про перемены между уроками, про выходные и каникулы. Человеку необходимы эти перерывы, чтобы получить эмоциональную встряску и со «свежими» мыслями и взглядом приступить к начатой работе. И это относится не только к мотивации, но и к работоспособности. Проведенное предварительное интервью показало, что студенты с нетерпением ждут выходных, которые можно провести в условиях активной игры. После игры, когда начинается новая рабочая неделя, то сил и энергии значительно больше, чем до выходных. Подобный эффект мы можем наблюдать в обыденной жизни на примере отпуска: в первые дни человек наслаждается отпуском, к середине ему становится скучно и нечем занять себя, а к концу отпуска он с удовольствием рвется на работу. Вопросы трудоспособности напрямую связаны с проблемами адаптации молодых специалистов [3], а также со сложными ситуациями во взаимоотношениях в малой организации [2].

Мы считаем, что эмоциональная встряска так же может повышать мотивацию учения и работоспособность. Дело в том, что кратковременный стресс тонизирует иммунную систему и улучшает кровообращение. Активация мозгового кровообращения улучшает память и повышает работоспособность человека, так же повышает мотивацию. Главным условием является кратковременность стресса. Примеры ситуаций, способных вызвать кратковременный стресс: сложный экзамен, напряженная компьютерная игра (в которой все-таки удалось выжить), поход к стоматологу, экстремальные виды спорта, американские горки или квест.

Изначально, квест (от англ. слова «quest» – «поиск») – это разновидность игр, требующих от игрока решения умственных задач для продвижения по сюжету, квест так же называют приключенческой игрой.

Впервые квесты в реальности появились в 2007 году в виде квест-комнат в Японии, Китае и Гонконге, а в Россию перебрались лишь в 2013 году знаменитой компанией «Клаустрофобия». До этого в России, конечно, устраивались квесты, но другого формата (ориентировочные по местности), но никакой официальной информации по этому поводу нет.

Мы создали квест, цель которого – повышение работоспособности и мотивации учения студентов. Характеристика проведенного квеста:

- По месту проведения – в закрытом помещении;
- По способу проведения – в реальности;
- По формату участия – групповые;
- По направленности тематики – психологический;
- По способу прохождения – система матрицы;
- По жанру – хоррор и перформанс [7].

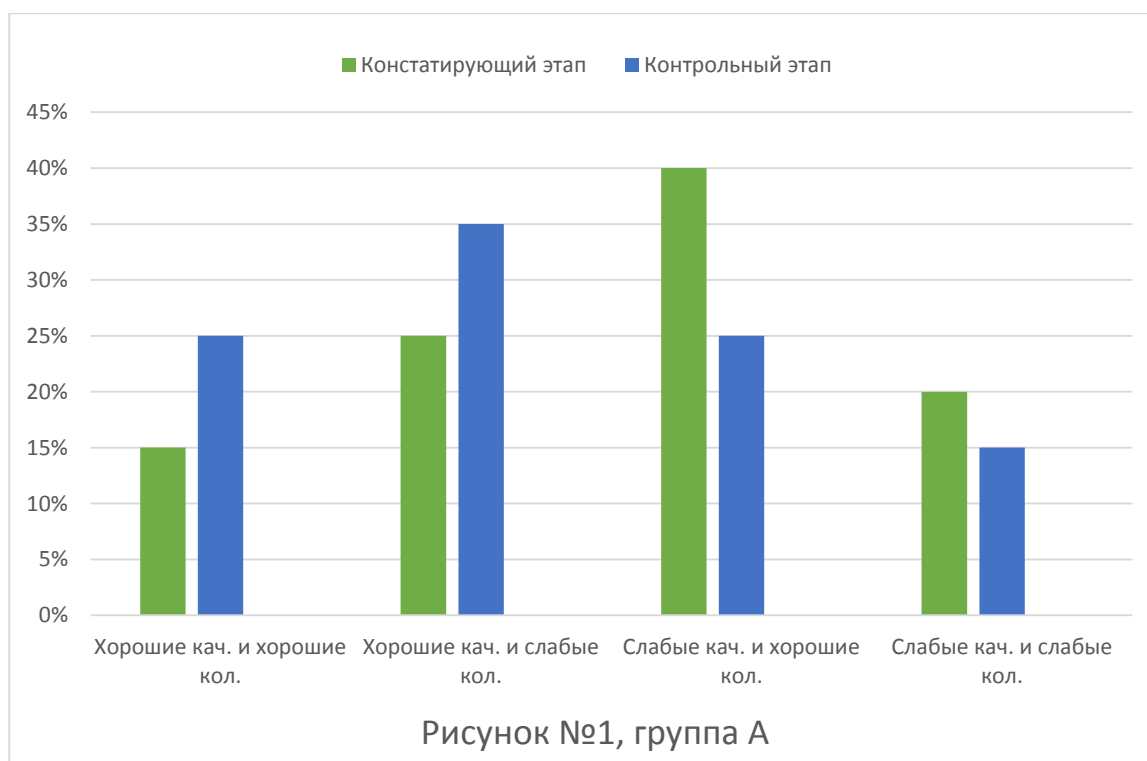
Игроков разделили по командам, дали маршрутные листы, и все приступили к прохождению квеста. Всего было шесть локаций и на каждой игрокам нужно было выполнить определенное задание и все это оценивалось, на каждую локацию им отводилось по 10 минут, затем они должны были вернуться в зал сбора. Вместе с рефлексией квест длился 1,5 часа. Пока организаторы подсчитывали количество заработанных баллов командами, мы проводили рефлексию.

План эксперимента: Мы разделили выборку студентов на три равные группы и каждой из них дадим свое название:

- «Группа А» – это группа студентов, у которых мы будем повышать работоспособность и мотивацию учения с помощью квеста;
- «Группа Б» – это группа студентов, у которых мы будем повышать работоспособность и мотивацию учения с помощью лекционного занятия;
- «Группа В» – это группа студентов, у которых мы не будем повышать работоспособность и мотивацию учения, она будет сама по себе.

Изначально мы проводили констатирующий эксперимент на всех трех группах одновременно. Для получения полной картины, мы исследовали у испытуемых уровень работоспособности, мотивацию обучения и эмоциональное состояние испытуемого на данный, конкретный момент. Затем, спустя две недели провели формирующий эксперимент для группы А – это квест, для группы Б – это лекция/семинарское занятие. Формирующий эксперимент – это один из основных видов эксперимента, целью которого является влияние на зависимые переменные. После проведения формирующего эксперимента ждали еще 2 недели и провели контрольный констатирующий эксперимент над тремя группами с теми же методиками.

Методический материал, используемый при исследовании: Методика «Кольца Ландольта», «Восьмицветовой тест Люшера» и «Методика изучения мотивации обучения в вузе Т. И. Ильиной» [5; 6].



На рисунке № 1 изображены данные по работоспособности испытуемых студентов группы А. Первичные показатели получены на констатирующем этапе эксперимента (изображены зеленым цветом), а вторичные показатели получены на контрольном этапе после проведения квеста (изображены синим цветом).

По результатам исследования, можем сказать, что квест явно не прошел незамеченным. В ходе контрольного эксперимента перед нами представлены результаты, которые мы ожидали увидеть, может быть, не в полной мере, но все же прогресс замечен. В сравнении с другими группами квест действительно повысил работоспособность студентов к более качественному выполнению работы, так же частично повысил мотивацию обучения, важнейшим мотивом которого оказалось – желание овладеть профессией. В группе Б работоспособность так же повысилась к более качественному выполнению работы, но одновременно с этим, у части испытуемых она и вовсе снизилась. А что касается мотивации обучения – произошли некоторые изменения, но ведущим мотивом к обучению все же осталось получение диплома. Если вернуться к группе В, то мы видим, что результаты и вовсе снизились: работоспособность ухудшилась, мотивация овладения профессией уменьшилось в преимущество получения диплома, а желающих учиться ради приобретения знаний осталось такое же количество – и по данным, в этой группе данный мотив преобладающий.

Библиографический список

1. Жданова О. В. Использование квест-технологий в инклюзивной подготовке бакалавров психолого-педагогического образования // Специальное образование. – 2014. – № X. – Том 2. – С. 97–102.
2. Звонова Е. В., Сашко Г. В. Актуальные проблемы взаимодействия в малой организации // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2013. – № 33. – С. 114–118.
3. Звонова Е. В., Серякова В. В. Социально-психологические аспекты адаптации молодых сотрудников в организации // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2015. – № 5. – С. 43–46.
4. ИONOBA B. A., Подопригора Е. В. Об индустрии квест-игр и квесте в реальности «Человек VS Интернет» // Электронный научно-публицистический журнал "Homo Cyberus". – 2016. – № 1. URL: http://journal.homocyberus.ru/Ionova_podoprigora_chelovek_vs_internet
5. Немов Р. С. Психология. Книга 3. Психодиагностика. – М. : Владос, 4-е издание, 2001. – 640с.
6. Собчик Л. Н. Метод цветowych выборов – модификация восьмицветового теста Люшера. Практическое руководство. – СПб. : Речь, 2015. – 128с.
7. Сокол И. Н. Классификация квестов // Молодий вчений. – 2014. – № 6. – С. 138–140.

O‘ZBEKISTONDA BAKALAVR PEDAGOGLARNI TAYYORLASHNING INNOVATSION MODELLARI

X. N. Muzaffarova,
X. S. Akramova

*O‘Qituvchilar,
Jizzax Davlat pedagogika instituti,
Jizzax, O‘zbekiston*

Summary. World practice of innovation models of preparation pedagogical stuffing is analyzed. The instances of Uzbekistan researches in this sphere are given. Directions of modernization in the sphere of education in the institutes of Uzbekistan are described.

Keywords: model of education; model model of integration; model of internation.

O‘zbekistonda mustaqillik yillarida ta’lim tizimining barcha turlarini, jumladan, oliy malakali ilmiy va ilmiy-pedagog kadrlar tayyorlash tizimini tubdan isloh qilish bo‘yicha aniq maqsadli keng miqyosdagi ishlar amalga oshirildi [2, b. 1].

Jamiyatning iqtisodiy va ijtimoiy taraqqiyoti, fuqarolar farovonligi hamda davlatning havfsizligi bevosita pedagog mutaxassislar tayyorlashning sifatiga bog‘liq. Bakalavr pedagoglar tayyorlashning innovatsion modellarini joriy etish, bu borada ilg‘or horijiy tajribalarni o‘rganish va ular asosida mavjud tizimlarni modernizatsiya qilish zamon talabi bo‘lib qolmoqda. Bugungi kun mutahasissi o‘z oldiga fan va ta’lim sohasidagi innovatsiyalarni o‘zlashtirishni maqsad qilib olishi, shiddat bilan o‘zgarayotgan dunyo talablariga tezlik bilan ham mazmunan va ham texnologik jihatdan moslasha olishi zarur.

Bugungi kunda OTMlarida pedagogik ta'lim bo'yicha tarmoq texnologiyalarni joriy etish va pedagogik ta'limdagi tarmoqlarning o'zaro aloqadorligini rivojlantirishga yo'naltirilgan yaxlit innovatsion tizim shakllanmoqda. Bu tizimning asosiy elementlari: mazmunni yangilash modeli, ta'lim jarayonini yangicha tashkil etish modeli, o'qituvchilar tayyorlash jarayoniga ish beruvchilarni jalb qilishning innovatsion modeli, fan va ta'limning integratsiyalash modeli, ta'limni baynalmilallashtirish modeli, malakalarni oshirish va qayta tayyorlashga qaratilgan model.

Bu modellar ko'lamli, murakkablik darajasi va umumlashganligi bilan farqlanadi. Ammo ularning har biri pedagogik OTMlarida yaxlit pedagogik tizimni qayta tuzish uchun manba sifatida qo'llanilishi mumkin.

Mazmunni yangilash modeli fanlarning o'zaro bog'liqligi, mudaxassislarni kasbiy tayyorlashda integrativlik tamoyillariga asoslanadi. Mazmunni yangilash modelini qo'llash bo'yicha vazifalar blok-modul ta'limida o'zaro almashtirish imkonini beruvchi fanlar modulini ishlab chiqish orqali amalga oshiriladi. Mazkur g'oya yangilik bo'lmasada, amaliyotga joriy etishda qiyinchiliklar mavjud. Bu modelni qo'llash orqali o'quv kursini ilmiy fanlarning ko'chirma nusxasiga aylantirishdan voz kechib, o'quv kursining fanlararo aloqadorliklar mazmuniga asoslanib va kasbiy faoliyat vazifalarini xal etishga qaratish kerak.

Ta'lim jarayonini yangicha tashkil etish modeli tezkorlik, moslashuvchashlik, talabalar tomonidan individual ta'lim yo'nalishlarini tanlash imkoniyati mavjudligi bilan farqlanadi. Bu modelning qo'llanishi talabani erkin tanlov subyekti va mas'uliyat subyektiga aylantiruvchi yangi ta'lim texnologiyalarini qo'llashni taqazo etadi. Samarali texnologiyalar ichida keys, loyihaviy ta'lim, axborotli va boshqa texnologiyalarni keltirib o'tish mumkin.

O'qituvchilar tayyorlash jarayoniga ish beruvchilarni jalb qilishning innovatsion modeli o'z ichiga hamkorlikdagi faoliyat dasturlarini ishlab chiqishdan boshlab to keng ko'lamli tadqiqot loyihalarini yaratishgacha bo'lgan keng qamrovli ishlarni oladi.

– har bir OTMlarida kasb-hunar kollejlari va akademik litseylar, umumiy o'rta ta'lim maktablari bilan hamkorlikdagi faoliyatni tashkil qiluvchi proyektorlar yoki bo'limlar faoliyat olib boradi. Ular o'zlariga ajratilgan hududiy o'rta-maxsus, umumiy o'rta ta'lim muassasalarining mutaxassislariga bo'lgan ehtiyojlarini o'rganadilar. Mazkur ta'lim muassasalarida kasbga yo'naltirish ishlarini olib boradilar.

Fan va ta'limning integratsiyalash modeli talabalarni tadqiqot ishlariga jalb qilishidir. Universitet ta'limining mazkur modeliga XIX asrda taniqli tabiyotshunos Vilgelm Gumboldt tomonidan asos solingan. Kadrlar tayyorlash milliy dasturida fanning uzluksiz ta'lim tizimidaagi o'rni quyidagicha belgilangan: “fan yuqori malakali mutaxassislar tayyorlovchi va ulardan foydalanuvchi, ilg'or pedagogik va axborot texnologiyalarini ishlab chiquvchi” [1, b. 1].

Ta’limni baynalmilallashtirish modeli OTMni rivojlangan horijiy davlatlar ilmiy-ta’limiy muxitiga integratsiyalashuvi orqali belgilanadi. Ta’limni baynalmilallashtirish modeli belgilari:

- dasturlar tuzishda foydalaniladigan adabiyotlarning umumiyligi;
- hamkorlikdagi ta’lim dasturlari;
- stajyorlik ishlarini tashkil etish;
- doktoratlar ilmiy ishlariga rahbarlikka xorijiy universitet professorlarini jalb qilish.

Biblografik ro‘yxat

1. Kadrlar tayyorlash milliy dasturi.
2. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining Farmoni. “Oliy malakali ilmiy va ilmiy-pedagog kadrlar tayyorlash va attestatsiyadan o‘tkazish tizimini yanada takomillashtirish to‘g‘risida” (O‘zbekiston Respublikasi qonun hujjatlari to‘plami, 2012 y., 30-son, 346-modda, 30-son, 347-modda)
3. Соломин В. П. Модели инновационных преобразований системы университетского образования // Человек и образование. – № 1 (30). – 2012. – С. 19–22.

ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РИСКА ЭКСТРЕМИСТСКОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

Н. Б. Послушаева

*Педагог-психолог,
Школа-интернат среднего
общего образования № 1,
г. Пенза, Россия*

Summary. This article considers using of complex diagnostics in detection of connection between teenage behavior and their personality characteristics. In this article are specified techniques of complex diagnostics of psychological social factors of risk of extremist behavior of the teenagers who are trained at boarding school. Given results of the research are specified.

Keywords: risk factors; extremist behavior; teenager; psychological diagnostics.

За последние два десятилетия участились антисоциальные случаи поведения среди подростков, следствиями которых могут стать в дальнейшем проявления элементов экстремистского поведения, приобретающее в данный момент силу. Поводом для этого служат совершаемые преступления, употребление алкоголя и психоактивных веществ. Причиной этого может быть воздействие экономических (низкий уровень жизни) и социальных (неполная семья, многодетная семья, семья алкоголиков и наркоманов и др.) факторов, психологические факторы (конфликтность, влияние компании, криминогенных преступных групп, педагогическая запущенность), психические отклонения и заболевания. Однозначно можно ска-

зять, что эти подростки из «группы риска» и находятся в данный момент в ситуации ограниченного выбора и нуждаются в социальной, психологической, медицинской, педагогической помощи [3].

Анализируя публикации на эту тему [1; 2; 3; 4], можно сделать вывод, что личность молодого экстремиста проявляется в расовой и религиозной нетерпимости, в пренебрежении чужой жизнью, причем в одинаковой степени, как врагов, так и соратников, в участии в одной или нескольких неформальных группировках деструктивной направленности: панки, скинхеды, металлисты, футбольные фанаты, хакеры, хиппи и других участников.

Необходимо отметить, что в данный момент изучение данной проблемы особенно актуально, т. к. идеологи экстремизма не только позволяют, но и насильственно применяют методы вовлечения подростков в террористические акты. Поэтому назрела острейшая необходимость выявления детей и подростков, склонных к реализации различных форм отклоняющегося поведения и готовых применять насилие.

Мы пришли к предположению, что факторами риска подростков являются не только психолого-социальные и педагогические условия, но и их личностные особенности.

Исходя из этого, нашей задачей явилось исследование личностных факторов подростков, коррелирующих с ассоциальным поведением, с целью использования полученных результатов в создании программ психолого-социальной и педагогической профилактики по предотвращению элементов экстремистского поведения подростков.

Объектом исследования были подростки 7–9 классов (13–16 лет) школы-интерната № 1 г. Пензы.

Предметом исследования являются личностные особенности обучающихся в 7–9 классах, психолого-социальные и педагогические факторы риска экстремистского поведения у подростков школы-интерната.

В исследовании были использованы данные социального паспорта школы-интерната на 2016–2017 учебный год. Из 45 исследуемых учащихся 7–9 классов 11 учащихся проживают в опекаемых семьях, 8 человек – из многодетных семей, 35 – из неполных семей, 9 – из семей неблагополучных, двоих детей воспитывают одинокие отцы и один ребенок из 8 класса является инвалидом. В социально опасном положении находятся 6 учащихся этих классов, на внутри школьном учете стоят четверо учащихся, столько же в ПДН УМВД по г. Пензе.

Определение склонности к отклоняющемуся поведению проводилось по стандартизированному тесту-опроснику СОП (А. Н. Орел) [5], предназначенного для измерения готовности (склонности) подростков к реализации различных форм отклоняющегося поведения. Опросник представляет собой набор специализированных психодиагностических шкал, направленных на измерение готовности (склонности) к реализации отдельных

форм отклоняющегося поведения. Полученные результаты помогли выявить наличие или отсутствие у учащихся предпосылок различных форм девиантного поведения, то есть социальные и личностные установки, стоящих за этими поведенческими проявлениями.

Результаты исследования показали, что особое беспокойство вызывают учащиеся седьмого класса. У 45 % обучаемых детей нарушен волевой контроль эмоциональных реакций, у 18 % подростков из 45 подростков имеется склонность к агрессии и насилию и к самоповреждающему поведению. От 7 до 18 процентов учащихся в каждом классе имеют склонность к адиктивному и деликвентному поведению.

Оценку степени готовности к риску, как действие на удачу, в надежде на счастливый исход или как возможная опасность, как действие, совершаемое в условиях неопределенности, определялось с помощью методики диагностики уровня личностной готовности к риску («PSK» Шуберта) [5].

Так как общая оценка теста дается по непрерывной шкале как отклонение от среднего значения, то положительные значения выше нормы свидетельствуют о склонности к риску, а отрицательные - о гиперосторожности и желании избегать любых видов риска.

Данные исследования по опроснику Шуберта «PSK» показывают, что в 7 классе 9 % подростков относится к группе риска (+ 23 балла); 18 % учащихся склонны к риску (+17 и +14 баллов). В 8 и 9 классах по одному ученику склонны к риску. Это свидетельствует о том, что у этих учащихся завышенная самооценка своих возможностей, они не могут своевременно рефлексировать свои действия и поступки, совершают опасные действия с риском не только для себя, но и для окружающих. Очень низкая учебная мотивация. Все они стоят на учете в ПДН и КДН, живут в неблагополучных семьях.

Особенности самосознания, общения, учебной деятельности, общую тревожность, воспитательный микросоциум, достоинства ребенка, социально-педагогическую запущенность выявляли по шкалам комплексной экспресс-диагностики социально-педагогической запущенности детей Р. В. Овчаровой [5].

Результаты обследования свидетельствуют в основном, о среднем уровне педагогической запущенности. Разрыв в показателях между юношами и девушками составляет 10–20 %. Анализируя результаты по шкалам «воспитательный микросоциум в семье», «семейная тревожность» и тревожность ребенка в школе, можно судить о том, что основной причиной педагогической запущенности является низкий социальный уровень семьи (60 %), высокий уровень тревожности в семье (40 % юноши и 60 % девушки), в связи с этим высокий уровень тревожности в школе (70 % у юношей и 77 % у девушек). В своих ответах учащиеся указывают на неблагоприятную семейную атмосферу, отвержение педагогически запущенного воспи-

танника педагогами и родителями, авторитарно-гиперсоциализированный тип отношения к нему, сдерживающий его активность и самовыражение.

У 20 % юношей и 10 % девушек наблюдается низкая коммуникативная активность и их неудовлетворенная потребность в общении. Это свидетельствуют о социальной неадекватности учащихся, связанной со слабой социальной рефлексией, а остальные демонстрируют способы защитно-компенсаторного поведения социально отверженного ребенка.

Настораживает тот факт, что из 45 учащихся 40 % юношей и 60 % девушек испытывают потребность в признании, т. е. они чувствуют себя отверженными.

Исследования помогли выявить психолого-социальные и педагогические факторы риска нарушения поведения у подростков школы-интерната. Одним из факторов риска в нашем случае явилась семья и семейные отношения почти у всех испытуемых, а в связи с этим наличие у учащихся педагогической запущенности, низкий уровень интеллектуального развития, иногда граничащий с задержкой психического развития (20 % по данным результата обследования ПМПК).

Мотивом у всех учащихся школы-интерната явился в основном высокий уровень тревожности в семье и в школе; употребление табака и алкоголя; дисгармония личностного развития, различные хронические заболевания и инвалидность.

В результате можно констатировать факт проявления несбалансированности развития психических процессов и дисгармония личностного развития, что требует срочного коррекционно-реабилитационного воздействия со стороны взрослых всех социальных институтов, занимающихся воспитанием и обучением подростков. Для этого были разработаны такие индивидуальные программы, с помощью которых создавались условия для формирования позитивных факторов, влияющих на здоровье и осознанный выбор поступков, поведения, позволяющих сохранять и укреплять здоровье.

Таким образом, низкая коммуникативная активность и неудовлетворенная потребность в общении; социальная неадекватность учащихся; педагогическая запущенность; склонность к реализации отдельных форм отклоняющегося поведения; наличие у учащихся предпосылок различных форм девиантного поведения может стать одним из факторов риска экстремистского поведения у подростков школы-интерната, так как у них наблюдается неразвитость социально-коммуникативных качеств личности: интеллектуальных, эмоционально-волевых, поведенческих, собственно коммуникативных. Поэтому требуется специальное внимание со стороны школьных специалистов и активного участия всех заинтересованных в решении этого вопроса социальных институтов.

Библиографический список

1. Баева И. А. Психология молодежной субкультуры: риск и перспективы роста // Народное образование. – № 2. – 2010. – С. 248–255.
2. Воронина Е. А., Крылова Т. А., Никандрова Н. Н. Профилактика экстремизма в подростково-молодежной среде. Сборник методических материалов для педагогов образовательных учреждений. – Вологда, 2012.
3. Демаховская М. Е. Психологические факторы риска экстремистского поведения у подростков. Автореферат диссертации на соискание ученой степени к. п. к. – Санкт-Петербург, 2003.
4. Клейберг Ю. А., Шогенов М. З. Молодежный экстремизм: опыт социально-психологического исследования личности экстремиста // Общество и право. – 2011. – № 1.
5. Психологическая лаборатория – СПб. : Издательство С.-Петербургского университета, 2001. – 240 с: ил. – (Серия «Практикум по психологии»). Обновлено 19.02.2015 г.

ОТКРЫТАЯ ЗАДАЧА КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОО

И. Б. Прованова

Учитель,
Средняя общеобразовательная
школа № 30,
г. Уссурийск, Приморский край, Россия

Summary. In this article questions of modern education are studied. The main attention is paid to the solution of open tasks. The interrelation of open tasks with universal educational actions of pupils and development of metasubject abilities is traced. Much attention is paid to ability to use open tasks for motivation of pupils to the solution of any tasks, as in training, and in general.

Keywords: education; school education; training problems; UUD; tasks; open tasks; training.

В современном информационном обществе очень важным становится умение использовать фактические знания для создания нового продукта, как материального, так и интеллектуального.

В соответствии со стандартами второго поколения развитие личности в системе образования рассматривается через формирование универсальных учебных действий учащихся. Термин универсальные учебные действия в широком смысле означает умение учиться, т. е. способность субъекта к саморазвитию через сознательное и активное присвоение социального опыта [7].

Новый стандарт образования предполагает переход от накопления знаний к «знаниям в действии», к деятельностной педагогике, в которой делается акцент на субъектность ученика.

Проблема субъекта приобрела широкое значение и практический смысл в связи с решением конкретных проблем жизнедеятельности обще-

ства, когда социально востребованными оказались творческие личности, со сформированной способностью быть субъектом процесса личностного и социального развития.

Как отмечает Кулюткин М. Н., «быть субъектом обучения означает то, что ученик должен стать для самого себя учителем, быть одновременно и «Я – учеником», и «Я – учителем» [5].

Вследствие этого становится необходимым ориентировать современное образование на выполнение новой для него функции – стать пространством развития субъекта, способного к самоопределению и саморазвитию.

Одним из средств развития новой образовательной концепции может быть задачный подход.

Громыко Ю. В. считает, что в психологии мышления задача – это инструмент позволяющий ответить на поставленный вопрос [4].

Согласно В. Ф. Спиридонову, задача – это словесная формулировка определенной проблемной ситуации. Задача – это цель, стоящая перед человеком. С точки зрения способа решения, задача – цель, данная в определенных условиях [8].

Однако на современном этапе содержание задач, их смысл, должен измениться: закрытые, «стерильные» задачи должны стать открытым.

Применяемые в школьной практике задачи и методики обучения их решению совсем не отвечает современным требованиям. Они оторваны от реальности. Содержание большинства школьных задач является закрытым, имеет четко сформулированное условие, необходимое для решения количество данных, один-единственный ответ. Кроме того, большинство учителей часто требуют от учащихся «правильного» способа решения. Однако, по словам Гина А. А., «закрытые задачи встречаются только в школе. В жизни им места почти не осталось. С закрытыми задачами успешно справляются станки с программным управлением, компьютеры и прочие полезные приспособления» [3].

Постоянное развитие современной науки, всех ее отраслей требует все большего объема знаний, так как полученных из объективных источников, для решения жизненных задач уже недостаточно. Появляется необходимость в новом качестве знаний, в области знаний, названной теорией решения изобретательских задач (ТРИЗ).

На современном этапе развития общества ТРИЗ используется не только в технической области. Более тридцати лет ведутся поиски способов построения педагогической системы на базе ТРИЗ. В условиях реализации новых образовательных стандартов активно стала развиваться ТРИЗ-педагогика.

Многие педагоги-новаторы, в том числе и Нестеренко А.А., считают, что ТРИЗ-педагогика придет на смену системе Эльконина – Давыдова, и основным ее отличием будет технологичное обучение поисково-исследовательской деятельности и прогнозированию [6].

Научить ребенка размышлять, развиваться творчески, верить в свои силы – именно этих целей пытаются достичь педагоги на уроках, строящихся на основе ТРИЗ, одним из инструментов которого являются открытые задачи.

При этом решение открытых задач на уроках – это не самоцель, а часть целостной системы развития интеллектуальных способностей и в целом [1].

Теоретическая база по использованию открытых задач строится на следующих понятиях и идеях:

- основ ТРИЗ (Г. С. Альтшуллер);
- основ НФТМ-ТРИЗ (М. М. Зиновкина);
- открытой задачи (А. А. Гин);
- систем творческих заданий (П. М. Горев, В. В. Утёмов);
- обучения поиску новых идей и самостоятельного составления заданий (М. Ю. Шуба);
- интеллектуального и творческого потенциала человека (С. С. Бакулевская);
- методики креатив-боев (А. Ф. Кавтрев).

Характерные отличия открытых задач от закрытых приведены в таблице 1.

Таблица 1.

Характерные отличия открытых задач от закрытых задач

Открытые задачи	Закрытые задачи
тренируют универсальные учебные действия в жизненных ситуациях	учебные действия конкретного предмета
это задачи из окружающего мира, жизненные	четко привязаны к предмету и даже теме
с множеством решений верных и других	с единственным правильным
«развивают мышление, приучают думать системно, логически»,	«достаточно просто подставлять в данные в формулы»
данные неоднозначные, их может не хватать или быть избыток	ровно столько, сколько нужно для единственного решения

Современная образовательная действительность и требования ФГОС диктуют необходимость в изменении содержания обучения на основе принципов метапредметности [2].

Основой метапредмета является мыследеятельностная педагогика или эпистемология – учение о процессах познания, которая является продолжением теории развивающего обучения В. В. Давыдова. Основная идея метода – изучение учащимися процессов познания, освоение самой структуры знания, независимо от его предметной специфики [3].

Но для таких кардинальных перемен потребуется не один день. Человек инстинктивно опасается всего нового. Значит, дорога к открытым

задачам лежит через обучение решению традиционных закрытых задач. Любая задача – закодированная с помощью слов и чисел ситуация, каким-то образом согласующаяся с реальностью. Но, тем не менее, это формализованная ситуация, в которой не отражается вся реальность. Однако почти всегда в условии задачи можно найти какую-либо неоднозначность, позволяющую сделать задачу открытой. Это первый шаг от «стерильной» задачи к жизненной.

Библиографический список

1. Альтов Г. Третье тысячелетие. Отрывок из научно-фантастической повести // Нить в лабиринте / сост. А. Б. Селюцкий. – Петрозаводск : Карелия, 1988. – 231 с.
2. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли. – М. : Просвещение, 2008.
3. Гин А. А. Приемы педагогической техники : пособие для учителей.. – М. : ВИТА-ПРЕСС., 2009. – 93 с.
4. Громыко Ю. В. Метапредмет «Задача». – М., 2000.
5. Кулюткин Ю. Н. Личностные факторы развития познавательной активности учащихся в процессе обучения // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 41–44.
6. Нестеренко А. А. Несколько мыслей о ТРИЗ-педагогике. / Новые ценности образования: ТРИЗ-педагогика, 2003, выпуск 1(12). – С. 35–44.
7. Пономарева Е. А. Универсальные учебные действия или умение учиться. Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2010.
8. Спиридонов В. Ф. Психология мышления: Решение задач и проблем : учебное пособие. – М. : Генезис, 2006 (Серия «Учебник XXI века»). – С. 8–28.

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАВОВОМ ОБУЧЕНИИ

С. В. Сидоров,
В. А. Капкова

*Кандидат педагогических наук, доцент,
студентка,
Шадринский государственный
педагогический университет,
г. Шадринск, Курганская область, Россия*

Summary. The article reveals the essence practice-oriented technology. The author describes the results of a pilot study. This study was conducted among first-year students of average professional educational institutions. The research is aimed at confirmation of the effectiveness of practice-oriented technologies in the teaching of law. The conclusions of the author, indicate the need for practice-oriented technology in legal education.

Keywords: practice-oriented training; practice-oriented technologies; practices; legal education.

Образование – главная составляющая в развитии каждого человека, необходимая для достижения целей во всех сферах жизнедеятельности общества.

Качественно выстроенный учебный процесс способен не только удовлетворить потребность в образовании, но и создать фундамент для дальнейшего саморазвития личности.

Сегодня к правовому образованию предъявляются все больше требований, появляются новые инструменты для передачи информации, а также новые способы контроля за их усвоением. Работодатели желают видеть в своем штате высококвалифицированных работников. Введение федеральных образовательных стандартов СПО, направлено именно на соответствие качества подготовки специалистов к требованиям регионального рынка труда. Главным требованием современного образовательного процесса становится способность применять усвоенные знания на практике. Следовательно, необходимо организовать учебный процесс таким образом, чтобы студенты не только освоили теорию, но и успешно применяли полученные знания в профессии. Для этой цели в образовательную среду вводятся практико-ориентированное обучение, основу которого составляет деятельностный подход. Он заключается в том, что главной целью обучения является формирование у студентов навыков, которые востребованы в современном мире в разнообразных сферах социальной и профессиональной деятельности, а также развитие умений употреблять полученные знания на практическом опыте.

В применении практико-ориентированного обучения важную роль играет содержание образования. Практико-ориентированный учебный процесс, как и любой другой опирается на формы, методы и технологии обучения.

Исходя из того, что под технологией обучения понимается совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели [1], можно сделать вывод, что практико-ориентированные технологии – это специальный набор форм, методов, способов, приёмов обучения и воспитательных средств, представляющих собой целенаправленные педагогические процедуры, реализацией которых в процессе обучения достигается формирование профессионально-значимых качеств личности будущего специалиста, обеспечивающих высокий уровень его готовности к осуществлению практической деятельности.

Особенность данной технологии состоит в том, что в ней предполагается переход от оценивания знаний преподавателем к совместному оцениванию со студентами.

Образовательный процесс, построенный с помощью практико-ориентированных технологий, помогает приблизить учебные правовые дисциплины, которые изучают студенты среднего профессионального образования, к их будущей профессии, а также способствуют созданию необходимых условий для целенаправленного формирования конкурентоспособности будущих специалистов. Студенты осваивают какую-либо деятельность не по учебникам и чертежам, а непосредственно включаясь в ее простейшие формы. В соответствии с этим приобретение опыта осуществляется в рамках традиционной дидактической триады «знания – умения – навыки» путем формирования у обучающихся практических умений и навыков [2].

Практико-ориентированные образовательные технологии позволяют:

- формировать системное мышление;
- вырабатывать у студентов навыки работы в команде в режиме дискуссий по поиску путей решения проблем;
- способствуют развитию способностей самостоятельно мыслить;
- выделять и анализировать проблемы;
- использовать системный подход при решении проблем;
- пробудить интерес к специальности;
- развивать творческие способности;
- генерировать идеи;
- совмещать изучение фундаментальных дисциплин с изучением профильных, которые направлены на решение реальных практических задач;
- выявлять будущих лидеров и специалистов, обладающих неординарными способностями в различных видах деятельности [3].

Практико-ориентированные технологии предоставляют свободу в выборе образовательного маршрута, а также методов и форм передачи информации для обеспечения необходимых условий всестороннего развития студентов. Одно из основных достоинств данной технологии состоит в том, что она является гибкой в перестройке структур и содержания про-

фессионального обучения с учетом быстро изменяющейся конъюнктуры рынка труда.

Реализация системы практико-ориентированных технологий включает в себя два компонента: теоретический, интегрирующий в себе профессиональные дисциплины в сочетании с разнообразными активными практическими методами и учебно-практический, обеспечивающий вхождение студентов в будущую профессиональную сферу посредством практики.

Наиболее известные практические методы обучения можно подразделить на упражнения, лабораторные работы, исследовательские работы, метод проектов, дискуссионный метод, дидактические игры, кейс-метод, мозговой штурм, круглый стол, имитационные занятия с представителями сферы труда.

На базе машиностроительного отделения ГБПОУ «Шадринский политехнический колледж» мы провели экспериментальное исследование, с целью подтверждения эффективности применения практико-ориентированных технологий в преподавании права. В начале эксперимента было проведено тестирование с целью проверки знаний у студентов по пройденному материалу. В результате, которого выбрано две с одинаковой средней успеваемостью по правовым предметам группы: контрольная и экспериментальная.

Для грамотной оценки эффективности применения практико-ориентированных технологий в образовательном процессе были разработаны три критерия:

- 1) повышение эффективности усвоения учебного материала,
- 2) овладение способами учебной деятельности,
- 3) повышение интереса к обучению.

В течение всего исследования в экспериментальной группе проводились только занятия с использованием практико-ориентированных технологий, а в контрольной исключительно в традиционной форме. В результате были реализованы такие практические методы как упражнения, дискуссионный метод; дидактические игры, кейс метод и мозговой штурм. После каждого занятия в контрольной и экспериментальной группах с помощью методики А. Н. Лутошкина «Цветопись» проверялась заинтересованность у студентов. Обучающимся предлагалось выбрать один из пяти цветов, который отражает их настроение и интерес к занятию:

- 1) красный – настроение радостное, очень понравилось занятие;
- 2) зеленый – настроение спокойное, понравилось занятие;
- 3) серый – настроение скучное, не понравилось занятие;
- 4) черный – настроение плохое, совсем не понравилось занятие;
- 5) белый – настроение безразличное, мне безразлично, что было на этом занятии.

После реализации запланированных занятий был проведен анализ в соответствии с разработанными критериями.

Повышение эффективности усвоения учебного материала было проверено с помощью тестирования, в ходе которого студентам предоставили 18 вопросов по изученному материалу. В результате выявлено, что большинство студентов экспериментальной группы хорошо справились с заданием. У 45 % был выявлен высокий результат (18–16 правильных ответов), у 30 % он был выше среднего (10–15 правильных ответов), ниже среднего результат был у 15 % (6–9 правильных ответов) и только у 10 % был низкий результат (0–5 правильных ответов). В контрольной группе высокий результат зафиксирован у 24 % (18–16 правильных ответов), выше среднего у 18 % (10–15 правильных ответов), ниже среднего у 30 % (6–9 правильных ответов) и низкий результат у 28 % студентов (0–5 правильных ответов). В результате можно сделать вывод, что студенты экспериментальной группы, у которых были проведены занятия с использованием практико-ориентированных технологий, усвоили материал лучше контрольной группы.

С целью изучения овладения способами учебной деятельности на последнем занятии было проведено наблюдение за тем, как студенты умеют работать в группе, работать с правовыми источниками, логически мыслить и анализировать ситуации. В результате сделан вывод, что студенты экспериментальной группы овладели способами учебной деятельности лучше, чем студенты контрольной группы.

Для выявления повышения интереса к обучению проанализированы результаты проверок после каждого занятия по методике А. Н. Лутошкина «Цветопись». Большинство студентов экспериментальной группы выбрало красный цвет (1 занятие – 64 %, 2 занятие – 71 %, 3 занятие – 69 %, 4 занятие – 70 %), оставшиеся обучающиеся выбрали зеленый цвет (1 занятие – 30 %, 2 занятие – 29 %, 3 занятие – 25 %, 4 занятие – 26 %) и белый цвет (1 занятие – 6 %, 2 занятие 0 %, 3 занятие – 6 %, 4 занятие – 4 %), а серый, черный ни один студент не выбрал. В контрольной группе выбор студентами цвета, который отражает их настроение и интерес к занятию, распределился следующим образом: красный цвет (1 занятие – 15 %, 2 занятие – 18 %, 3 занятие – 19 %, 4 занятие – 16 %), зеленый цвет (1 занятие – 27 %, 2 занятие – 31 %, 3 занятие – 27 %, 4 занятие – 28 %), серый цвет (1 занятие – 38 %, 2 занятие 26 %, 3 занятие – 35 %, 4 занятие – 34 %), черный цвет (1 занятие – 0 %, 2 занятие – 4 %, 3 занятие – 0 %, 4 занятие – 0 %) и белый цвет (1 занятие – 20 %, 2 занятие – 21 %, 3 занятие – 19 %, 4 занятие – 22 %). В результате можно сделать вывод, что студенты экспериментальной группы были более заинтересованы учебным процессом, чем студенты контрольной группы.

Исходя из результатов исследования, можно сказать, что практико-ориентированные технологии являются важным элементом в образовании. Они позволяют выпускать высококвалифицированных и всесторонне развитых специалистов. В процессе реализации практико-ориентированных

технологий педагог свободен в выборе практических методов. Но независимо от того какой метод будет выбран, он должен организовать образовательный процесс таким образом, чтобы его занятия были интересными, увлекательными и запоминающимися. Правильно организованный учебный процесс непосредственно влияет на повышение качества образования. У студентов формируются умения, знания и приобретается необходимый опыт для профессиональной деятельности. Такие выпускники способны решить множество актуальных в современном мире проблем.

Библиографический список

1. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка. – СПб. : Норинт, 1998.
2. Мещерякова И. С. «Профессионально-личностное становление студентов – будущих юристов в условиях практико-ориентированного обучения»: диссертация кандидата педагогических наук: Воронеж. гос. ун-т. – Воронеж, 2009. – 182 с.
3. Похолков Ю. П., Рожкова С. В., Толкачева К. К. Применение практико-ориентированных образовательных технологий при подготовке инженерных кадров // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – № 16. – С. 56–59.

ИҚТИДОРЛИ БОЛАЛАР БИЛАН ИШЛАШ УСУЛЛАРИ

С. З. Суярова

*Директор,
Жиззах вилояти Халқ таълими
бошқармасига қарашли
“Умид” ихтисослаштирилган
Давлат Умумтаълим мактаб интернат,
Жиззах, Ўзбекистон*

Summary. This article indicates an outcrop of children their talent, the methods of work with them. Presented singularity of teach with talented children and programs of labour with clever children.

Keywords: intellect; the coefficient of intellect; wunderkind; talent.

Иқтидорли болалар ёки вундеркиндлар (вундеркинд сўзи немис тилида “ажойиб бола” деган маънони англатади) – таълим жараёнида ўз тенгқурлари бўлган бошқа болаларга нисбатан юқори интеллект салоҳиятига эга болалардир. Болаладаги бундай иқтидор улар жуда ёш вақтларидаёқ намоён бўлади. Тенгдошлари эндигина мактабда ўқиётган бир вақтда иқтидорли болалар олий таълим муассасига ўқишга киришлари, илмий ишларни ҳимоя қилишлари мумкин.

Дунё тажрибасида иқтидорли болаларнинг иқтидор даражаси интеллект коэффицентини (IQ) аниқловчи тестлар ёрдамида аниқланади ва куйидаги тоифалар бўлинади:

“Ёрқин”: 115 ва ундан юқори ёки олтитадан биттаси (17 %)

“Ўртача иқтидорли”: 130 ва ундан юқори ёки элликтадан биттаси (2 %)

“Юқори иқтидорли” 145 ва ундан юқори ёки мингтадан биттаси (0.1 %)

“Ғоят иқтидорли” 160 ва ундан юқори ёки ўттиз мингдан биттаси (0.003 %)

“Фавқулудда иқтидорли” 175 ва ундан юқори ёки уч миллиондан биттаси (0.00003 %).

Иқтидорли болаларни аниқлаш давомий жараён бўлиб, шахснинг ривожланишини чуқур таҳлил қилиш билан боғлиқ. Бунда қатор психологик-педагогик талаблар мавжуд:

- боланинг ўзини тутиши ва фаолиятини комплекс баҳолаш, бунда имкон қадар кўпроқ боланинг қобилиятлари ва турли ахборот манбаларидан фойдаланиш;

- идентификациялаш (ўхшатиш) жараёнининг давомийлиги (турли вазиятларда боланинг ўзини тутишини кузатиш);

- боланинг қизиқиш ва лаёқатларига мос келадиган фаолият доирасида ўзини тутишини таҳлил этиш (махсус ташкил этилган ўйин-машғулотларга жалб этиш);

- боланинг фаолиятига эксперт баҳо бериш (расмлари, ёзган шеърлари, техник моделлари, математик масалаларни ечиш усуллари.), бунда юқори малакали соҳага оид эксперт-мутахассисларни (математиклар, филологлар, шахматист ва муҳандислар) таклиф этиш.

- ҳар бир боланинг индивидуаллигини ҳисобга олган ва турли психодиагностик методикаларни қўллаган ҳолда ташхис қилишнинг кўп босқичли ва такрорий усулларида фойдаланиш;

- ташхис ишларини реал ҳаёт ва фаолият доирасида (кузатиш, суҳбат, ўқитувчилар ва ота-оналарнинг эксперт баҳоси) амалга ошириш.

Иқтидорли болаларни аниқлашда шу ёш даврдаги иқтидорнинг ривожланиши даражасини, иқтидорнинг турли фаолият доирасида амалга ошириш хусусиятларини, бола ривожланишининг потенциал имкониятларини дифференциация (табақалаштириш) қилиш талаб этилади.

Агар бола иқтидорли бўлса, у ҳолда:

- унинг қизиқиши, ижодкорликни, фикрлар оригиналлигини қўллаб-қувватлаш керак;

- боланинг ўз севимли машғулот ёки ўйин турини танлашига ва ўз фикрини баён этишига имкон бериш лозим;

- бола сизга эмас сиз унга мослашишингиз кераклигини унутмаслик керак;

- тенгдошлари ва катталар билан муносабатлардаги муаммоларни бартараф этишда ёрдам бериш керак;

- ўзи каби ҳар томонлама ривожланган дўстлари бўлишига аҳамият бериш керак;

- болани ҳар доим ҳам ғолиб бўлишига ортикча интизмаслик лозим, акс ҳолда бошқа болалар, тенгдошлари уни ёмон кўриб қолишлари мумкин;

- боладан ҳар доим ва ҳамма соҳада биринчи бўлишини, мактабда эса аълочи бўлиши кераклигини талаб қилиш нотўғри, чунки мактабда аъло баҳоларга ўқиш ҳар доим ҳам иқтидорли бўлишга боғлиқ эмаслиги исботланган.

Малакатимизда кадрлар тайёрлашнинг долзарб ва катта истиқболли йўналишларидан бири-ўсиб келаётган ёш авлод орасидан истеъдодли, зукко болаларни саралаш, уларни замонавий мактабларда бойитилган, мазмунли дастурлар асосида ўқитиш, уларга кенг имкониятлар яратиб бериш ва тез фурсатда халқ хўжалигининг турли соҳалари учун малакали мутахассисларни етиштиришдир.

Библиографик рўйхат

1. O'zbekiston Respublikasining "Ta'lim to'g'risi"dagi qonuni. – T., 1997.
2. O'zbekiston Respublikasi Xalq ta'limi Vazirligi. O'zbekiston pedagogika fanlari ilmiy tadqiqot instituti "Boshlang'ich ta'lim konsepsiyasi". – T., 2014.
3. Kadrlar tayyorlash milliy dasturi.
4. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining Farmoni. "Oliy malakali ilmiy va ilmiy-pedagog kadrlar tayyorlash va attestatsiyadan o'tkazish tizimini yanada takomillashtirish to'g'risida" (O'zbekiston Respublikasi qonun hujjatlari to'plami, 2012 y., 30-son, 346-modda, 30-son, 347-modda)

БЎЛАЖАК БОШЛАНҒИЧ СИНФ ЎҚИТУВЧИСИНИНГ МАТЕМАТИК ТАЙЁРГАРЛИГИГА ИННОВАЦИОН ЁНДОШУВЛАР

Н. А. Хамедова

*Педагогика фанлари номзоди, доцент,
Низомий номидаги
Тошкент давлат педагогика
университети,
Тошкент, Ўзбекистон*

Summary. Then article is dedicated to mathematical training of primary school teachers on the basis of innovational approach.

Keywords: innovative approaches; teacher; elementary school.

Келажагимиз пойдевори бошланғич мактабда яратилади. Халқимизнинг эртанги кунни қандай бўлиши фарзандларимизнинг бугун қандай таълим ва тарбия олишига боғлиқ. Уларни мустақил ва кенг фикрлаш қобилиятига эга бўлган, онгли яшайдиган комил инсонлар этиб вояга етказиш – таълим-тарбия соҳасининг асосий мақсади ва вазифаси бўлиши лозим. “Биз халқимизнинг дунёда ҳеч кимдан кам бўлмаслиги,

фарзандларимизнинг биздан кўра кучли, билимли, доно ва албатта бахтли бўлиб яшаши учун бор куч ва имкониятларимизни сафарбар этаётган эканмиз, бу борада таълим-тарбия масаласи, ҳеч шубҳасиз, бекиёс аҳамият касб этади”, – деган эди президент И. А. Каримов [3].

Бу борада математика дарсларининг ўз ўрни бор. Математика фани ўзининг аниқлиги, қатъийлиги, мантиқий боғлиқлиги, ҳаётийлиги, ихчам ва лўнда баён этилиши орқали ўқувчида кўпгина ижобий характер хусусиятларни тарбиялайди. Математикани ўрганаётган ўқувчида мантиқий фикрлаш, онгли ва тез ҳисоблаш, умумлаштириш, абстрактлаш, қонуниятларни сезиш, ихчамликка интилиш, тартибли ва режали ишлаш каби кўникмалар шаклланади, зийраклик, зеҳнлилик, мустақиллик ортади. Бу эса келажакда таълимни давом эттиришда, турли соҳаларда фаолият юритишда қўл келади. Ҳозирги кунда математик моделлар, методлар, ҳисоб-китоблар қўлланмайдиган соҳаларни топиш мушкул бўлиб қолди, аксинча, математикадан фойдаланган ҳолдагина ривожланиш ва тараққиётнинг юксак даражаларига етиш мумкин бўляпти, олдиндан кўра билиш, кўзланган натижага эришиш математика аппаратида унумли ва ўринли фойдалангандагина амалга ошади, камчиқим ва самарали бўлади.

Замон талабларига жавоб берадиган юқори малакали бошланғич синф ўқитувчисини тайёрлаш учун таълимга инновацион ёндошув керак. «Ўқитувчи ва тарбиячилар фаолиятининг педагогик янгиликларни яратиш, ўзлаштириш ва фойдаланишни ўз ичига олувчи инновацион йўналтирилганлиги таълим сиёсатининг янгиланиб боришининг асосий воситасидир» [4].

Инновацион ёндошувлар таълимни Давлат таълим стандартлари талаблари асосида амалга оширишнинг мазмуни, метод, шакл ва воситаларига тааллуқли бўлади. Бунинг учун фан ва техника ютуқлари, педагогика соҳасида эришилаётган дунё тажрибаси, таълим тизимидаги янгиликларга асосланган ҳолда олий таълим жараёнида малакали мутахассис тайёрлашга технологик, компетентциявий, шахсга йўналтирилган, табақалаштирилган ва фаолиятли ёндошув лозим.

Маъруза машғулотида талаба мустақиллигини фаоллаштириш йўллари излаш педагогик технологияларнинг кенг қўлланишига асос бўлади. Педагогик технология таълим жараёнининг лойиҳаланишини, натижасининг кафолатланишини талаб қилади ва бу натижа учун ўқитувчи масъулиятини оширади. Бунинг учун машғулотнинг аниқ мақсадини кўрсатиш, талабалар диққатини жамлаб фаол ишлашга сафарбар қилувчи мотивларни кўрсатиш, маърузани қизиқарли, мантиқий изчил ва таъсирли ўқиш йўллари излаш керак бўлади. Машғулот лойиҳаланганда, ўқув материали мантиқий босқичларга ажратилади. Ҳар бир мавзу кичик мақсадларга ажратилади. Мақсадлар аниқ ва текширилувчан бўлиши лозим. Ҳар бир кичик мақсад талаба фаолияти тилига ўгирилади. Бу орқали талаба мақсадга эришганлигини аниқлаш мумкин бўлади.

Технологик харитада талабанинг фаолияти учун қулай педагогик-психологик шароитни яратиш кўзда тутилади, яъни мақсадга мувофиқ метод ва воситалар танланади, мавзунинг ўзлаштирилганини аниқлаш учун назорат кўзда тутилади. Бу ерда мавжуд ўқув-методик адабиёт ва қўлланмалар, ўқитишнинг илғор усуллари ва ахборот технологияларидан унумли ва ўринли фойдалана билиш ўқитувчининг маҳоратига боғлиқдир.

Мантикий фикрлаш инсоннинг мустақил аклий фаолиятидир. Мустақил фикрлашга ўргатиш учун талабанинг аудитория ва ундан ташқаридаги мустақил фаолиятини тўғри ташкил этиш лозимдир. Мустақил таълимга ажратилган соатлар ҳажми таълимнинг бу турига алоҳида эътибор билан қараш кераклигини кўрсатади. «Таълимнинг бугунги вазифаси ўқувчиларни кун сайин ошиб бораётган ахборот-таълим муҳити шароитида мустақил равишда фаолият кўрсата олишга, ахборот оқимидан оқилона фойдаланишга ўргатишдан иборатдир» [2]. Мустақил таълимга математиканинг ҳаёт билан, инсоннинг амалий фаолияти билан боғлиқ жиҳатларини очиб берадиган савол ва топшириқларни киритиш, математиканинг гўзаллигини, амалий тадбиқларини, тарих ва инсоният тараққиётидаги ўрнини кўрсатувчи маълумотлардан фойдаланиш, бошланғич математика дастури билан боғлиқ вазифалар бериш мақсадга мувофиқ бўлади.

Талаба билим, кўникма ва малакаларини назорат қилишда ўқитувчига замонавий техника имкониятлари қўл келади. «Компьютер воситалари ва телекоммуникация тармоқлари ривожланиши натижасида янги информацион технологияларнинг вужудга келиши сифат жиҳатдан янги бўлган ахборот-таълим муҳитининг таълим тизимини ривожлантириш ва такомиллаштириш негизи сифатида юзага келишига имконият яратди» [1]. Демак, вақтни тежаш мақсадида компьютер тестларидан фойдаланиш мақсадга мувофиқ.

Юқорда айтилган фикрлар асосида ташкил этилган таълим жараёни ўз олдига қўйган барча вазифаларни муваффақиятли ҳал қила олади:

- талаба психологик қулай шароитда, мустақил фаолияти орқали, ўқитувчи ва талабалар жамоаси ёрдамида ДТСда кўрсатилган билим, кўникма ва малакаларни эгаллайди, бу жараён доимий назоратда бўлади;

- таълим жараёнининг технологиялаштирилиши, шахсга йўналтирилган, фаолиятли бўлиши ва топшириқларнинг табақалаштирилиши талабада шахсий, ижтимоий ва касбий сифатларни тарбиялаш ва такомиллаштириш имконини беради;

- таълимда турли шаклларнинг қўлланиши талабанинг касбий компетентлигини шаклланишига ва ривожланишига ёрдам беради: талаба ўз касбий вазифасига осон киришувчи, янгиликларни қабул қилувчи, фойдаланувчи ва яратувчи бўлиб ҳам шаклланади.

Библиографик рўйхат

1. Алексеева Л. Н. Инновационные технологии как ресурс эксперимента // Учитель. – 2004. – № 3. – 78 с.
2. Ишмухамедов Р., Абдукодиров А., Пардаев А. Таълимда инновацион технологиялар. – Тошкент, 2008. – 181 б.
3. Каримов Ислон. Юксак маънавият-енгилмас куч. – Тошкент : Маънавият, 2008. – 4 б.
4. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учебное пособие. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
5. Сейтхалилов Э. Тожиев М. Педагогическая технология: опыт практического применения и системно-содержательного анализа : учебное пособие. – Т. : Тафаккур бу-стони, 2012. – 255 с.

MAKTABGACHA TA'LIM MUASSASALARIDA INKLYUZIV TA'LIMNI OMMALASHTIRISH

A. F. Xamraeva

*O'qituvchi,
Jizzax Davlat pedagogika instituti,
Jizzax, O'zbekiston*

Summary. In this article gives information about world experience in inclusive education. Describing of important tasks before teachers for organize inclusive education, a kind of approach in inclusive education. Exposition of inculcation inclusive education in general education schools of Uzbekistan.

Key words: inclusive education; inclusion; to get education and barriers that prevent from the participation in school's life; to get education and resources that prevent the participation in school's life; maintenance of variety.

Inklyuziv ta'lim fikr yuritishdan avval ushbu tushunchaning mazmun va mohiyatini tahlil qilishimiz lozim. Inglizcha “inclusive”, “inclusion” soʻzlari “uygʻunlashmoq”, “qamrab olmoq” maʼnolarini anglatadi. Bunday ta'lim jarayonida bolalar oʻzlarining jismoniy, psixologik, intellektual, etnik-madaniy, til va boshqa xususiyatlaridan qatʼiy nazar umumiy ta'lim tizimiga biriktirilgan boʻladi. Bunday ta'limda ular sogʻlom tengdoshlari bilan birga jismoniy imkoniyatlari hisobga olinadigan va kerakli maxsus yordam koʻrsatiladigan umumta'lim maktablarida tahsil olishadi.

Inklyuziv ta'lim quyidagi tamoyillar asosida tashkil etiladi [1]:

Inson qobiliyati va erishgan natijalaridan qatʼiy nazar qadrlanadi;

Har bir inson xis qilish va fikr yuritish qobiliyatiga ega;

Har bir inson muloqotga kirishishga haqli;

Barcha insonlarda bir-biriga nisbatan ehtiyoj mavjud;

Haqiqiy ta'lim faqatgina mavjud real munosabatlar asosida amalga oshirilishi mumkin;

Barcha insonlar tengdoshlarining qoʻllab quvvatlashi va doʻstligiga muxtojdirlar;

Barcha ta'lim oluvchilar uchun rivojlanish natijasi ular bajara olmaydigan ishlar bilan emas, balki bajara oladigan ishlari bilan belgilanadi;

Turli-tumanlik insonlar hayotining barcha jabhalarini jonlantiradi.

Hozirgi kunda Respublikamizda alohida yordamga muhtoj bolalar va o'smirlar ta'limi, ularning nuqson turlari va uning darajalarini inobatga olgan holda maxsus ta'limning 8 yo'nalishi (aqli zaif, ruhiy rivojlanishi sustlashgan, nutqida, ko'rishida va eshitishida nuqsoni bo'lgan bolalar) bo'yicha korreksion ta'lim tashkil etilgan. Halqaro miqiyosida ta'lim isloxotini demokratiyalashtirish va diskriminatsiyaga qarshi kurashish natijasida jamiyatning dunyoqarashi o'zgarib, har xil toifadagi kishilar orasida yangicha yondashuv, uzaro xurmat, ijobiy munosabat shakllandi [2, b. 5].

Bunday ta'lim jarayonida rivojlanishida kamchiligi bo'lgan bolalar maktab qoshida tashkil qilingan maxsus guruhlarda emas, balki o'z tengqurlari bilan bir sinfda ta'lim olish imkoniyatiga ega bo'lishadi. Mana shunday darslardan biri Toshkent shahridagi 34-umumta'lim maktabida tashkillashtirilgani quvonchli hodisadir. Maxsus darslar maktabning 5-, 7- va 8-sinflarida olib borildi. Darslarda inklyuziv ta'limga oid mavzular yoritilib, o'quvchilar imkoniyati cheklangan insonlar hayoti, ularning jamiyatda tutgan o'rni va ahamiyati haqida atroflicha tushunchaga ega bo'lishdi. Darslardan ko'zlangan asosiy maqsad imkoniyati cheklangan bolalarni jamiyatda o'z o'rinlarini topishda yaqindan ko'maklashish, ularni o'zlari sevgan kasbga yo'naltirish, o'zlariga bo'lgan ishonchni yanada orttirishdan iboratdir. Eng asosiy maqsad esa albatta, imkoniyati cheklangan bolalarni tengdoshlari bilan yaqindan do'st tutinishlariga erishishdir [2, b. 2].

Gap insonning sog' yoki nosog'lomligida emas, balki u erisha oladigan natijalari, yaxshi amallaridadir.

Bibliografik ro'yxat

1. Пугачев А. С. Инклюзивное образование // Молодой ученый. – 2012. – № 10. – С. 374–377.
2. Shomaxmudova R. Sh. Inklyuziv ta'lim (Xalkaro va O'zbekistondagi tajribalar) : monografiya. – T., 2011.
3. Lutfullayeva B. Inklyuziv ta'lim: mohiyat, maqsad va muruvvat. <http://soglom.uz/ertamiz-egalari/3850-inklyuziv-talim-mohiyat-maqsad-va-muruvvat.html>.



**ПЛАН МЕЖДУНАРОДНЫХ КОНФЕРЕНЦИЙ, ПРОВОДИМЫХ ВУЗАМИ
РОССИИ, АЗЕРБАЙДЖАНА, АРМЕНИИ, БОЛГАРИИ, БЕЛОРУССИИ,
КАЗАХСТАНА, УЗБЕКИСТАНА И ЧЕХИИ НА БАЗЕ
VĚDECKO VYDAVATELSKÉ CENTRUM «SOCIOSFÉRA-CZ»
В 2016 ГОДУ**

Дата	Название
10–11 сентября 2016 г.	Проблемы современного образования
15–16 сентября 2016 г.	Новые подходы в экономике и управлении
20–21 сентября 2016 г.	Традиционная и современная культура: история, актуальное положение и перспективы
25–26 сентября 2016 г.	Проблемы становления профессионала: теоретические принципы анализа и практические решения
28–29 сентября 2016 г.	Этнокультурная идентичность – фактор самосознания общества в условиях глобализации
1–2 октября 2016 г.	Иностранный язык в системе среднего и высшего образования
5–6 октября 2016 г.	Семья в контексте педагогических, психологических и социологических исследований
10–11 октября 2016 г.	Актуальные проблемы связей с общественностью
12–13 октября 2016 г.	Информатизация высшего образования: современное состояние и перспективы развития
13–14 октября 2016 г.	Цели, задачи и ценности воспитания в современных условиях
15–16 октября 2016 г.	Личность, общество, государство, право: проблемы соотношения и взаимодействия
17–18 октября 2016 г.	Тенденции развития современной лингвистики в эпоху глобализации
20–21 октября 2016 г.	Современная возрастная психология: основные направления и перспективы исследования
25–26 октября 2016 г.	Социально-экономическое, социально-политическое и социокультурное развитие регионов
28–29 октября 2016 г.	Наука, техника и технология в условиях глобализации: парадигмальные свойства и проблемы интеграции
1–2 ноября 2016 г.	Религия – наука – общество: проблемы и перспективы взаимодействия
3–4 ноября 2016 г.	Профессионализм учителя в информационном обществе: проблемы формирования и совершенствования.
5–6 ноября 2016 г.	Актуальные вопросы социальных исследований и социальной работы
7–8 ноября 2016 г.	Классическая и современная литература: преемственность и перспективы обновления
10–11 ноября 2016 г.	Формирование культуры самостоятельного мышления в образовательном процессе
15–16 ноября 2016 г.	Проблемы развития личности: многообразие подходов
20–21 ноября 2016 г.	Подготовка конкурентоспособного специалиста как цель современного образования
25–26 ноября 2016 г.	История, языки и культуры славянских народов: от истоков к грядущему

1–2 декабря 2016 г.	Практика коммуникативного поведения в социально-гуманитарных исследованиях
3–4 декабря 2016 г.	Проблемы и перспективы развития экономики и управления
5–6 декабря 2016 г.	Безопасность человека и общества как проблема социально-гуманитарных наук

ИНФОРМАЦИЯ О НАУЧНЫХ ЖУРНАЛАХ

Название	Профиль	Периодичность	Наукометрические базы	Импакт-фактор
Научно-методический и теоретический журнал «Социосфера»	Социально-гуманитарный	Март, июнь, сентябрь, декабрь	• РИНЦ (Россия), • Directory of open access journals (Швеция), • Open Academic Journal Index (Россия), • Research Bible (Китай), • Global Impact factor (Австралия), • Scientific Indexing Services (США), • Cite Factor (Канада), • International Society for Research Activity Journal Impact Factor (Индия), • General Impact Factor (Индия), • Scientific Journal Impact Factor (Индия), • Universal Impact Factor	• Global Impact Factor за 2015 г. – 1,041, • Scientific Indexin Services за 2015 г. – 1,09, • General Impact Factor за 2015 г. – 2,1825, • Scientific Journal Impact Factor (Индия) за 2015 г. – 4,22, • Research Bible за 2015 г. – 0,781, • РИНЦ за 2014 г. – 0,312.
Чешский научный журнал «Paradigmata poznání»	Мультидисциплинарный	Февраль, май, август, ноябрь	• РИНЦ (Россия), • Research Bible (Китай), • Scientific Indexing Services (США), • Cite Factor (Канада), • General Impact Factor (Индия), • Scientific Journal Impact Factor (Индия)	• General Impact Factor за 2015 г. – 1,5947, • Scientific Journal Impact Factor (Индия) за 2015 г. – 4,061.
Чешский научный журнал «Ekonomické trendy»	Экономический	Март, июнь, сентябрь, декабрь	• РИНЦ (Россия), • Research Bible (Китай)	
Чешский научный журнал «Aktuální pedagogika»	Педагогический	Февраль, май, август, ноябрь	• РИНЦ (Россия), • Research Bible (Китай)	
Чешский научный журнал «Akademická psychologie»	Психологический	Март, июнь, сентябрь, декабрь	• РИНЦ (Россия), • Research Bible (Китай)	
Чешский научный и практический журнал «Sociologie člověka»	Социологический	Февраль, май, август, ноябрь	• РИНЦ (Россия), • Research Bible (Китай)	
Чешский научный и аналитический журнал «Filologické vědomosti»	Филологический	Февраль, май, август, ноябрь	• РИНЦ (Россия), • Research Bible (Китай)	

ИЗДАТЕЛЬСКИЕ УСЛУГИ НИЦ «СОЦИОСФЕРА» – VĚDECKO VYDAVATELSKÉ CENTRUM «SOCIOSFÉRA-CZ»

Научно-издательский центр «Социосфера» приглашает к сотрудничеству всех желающих подготовить и издать книги и брошюры любого вида:

- ✓ учебные пособия,
- ✓ авторефераты,
- ✓ диссертации,
- ✓ монографии,
- ✓ книги стихов и прозы и др.

Книги могут быть изданы в Чехии
(в выходных данных издания будет значиться –
Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»)
или в России
(в выходных данных издания будет значиться –
Пенза: Научно-издательский центр «Социосфера»)

Мы осуществляем следующие виды работ.

- Редактирование и корректура текста (исправление орфографических, пунктуационных и стилистических ошибок).
- Изготовление оригинал-макета.
- Дизайн обложки.
- Печать тиража в типографии.

Данные виды работ могут быть осуществлены как отдельно, так и комплексно.

Полный пакет услуг «**Премиум**» включает:

- редактирование и корректуру текста,
- изготовление оригинал-макета,
- дизайн обложки,
- печать мягкой цветной обложки,
- печать тиража в типографии,
- присвоение ISBN,
- обязательная отсылка 5 экземпляров в ведущие библиотеки Чехии или 16 экземпляров в Российскую книжную палату,
- отсылка книг автору по почте.

Тираж включает экземпляры, подлежащие обязательной отсылке в ведущие библиотеки Чехии (5 штук) или в Российскую книжную палату (16 штук).

Другие варианты будут рассмотрены в индивидуальном порядке.

**PUBLISHING SERVICES
OF THE SCIENCE PUBLISHING CENTRE «SOCIOSPHERE» –
VĚDECKO VYDAVATELSKÉ CENTRUM «SOCIOSFÉRA-CZ»**

The science publishing centre «Sociosphere» offers co-operation to everybody in preparing and publishing books and brochures of any kind:

- ✓ training manuals;
- ✓ autoabstracts;
- ✓ dissertations;
- ✓ monographs;
- ✓ books of poetry and prose, etc.

Books may be published in the Czech Republic
(in the output of the publication will be registered)

Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»
or in Russia

(in the output of the publication will be registered)

Пенза: Научно-издательский центр «Социосфера»

We carry out the following activities:

- Editing and proofreading of the text (correct spelling, punctuation and stylistic errors).
- Making an artwork.
- Cover design.
- Print circulation in typography is by arrangement.

These types of work can be carried out individually or in a complex.

«Premium» package includes:

- editing and proofreading of the text;
- production of an artwork;
- cover design;
- printing coloured flexicover;
- printing copies in printing office;
- ISBN assignment;
- delivery of required copies to the Russian Central Institute of Bibliography or leading libraries of Czech Republic;
- sending books to the author by the post.

Circulation includes copies, which are obligatory delivered to the leading libraries of the Czech Republic (5 items) or to Russian Central Institute of Bibliography (16 items).

Other options will be considered on an individual basis. For questions and requests you can contact us by e-mail sociosphere@yandex.ru.

Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»
Tashkent State Pedagogical University named after Nizami
Branch of the Military Academy of Communications in Krasnodar
Russian-Armenian (Slavic) State University
Shadrinsk State Pedagogical Institute

PSYCHO-PEDAGOGICAL PROBLEMS OF A PERSONALITY AND SOCIAL INTERACTION

Materials of the VII international scientific conference
on May 15–16, 2016

Articles are published in author's edition.
The original layout – I. G. Balashova

Do sazby 04.06.2016
Formát 60x84/16
Papír bílý standardní
Počet tiskových archů 13.
Tiráž 100 ks

Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», s.r.o.:
Identifikační číslo 29133947 (29.11.2012)
U dálnice 815/6, 155 00, Praha 5 – Stodůlky, Česká republika.
Tel. +420608343967,
web site: <http://sociosfera.com>,
e-mail: sociosfera@seznam.cz