

Евразийский Союз Ученых.
Серия: педагогические, психологические и
философские науки.

Ежемесячный научный журнал

№ 5 (86)/2021 Том 1

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Макаровский Денис Анатольевич

AuthorID: 559173

Заведующий кафедрой организационного управления Института прикладного анализа поведения и психолого-социальных технологий, практикующий психолог, специалист в сфере управления образованием.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

• **Садовская Валентина Степановна**

AuthorID: 427133

Доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный работник культуры РФ, академик Международной академии Высшей школы, почетный профессор Европейского Института PR (Париж), член Европейского издательского и экспертного совета IEERP.

• **Ремизов Вячеслав Александрович**

AuthorID: 560445

Доктор культурологии, кандидат философских наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, академик Международной Академии информатизации, член Союза писателей РФ, лауреат государственной литературной премии им. Мамина-Сибиряка.

• **Измайлова Марина Алексеевна**

AuthorID: 330964

Доктор экономических наук, профессор Департамента корпоративных финансов и корпоративного управления Финансового университета при Правительстве Российской Федерации.

• **Гайдар Карина Марленовна**

AuthorID: 293512

Доктор психологических наук, доцент. Член Российского психологического общества.

• **Слободчиков Илья Михайлович**

AuthorID: 573434

Профессор, доктор психологических наук, кандидат педагогических наук. Член-корреспондент Российской академии естественных наук.

• **Подольская Татьяна Афанасьевна**

AuthorID: 410791

Профессор факультета психологии Гуманитарно-прогностического института. Доктор психологических наук. Профессор.

• **Пряжникова Елена Юрьевна**

AuthorID: 416259

Преподаватель, профессор кафедры теории и практика управления факультета государственного и муниципального управления, профессор кафедры психологии и педагогики дистанционного обучения факультета дистанционного обучения ФБОУ ВО МГППУ

• **Набойченко Евгения Сергеевна**

AuthorID: 391572

Доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, профессор. Главный внештатный специалист по медицинской психологии Министерства здравоохранения Свердловской области.

• **Козлова Наталья Владимировна**

AuthorID: 193376

Профессор на кафедре гражданского права юридического факультета МГУ

- **Крушельницкая Ольга Борисовна**

authorID: 357563

кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой теоретических основ социальной психологии. Московский государственный областной университет.

- **Артамонова Алла Анатольевна**

AuthorID: 681244

кандидат психологических наук, Российский государственный социальный университет, филиал Российского государственного социального университета в г. Тольятти.

- **Таранова Ольга Владимировна**

AuthorID: 1065577

Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, Уральский гуманитарный институт, Департамент гуманитарного образования студентов инженерно-технических направлений, Кафедра управления персоналом и психологии (Екатеринбург)

- **Ряшина Вера Викторовна**

AuthorID: 425693

Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, лаборатория профессионального развития педагогов (Москва)

- **Гусова Альбина Дударбековна**

AuthorID: 596021

Заведующая кафедрой психологии. Доцент кафедры психологии, кандидат психологических наук Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, психолого-педагогический факультет (Владикавказ).

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Художник: Валегин Арсений Петрович
Верстка: Курпатова Ирина Александровна

Адрес редакции:
198320, Санкт-Петербург, Город Красное Село, ул. Геологическая, д. 44, к. 1, литера А
E-mail: info@euroasia-science.ru ;
www.euroasia-science.ru

Учредитель и издатель ООО «Логика+»
Тираж 1000 экз.

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогические науки

Токтогулов А.А. ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ: ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ	4	Инденбаум Е.Л., Лифантьева Ю.В., Гостар А.А. ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОРИЕНТАЦИИ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, ПРИ ВЫБОРЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ ФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	30
Асанов Ж.К., Смутко А.Н. ОНТОЛОГО-ГНОСЕОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ	6	Покровский А.В. ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПОСТАНОВКЕ ГОЛОСА, ЧАСТЬ IV. РАБОТА НАД ТЕХНИКОЙ	36
Токтогулов А.А. ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ И УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ	9	Попова А.А. ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ.....	39
Ажыкулов С.М. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ	12	Третьяков С.А. ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» ДЛЯ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ .	42
Ажыкулов С.М. СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВОСПИТАТЕЛЯ	15	Умбетбекова К.М., Жакипова М.Н. ВЛИЯНИЕ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ВУЗА.....	47
Токтогулов А.Т. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ЛИЦЕЕ	18		
Асанов Ж.К., Смутко А.Н. ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ КАК ОДИН ИЗ ПРИЗНАКОВ ТРАДИЦИЙ	23		
Богданов Р.А. «КОМПЕНСИРУЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА»	25		

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Дудорова Е.В., Азерская К.В. РАЗЛИЧИЯ ПАРАМЕТРОВ КРЕАТИВНОСТИ И АГРЕССИВНОСТИ С РАЗЛИЧНОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ ПО ГУМАНИТАРНЫМ И МАТЕМАТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ	51	Дудорова Е.В., Ситрова Е.С. ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОСТИ И КАЧЕСТВА ЖИЗНИ В СВЯЗИ С ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ СТАТУСОМ ЖЕНЩИН	67
Бизюк А.П., Барич И.В. ОСОБЕННОСТИ ПОЛУШАРНОЙ ЛАТЕРАЛИЗАЦИИ ПОНЯТИЙНОГО И ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У БОЛЬНЫХ С ПРАВО- И ЛЕВОСТОРОННЕЙ ЛОКАЛИЗАЦИЕЙ ОЧАГА ИШЕМИЧЕСКОГО ИНСУЛЬТА	54	Якубенко Я.А. «НАЦИОНАЛЬНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В СТРАТЕГИЯХ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ У СТУДЕНТОВ КЕМЕРОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА».....	69
Позднякова И.О., Дерина Д.С. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ СВЕРСТНИКОВ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ	63		

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК: 342.41 (575.2) (04)

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ: ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ

DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2021.1.86.1361

Токтогулов Алмаз Асылбекович

д.ю.наук., и.о проф.

Заведующий отделом государства и права

*Центра политологических исследований и экспертиз
Национальной академии наук Кыргызской Республики*

Environmental safety: concept and essence

Toktogulov Almaz Asylbekovich

Doctor of Law, Acting Professor.

*Head of the Department of State and Law
of the Center for Political Science Research and Expertise
of the National Academy of Sciences of the Kyrgyz Republic*

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены различные научные подходы к определению понятия экологической безопасности.

Экологическая безопасность – важная научная категория, это состояние защиты окружающей среды и человека от различных видов опасностей, которые представляют угрозу для устойчивого функционирования природных экологических систем и антропогенных объектов.

ANNOTATION

The article considers various scientific approaches to the definition of the concept of environmental safety.

Environmental safety is an important scientific category, it is the state of protection of the environment and humans from various types of hazards that pose a threat to the sustainable functioning of natural ecological systems and anthropogenic objects.

Ключевые слова: безопасность, экология, экологическая безопасность, природная среда, деградацией природных и экологических систем, биосфера, научно-технический прогресс.

Key words: safety, ecology, ecological safety, natural environment, degradation of natural and ecological systems, biosphere, scientific and technological progress.

Окружающая природная среда является не просто средой обитания человека, но и обязательным условием и средством его жизни. С первых шагов своего развития человек непрерывно связан с природой. Он всегда находился в тесной зависимости от растительного и животного мира, от природных ресурсов и был вынужден повседневно считаться с особенностями развития природы.

До определенного времени воздействие человеческого общества на окружающую природную среду имело локальный характер и в целом не нарушало ее равновесия, ее способности к саморегуляции и самовосстановлению.

Однако в XX веке человечество стало мощной планетной силой, способной кардинально изменить лик земли. В результате невиданного роста производства, глобализации коммуникационных систем, сопровождающихся демографическим взрывом, происходит невиданное по своим размерам в истории человеческой цивилизации истощение природных ресурсов, деградация и трансформация биосферы – основы жизни человека. Приоритетной, жизненно необходимой задачей всего мирового сообщества в настоящее время стало обеспечение экологической

безопасности, обеспечить которую невозможно без правового механизма.

В связи со сказанным значительно актуализируется проблема определения понятия «экологическая безопасность». Теоретико-методологическое осмысление безопасности сферы существования человечества способствует качественному изучению данной проблемы. Между тем, в правовой науке в настоящее время не выработано единого понимания понятия экологической безопасности.

Как отмечает в своем диссертационном исследовании Н. А. Мусабаева, это понятие «трактруется неоднозначно: в одних источниках экологическая безопасность рассматривается как составная часть охраны окружающей среды, а в других – под обеспечением экологической безопасности понимается деятельность, осуществляемая наряду с охраной окружающей среды через безаварийное функционирование объектов промышленности и народного хозяйства [1, с.7].

В современном мире все больше обостряются проблемы безопасности в целом. Безопасность в целом определяется как «состояние, тенденции развития и условия жизнедеятельности социума,

его структур, институтов и установлений, при которых обеспечивается сохранение их качественной определенности с объективно обусловленными инновациями в ней и свободное, соответствующее собственной природе и ею определяемое функционирование [2, с.49].

Безопасность имеет различные аспекты: глобальная безопасность, региональная безопасность, национальная безопасность.

Национальная безопасность – состояние, тенденции развития и условия жизнедеятельности нации, понимаемой в одних случаях как форма этнической общности людей, в других – как политическое образование, при котором обеспечивается защищенность ее жизненно важных интересов, гарантируется, несмотря на наличие и действие неблагоприятных факторов, ее выживание, свободное, независимое функционирование и процветание при сохранении своих фундаментальных ценностей и основных институтов [2, с.236].

В настоящее время важной составной частью безопасности государства стала экологическая безопасность. Экологическая безопасность является одним из важнейших направлений деятельности в области обеспечения безопасности человечества.

Согласно определению, данному в энциклопедическом словаре «Безопасность Евразии», экологическая безопасность – это «защищенность среды обитания людей и биосферы в целом, атмосферы, гидросферы, литосферы и ближней космосферы, видового состава животного и растительного мира, а также природных ресурсов (энергетических, минеральных и т.п.) от угроз, создаваемых деятельностью человека» [2, с.398]. В этом определении, на наш взгляд, указаны только угрозы, создаваемые деятельностью человека, а между тем, экологическую опасность представляют также различные природные катаклизмы (землетрясения, лавины, сели и т.д.). Данное определение приближает понятие экологической безопасности к определению ее как охраны природы.

В «Экологическом энциклопедическом словаре» экологическая безопасность определяется как «состояние защищенности каждого отдельного лица, общества, государства и окружающей среды от чрезмерной экологической опасности» [3, с.750]. Данное определение является неполным, не характеризует четко сути экологической безопасности.

Как сказано в Рекомендательном законодательном акте «О принципах экологической безопасности в государствах Содружества», экологическая безопасность – это состояние защищенности биосферы и человеческого общества, а на государственном уровне – государства от угроз, возникающих в результате антропогенных и природных воздействий на окружающую среду [4].

На наш взгляд, интерес представляет определение экологической безопасности, данное в

Концепции экологической безопасности Кыргызской Республики, согласно которому «Экологическая безопасность – состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества, защищенности окружающей природной среды, как условия и средства жизни человека и общества от угроз, возникающих в результате антропогенных и природных воздействий на нее» [5, с.36]. В данном определении учтены не только угрозы, создаваемые человеком, но и явления природной стихии.

Важный момент в понимании сущности экологической безопасности отметил в своей статье А.Т. Туратбеков. По его мнению, принципиально важным моментом в понимании проблемы экологической безопасности является то, что она представляет собой не только экологическую категорию, но и социальную, то есть она представляет собой социально-экологическую категорию [6, с.181].

Наиболее удачным, на наш взгляд, является определение, сформулированное Н. А. Мусабаевой. Под экологической безопасностью она понимает «составную часть национальной безопасности, направленную на обеспечение реализации конституционного права каждого на благоприятную человеческую среду, гарантируемую государством и достигаемую посредством установления допустимых пределов воздействия в условиях возможного негативного влияния хозяйственной и иной деятельности, чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера, их последствий» [1, с.8].

Хотелось бы дополнить данное определение следующей мыслью. Экологическая безопасность достигается путем выполнения правовых норм, экономических, природозащитных, инженерно-технических требований, предотвращающих или ограничивающих опасные для жизни и здоровья людей, разрушительные для хозяйствующих субъектов и окружающей среды последствия экологических катастроф, вызываемых загрязнением окружающей среды в результате хозяйственной деятельности человека, стихийных бедствий и техногенных катастроф.

Неосторожная и неконтролируемая эксплуатация природных ресурсов, их участие в хозяйственном обороте обеспечивают поступление веществ в окружающую среду которые негативно влияют на нее. Следовательно, можно нанести вред окружающей среде, что сопровождается негативными изменениями ее качества, угрожающими деградацией природных экологических систем и истощением природных ресурсов. В этих условиях, как никогда раньше, проблема охраны окружающей среды или экологическая безопасность становится особенно актуальной.

Обеспечение экологической безопасности требует формирования и применения необходимой экологической политики, направленной на определение целей, принципов и мер,

обеспечивающих баланс сосуществования общества и природы, охрану природы и сбалансированное природопользование.

В настоящее время создано сложное состояние взаимоотношений между людьми и природой, характеризующееся ресурсно-экологической достижимостью биосферы. Для этого требуется создание системы экологического мониторинга путем длительных наблюдений, оценивания и прогноза изменения состояния окружающей среды с целью защиты жизненно ценных интересов человека, общества, природы и государства от фактических и потенциальных угроз в связи с влиянием антропогенных или природных воздействий на окружающую среду.

Таким образом, как видим, понятие экологической безопасности не имеет однозначного понимания и требует дальнейшего научного осмысления.

Поскольку человечество вступило в эпоху научно-технического прогресса, где научно-теоретическая и техническая деятельность сблизились с целью создания техносферы создающую новую среду обитания, изменившую ритмы нашей жизни поэтому экологическая безопасность окружающей среды важнейший этап развития. Успешное социально-экономическое развитие общества предполагает все более активные человеческие действия с различными компонентами природной среды. Природные

объекты используются в качестве источников энергии, продуктов производства и потребительских товаров.

С возникновением техносферы масштабы ущерба от технологических катастроф стали сопоставимы с аналогичными показателями стихийных бедствий.

Решение проблематики экологической безопасности состоит в восстановлении баланса, что представляет собой задачу глобального масштаба.

Литература:

1. Мусабаева Н.А. Правовое регулирование обеспечения экологической безопасности Кыргызской Республики: Автореф. канд. юрид. наук. – Ош, 2014. – 26 с.
2. Безопасность Евразии: Энцикл. Словарь. – М.: Книга, и бизнес, 2003. – 540 с.
3. Экологический энциклопедический словарь. – М.: Ноосфера, 1999. – 930 с.
4. Рекомендательный законодательный акт «О принципах экологической безопасности в государствах содружества».
5. Экологическая безопасность Кыргызстана. – Б., 1998. – 61 с.
6. Туратбеков А.Т. Генезис экологической безопасности // Вестник Академии МВД Кыргызской Республики. – 2014. – Вып. 4. – С. 180-182.

ОНТОЛОГО-ГНОСЕОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ

DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2021.1.86.1362

Асанов Жаныш Канатович

кандидат философских наук, старший научный сотрудник
(Кыргызстан, г. Бишкек);

Смутко Алексей Николаевич

кандидат философских наук, старший научный сотрудник
(Кыргызстан, г. Бишкек).

ONTOLOGICAL AND EPISTEMOLOGICAL SIGNIFICANCE OF NATIONAL TRADITIONS

Asanov Zhanysh Kanatovich

candidate of Philosophy, Senior Researcher
(Kyrgyzstan, Bishkek);

Smutko Aleksei Nikolaevich

candidate of Philosophy, Senior Researcher
(Kyrgyzstan, Bishkek).

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматривается онтолого-гносеологическое значение национальных традиций, также в ней говорится о том, что понятие «национальная традиция» представляет собой как бы зафиксированную форму духовно--практической, познавательной деятельности субъекта по освоению имманентного содержания изменяющейся целостности-системы социумов глобализирующемся мире, в частности в Кыргызстане, главным образом в контексте соотносительности, взаимности, события человека, людей, нации, этносов и мирового сообщества.

ANNOTATION

This article examines the ontological and epistemological meaning of national traditions, it also says that the concept of "national tradition" is, as it were, a fixed form of spiritual - practical, cognitive activity of the subject for the development of the immanent content of the changing integrity-system of societies in the globalizing world, in particular in Kyrgyzstan, mainly in the context of relativity, reciprocity, events of a person, people, nation, ethnic groups and the world community.

Ключевые слова: национальные традиции, сущность, явление, содержание, форма, необходимость, случайность, пространство, время, универсальность.

Key words: national traditions, essence, phenomenon, content, form, necessity, chance, space, time, universality.

Национальная традиция по своей онтолого-гносеологической определенности есть логическая конструкция, принадлежащая к сфере социальной целостности. Она тесно связана с такими категориями, как «сущность» и «явление», «содержание» и «форма», «необходимость» и «случайность» и др., в которых выражается объективный эпистемологический процесс более глубокого проникновения в сущность постигаемых вещей и явлений. При этом понятие «национальная традиция» (в единстве с другими сопредельными категориями) приближаясь к охвату цельной картины общественного бытия, представляя собой логическое средство, в форме которого адекватно отражают особенности функционирования и развития культурно-цивилизационной системы.

Осваивая человеком, т.е. субъектом современного социального познания, национальная традиция, ставшая предметом для философской, культурологической и социально-психологической и др. науки, выступая как выражение, воспроизведение и логическое постижение, соотносительности, события нации и общественной целостности, представляет собой единство абсолютного и относительного, бесконечного и конечного, изменчивости и устойчивости, одновременности и последовательности и др. С этой позиции национальная традиция включает в себя противоположные (но взаимообусловленные) явления в контексте развития нации и этносов к миру социального.

Абсолютность национальной традиции означает универсальность, имманентность и обязательность ее проявления на всех этапах развития человеческой цивилизации, взаимодействия людей, этносов, нации и социумов. Тем самым абсолютность национальной традиции обнаруживается через ее конкретные формообразования, для которых характерны разнообразие качественных определенностей, специфические дифференциации и интеграции, субординации и иерархии, переходы и переливы, усложнения, неоднородная смыслодержательность и др. В этом и выражается относительность национальной традиции [1].

В этом ряду онтологическое содержание категории «бесконечное» и «конечное» своеобразно выражает неразрывно связанные, но противоположные стороны национальной традиции. Так, бесконечность означает: а) функционирование национальной традиции в цивилизационном пространстве и социальном времени, неограниченное многообразие ее проявления, их принципиальную

«незамкнутость», т.е. разновидности данного социально-культурного феномена являет собой важнейшим элементом индивидуального и общественного сознания; показателем самореализации, самоутверждения человека как личности, нации как этносоциальной общности, «субъективизации» явлений социальной действительности; б) количественную неисчерпаемость бытия национальной традиции; в) качественную неоднородность форм и типов функционирования национальной традиции в системе духовной жизни общества.

Из диалектического единства абсолютного и относительного, бесконечного и конечного в национальной традиции мы часто приходим к двум противоположным утверждениям: во-первых, все формы проявления национальной традиции так или иначе взаимосвязаны и взаимодетерминированы, что вытекает из принципа всеобщей связи явлений мира; во-вторых, в рамках той или иной разновидности национальной традиции отсутствуют непосредственная связь и обусловленность со всеми объектами социального мира.

Национальная традиция имеет свою историю, логику развития, т.е. возникает, развивается и функционирует, в ходе самореализации данного феномена, повышается ее ценность, содержательность, что во многом зависит от гуманистической целесообразной деятельности людей, нации и социумов. Тем самым национальная традиция выражает сложность, противоречивость субъект-объектных взаимообусловленностей, соотносительность, последовательность социально-культурных явлений, их протяженность, субстанционально-генетические связи, смыслодержательные моменты, многообразие отношения людей, нации и этносов к общественной действительности. Иными словами, она, обозначая сущность пространственно-временного бытия человека, нации, народов и социумов в их соотносительности, взаимоотношении, представляет собой диалектическое единство одновременности и последовательности, которые неразрывно связаны между собой и постоянно переходят друг в друга. Одновременность национальной традиции означает, что ее разновидности, смыслодержательные признаки сосуществуют, как бы сохраняются, в то же время как последовательность – ее непрерывное изменение и обновление [3].

Следует отметить, что понятие «национальная традиция» представляет собой как бы зафиксированную форму духовно-практической, познавательной деятельности субъекта по освоению имманентного содержания

изменяющейся целостности-системы социумов глобализирующемся мире, в частности в Кыргызстане, главным образом, в контексте соотносительности, взаимности, события человека, людей, нации, этносов и мирового сообщества. Тем самым данное понятие, являясь своеобразным «пунктом», «узлом» и уровнем непрерывно развивающегося познания объектов социальной системы, выступает как диалектический процесс, развертывающийся в геосоциальном, поликультурном пространстве, ибо эта категориальная определенность постоянно развивается, обогащается, углубляется, конкретизируется в ходе духовно-практического, рефлексивно-теоретического постижения форм бытия, в частности, системы национальных традиций как единство многообразного. Диалектика данного понятия означает переход от изучения сущности первого порядка национальной традиции к познанию, логическому воспроизведению ее сущности второго, третьего... бесконечного (неисчерпаемого) порядка.

Таким образом, феномен национальной традиции следует рассматривать как с онтологических, так и с логико-гносеологических позиций. В онтологическом аспекте национальная традиция как многообразное социокультурное явление, как форма бытия выступает неотъемлемой существенной характеристикой отношения людей, этническо-национальной определенности к общественной целостности. Национальные традиции и формы развертывания ее бытия – неисчерпаемые предметные области научно-теоретического, в том числе и социального, историко-философского познания [2].

В логико-гносеологическом аспекте национальная традиция представляется как исходная категория (форма мышления, типа связи предиката в суждении) социальной философии, широко используемая в научном познании реальной действительности. В целом «национальная традиция» – это не простое отражение, а теоретическое воспроизведение и духовно-практическое освоение, логическое постижение соотносительности, взаимности, обоюдной причастности людей, нации, этноса и социума в контексте активной предметной деятельности субъекта. И как следствие, данное понятие имеет деятельностное происхождение, ибо, будучи своеобразной формой рациональности, рубрикации, мысли, оно возникает, становится и формируется, постоянно обогащается, развивается в ходе социальной практики и является моментом последовательного проникновения духовно-нравственного, интеллектуального мира людей в

мир социального бытия. Тем самым, став предметом научно-теоретического поиска, национальная традиция, системно выражая ценностно-культурного, духовно-нравственного и гуманного отношения субъектов (нации или этноса) к социальной целостности, носит диалектический характер, т.е. закономерно разнообразится, функционирует, организует свое бытие в социальном, социоприродном пространственно-временном континууме, показывает ценности, самоценности человека, (нации, этноса) людей и социумов, их совместной жизнедеятельности.

Национальные традиции содержат в себе такие гуманистические, аксиологические ориентиры как толерантность, высокая мобильность, свобода выбора, права человека, законопослушность, гражданское самоопределение, диалог культур, религиозных конфессий, позволяющий формировать у людей представление о единстве мира в его разнообразии, устойчивом развитии, связях мировоззренческих ориентиров личности с ценностями, доминирующими в этническо-национальной культуре. Индивидуальный подход к сущности национальной традиции как составляющая личностного духа включает психологическую диагностику, учет возрастных и индивидуальных особенностей конкретного человека, но и национального интереса, национального самосознания людей, прогнозирования их развития.

Таким образом, из вышеизложенного следует, что система национальных традиций выражая особенности проявления общечеловеческих традиций в контексте взаимодействия субъекта и объекта этническо-национальных отношений, организует свое конкретно-целостное бытие в диалектике социумов. Национальные традиции в целом представляют собой развивающееся социокультурное явление, которое выступает как атрибутивное свойство этническо-национальной общности, обеспечивающее ее целостность и самоидентичность (самоидентичность) в процессе воспроизводства комплекса существенных черт духовного облика нации.

Литература

1. ЖУМАГУЛОВ М.Ж. ОНТОЛОГИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ЭТИКИ. Б., 2010. –С. 127.
2. МЕДЕДОВ Ж.К. ПОНЯТИЕ ТРАДИЦИИ В СИСТЕМЕ РАСШИРЕННОГО ПОРЯДКА: АВТОРЕФЕРАТ ДИССЕРТАЦИИ КАНД.ФИЛОС.НАУК. –АЛМА-АТА, 1995. –С. 13.
3. ЧЕРЕПАНОВА Н.В. ТРАДИЦИИ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН. // ТРУДЫ СГУ. ВЫП.94. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ. РАБОТЫ АСПИРАНТОВ И СОИСКАТЕЛЕЙ. М.: 2006. –С. 63.

УДК: 342.41 (575.2) (04)

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ И УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ

DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2021.1.86.1363

Токтогулов Алмаз Асылбекович*д.ю.наук., и.о проф.**Заведующий отделом государства и права**Центра политологических исследований и экспертиз
Национальной академии наук Кыргызской Республики***ENVIRONMENTAL SAFETY AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT****Toktogulov Almaz Asylbekovich***Doctor of Law, Acting Professor.**Head of the Department of State and Law of the Center for
Political Science Research and Expertise of
the National Academy of Sciences of the Kyrgyz Republic***АННОТАЦИЯ**

Статья посвящена актуальной проблеме современности – законодательному обеспечению экологической безопасности в рамках достижения устойчивого развития. Сама суть концепции экологической безопасности заключается в создании коллективной, универсальной системы безопасности, объединяющей все государства планеты. Это означает, что недопустимо укрепление безопасности одних государств в ущерб другим и нецелесообразно создание изолированных систем экологической безопасности. Экологическая безопасность, как и политическая, является равной и неделимой для всех субъектов международного права.

ANNOTATION

The article is devoted to the actual problem of our time—the legislative provision of environmental safety in the framework of achieving sustainable development. The very essence of the concept of environmental security is to create a collective, universal security system that unites all the states of the planet. This means that it is unacceptable to strengthen the security of some States at the expense of others, and it is not advisable to create isolated systems of environmental security. Environmental security, as well as political security, is equal and indivisible for all subjects of international law.

Ключевые слова: Экология, экологическая безопасность, устойчивое развитие, экологическое законодательство, окружающая среда, социальный прогресс, экологический баланс.

Key words: Ecology, environmental safety, sustainable development, environmental legislation, environment, social progress, ecological balance.

На 70-й юбилейной сессии Генеральной ассамблеи Организации Объединенных Наций был принят итоговый документ Саммита ООН о новой повестке дня в области устойчивого развития после 2015 года «Преобразование нашего мира: повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года». По словам Генерального секретаря ООН Пан Ги Муна, новая повестка дня, провозглашающая 17 целей устойчивого развития мира, будет способствовать установлению благополучного и справедливого будущего нашей планеты.

Устойчивое развитие, по определению ООН, – это такое развитие общества, при котором удовлетворяются потребности современных поколений и при этом не наносится ущерб будущим поколениям для их полноценной жизни. Устойчивое развитие предполагает такую сбалансированную систему, которая сочетает как экономическую эффективность, социальную справедливость, так и экологическую безопасность.

Под устойчивостью понимается поддержание такой системы обеспечения человеческой жизни, при которой используется уровень потребления, не

разрушающий запасы природы, природных ресурсов и при этом может поддерживаться неопределенно долго во времени [4, с.5].

В связи с провозглашенными ООН целями развития устойчивого общества актуальной является задача определения механизмов устойчивого развития.

Важнейшей составляющей устойчивого развития является обеспечение экологической безопасности путем сохранения естественных экологических систем.

Будущее Кыргызстана в рамках определенной мировым сообществом цели устойчивого развития определяется повышением качества жизни граждан через создание достойных для жизни экономических условий, развитием демократизации, а также сохранением благоприятной природной среды.

Цели устойчивого развития мирового сообщества совпадают с политическим курсом Кыргызской Республики, поставившим приоритетную цель развития экономически сильного, демократического государства, укрепления национальной безопасности. В связи с этим в 2013 году в Кыргызстане была принята

Стратегия устойчивого развития, при Президенте Кыргызстана был создан Совет по устойчивому развитию.

В Стратегии устойчивого развития Кыргызской Республики конечная цель и главный приоритет – каждый гражданин Кыргызстана, имеющий равные права и возможности.

Устойчивое развитие невозможно без экологического фактора в системе мер по его достижению. Система экономических отношений, лежащая в основе современного развития человечества, основана на техногенном использовании природных ресурсов, что ведет к деградации природы, истощению природных богатств, экологической катастрофе. А это в свою очередь создает снижение экономических показателей и создает угрозу для жизнедеятельности общества. Поэтому обеспечение национальной безопасности невозможно достичь без достижения экологической безопасности.

Экологическая безопасность – это состояние защищенности биосферы и человеческого общества, а на государственном уровне – государства от угроз, возникающих в результате антропогенных и природных воздействий на окружающую среду [5, с.36].

Одним из основных условий перехода Кыргызстана к устойчивому развитию является обеспечение прав и свобод граждан в сфере охраны окружающей среды.

Переход к устойчивому развитию предполагает следующие направления деятельности:

- формирование правовой основы устойчивого развития, в которой должны быть определены экономические механизмы регулирования использования природы и ее охраны;
- разработка системы стимулирования такой природохозяйственной деятельности, при которой природа понимается не только как кладовая природных ресурсов, но и как основа жизни человека, условием которой является сохранение экологической системы;
- оценка хозяйственного объема экосистемы страны и определение пределов допустимого на нее антропогенного воздействия;
- организация системы экологического обучения и воспитания общества.

Следует отметить, что к настоящему времени в Кыргызской Республике сформирована в целом система законодательных документов в сфере экологической безопасности, способствующая достижению целей устойчивого развития.

Конституция Кыргызской Республики предусматривает наряду с основами конституционного строя, права и свободы человека и гражданина, среди которых обозначены и права человека в области охраны окружающей среды. Это статьи о земле и иных природных ресурсах, о праве частной собственности на землю, о праве каждого на благоприятную окружающую среду, об

обязанности каждого сохранять природу, бережно относиться к ее богатствам [1].

Важным законодательным актом экологического права является Закон Кыргызской Республики « Об охране окружающей среды», принятый 16 июня 1999 года, с последующими поправками и изменениями [2].

В систему экологического права Кыргызской Республики входят также более 30 природоохранных законов, множество подзаконных актов. Можно утверждать, что система экологического законодательства в республике в целом сформировалась [3].

Однако необходимо ее дальнейшее совершенствование, основными направлениями которого должны стать, на наш взгляд следующие:

- необходимо признать приоритет экологии перед экономикой;
- полная транспарентность экологической информации, доведение ее до граждан;
- усиление экономического механизма охраны окружающей среды;
- усиление ответственности за экологические правонарушения;
- расширение контрольных полномочий государственных органов в сфере природопользования, осуществление повседневного и непрерывного контроля за применением экологического законодательства;
- надлежащее применение экологического законодательства органами местного самоуправления в природоохранной деятельности в своих регионах, более полная реализация своих правоприменительных функций;
- организация экологического образования и воспитания.

Решение названных задач приблизит наше общество к достижению устойчивого развития в сфере экологической безопасности.

Основной сферой приложения усилий с точки зрения концепции экологической безопасности является недопущение экологической катастрофы, характеризующейся необратимыми пагубными последствиями для окружающей среды. Достижение данной цели, в свою очередь, предполагает решение следующих задач: сохранения качества окружающей среды, его повышения, рационального использования и воспроизводства природных ресурсов. В качестве отдельной задачи можно также назвать предупреждение губительных техногенных катастроф, особенно глобального характера. Особенностью всех перечисленных направлений деятельности является то, что они невозможны исключительно в рамках международного права, а требуют соответствующего законодательного регулирования на национальном уровне. Это значит, что каждое государство при осуществлении своих суверенных прав в отношении природных ресурсов должно считаться с международными стандартами и требованиями. Остановить продолжающуюся на планете экологическую деградацию возможно лишь путем создания

единого международно-правового экологического пространства, позволяющего координировать усилия мирового сообщества в области охраны окружающей среды.

Смысл концепции заключается в признании социально-экономического прогресса и охраны окружающей среды двумя равнозначными условиями и факторами устойчивого развития. Иными словами, в наши дни социальный прогресс как таковой невозможен без соответствующих усилий в области решения экологических проблем. И напротив, эффективная защита окружающей среды требует адекватного уровня экономического развития, в частности – экологически чистых и ресурсосберегающих технологий. Устойчивое развитие предполагает такой подход к удовлетворению сегодняшних потребностей человечества, при котором не будет поставлено под угрозу удовлетворение потребностей будущих поколений. Концепция устойчивого развития акцентирует внимание на необходимости предупреждения дисбаланса между экономическими, социальными и экологическими аспектами развития человечества. Комплексный подход к прогрессу во всех указанных сферах является единственной гарантией устойчивого развития.

Практика показывает, что наращивание экономического потенциала государства во многом достигается за счет губительной эксплуатации природных ресурсов и более интенсивного и вредного влияния антропогенного фактора на окружающую среду. А это, в свою очередь, приводит к необходимости тратить огромные средства на ее восстановление. И даже практика ряда развитых государств переносить экологически вредные производства в страны "третьего мира" не решает указанную проблему, а лишь усугубляет ее, так как эти страны - тоже фактор мирового устойчивого развития. Поэтому концепция устойчивого развития требует от государств в равной степени защищать как экономические, так и экологические ценности и интересы. Кроме того, как уже говорилось, благоприятная окружающая среда является существенным элементом социального прогресса, обеспечения прав человека. А именно социальному прогрессу в наиболее

развитых государствах подчинена вся логика экономического развития. Получается, что бездумная погоня за прибылью лишает смысла свои же собственные цели.

Правовое содержание концепции устойчивого развития включает уже упомянутый принцип дифференцированного подхода к субъектам международно-правовой охраны окружающей среды, согласно которому государства несут различную ответственность за поддержание экологического баланса на планете. На сегодняшний день вытекающие из данного принципа международные обязательства сводятся к необходимости отчислять определенную часть бюджета страны на цели устойчивого развития. Данная практика (если она приживется) будет революционным шагом в развитии международного права: впервые международно-правовые нормы коснутся "святой святых" каждого суверенного государства - распределения его национальных денежных средств.

Обеспечение устойчивого развития требует глобального партнерства между богатыми и бедными государствами, так как на них лежит различная степень ответственности за решение экологических проблем. Поэтому для реализации Повестки дня на XXI век был разработан особый финансовый механизм, согласно которому развитые страны должны выделять 0,7% своего валового национального продукта на оказание официальной помощи в целях развития. Кроме того, ещё 0,15 % ВВП развитые страны должны выделять в качестве официальной помощи в целях развития наименее развитым странам.

Литература:

1. Конституция Кыргызской Республики.
2. Закон Кыргызской Республики « Об охране окружающей среды», принятый 16 июня 1999 года.
3. Сборник нормативных правовых актов в области охраны окружающей среды. В 2-х т. – Б., 2009.
4. Экологическая безопасность в контексте устойчивого развития. – Б., 2015. – 90 с.
5. Экологическая безопасность Кыргызстана. – Б., 1998. – 61 с.

УДК:37.013(575.2)

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ
ПЕДАГОГА В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ**

DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2021.1.86.1364

*Ажыкулов Сапарбек Мажитович**к.пед.н., и.о.доц**Жала-Абадский Государственный Университет.***EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A
TEACHER IN THE ERA OF DIGITALIZATION***Azhykulov Saparbek Mazhitovich**Candidate of Pedagogical Sciences,**Acting Associate Professor Zhala-Abad State University.***АННОТАЦИЯ**

Ценность цифровой образовательной среды в том, что она способствует формированию у обучающихся многих важнейших качеств и умений, востребованных обществом XXI века и определяющих личностный и социальный статус современного человека: информационная активность и медиаграмотность, умение мыслить глобально, способность к непрерывному образованию и решению творческих задач, готовность работать в команде, коммуникативность и профессиональная мобильность, воспитываются гражданское сознание и правовая этика.

ANNOTATION

The value of the digital educational environment is that it contributes to the formation of many of the most important qualities and skills that are in demand by the society of the XXI century and determine the personal and social status of a modern person: information activity and media literacy, the ability to think globally, the ability to continue education and solve creative problems, the willingness to work in a team, communication skills and professional mobility, civil consciousness and legal ethics are brought up.

Ключевые слова: информационные технологии, технический прогресс, цифровизация, информационное общество, мультимедиа, самообразование.

Key words: information technologies, technological progress, digitalization, information society, multimedia, self-education.

В настоящее время в Кыргызстане реализуется ряд инициатив, направленных на создание необходимых условий для развития цифровой экономики, что в свою очередь повышает конкурентоспособность страны, качество жизни граждан, обеспечивает экономический рост и национальный суверенитет. Первостепенное значение имеет «Стратегия развития информационного общества». Приоритетным проектом является «Современная цифровая образовательная среда в КР» в рамках реализации государственной программы «Развитие образования». Проект нацелен на создание возможностей для получения качественного образования гражданами разного возраста и социального положения с использованием современных информационных технологий.

Технические и информационные средства, обеспечивающие жизнедеятельность человека, как в профессиональной сфере, так и в быту, стали неотъемлемой частью жизни. Процесс информатизации современного общества сопровождается и существенными изменениями в педагогике, связанных с внесением корректив в содержание технологий обучения. Последние должны быть адекватны современным техническим возможностям и способствовать гармоничному вхождению человека в информационное общество. Использование

современных информационных технологий является необходимым условием развития более эффективных подходов к обучению и совершенствованию методики преподавания. Особую роль в этом процессе играют Информационные технологии, по причине того, что их применение способствует повышению мотивации обучения учащихся, экономии учебного времени, а интерактивность и наглядность способствует лучшему представлению, пониманию и усвоению учебного материала. Основные педагогические цели информационных технологий на занятиях состоят в:

- развитии личности обучающегося, включающее в себя: развитие творческого, конструктивно-поискового мышления, развитие коммуникативных способностей;
- развитии умения принимать неординарные решения в сложных ролевых ситуациях;
- совершенствовании навыков исследовательской деятельности.

Направлениями применения информационных технологий в образовательном процессе это не только разработка педагогических программных средств различного назначения: обучающие, диагностирующие, контролирующие, моделирующие, тренажеры, игровые, а также и разработка web-сайтов учебного назначения, разработка методических и дидактических

материалов, осуществление управления реальными объектами (учебными ботами), организация и проведение компьютерных экспериментов с виртуальными моделями, и многое другое.

При использовании информационных технологий необходимо стремиться к реализации всех потенциалов личности — познавательного, морально-нравственного, творческого, коммуникативного и эстетического. Наиболее широко в данный момент используются интегрированные уроки с применением мультимедийных средств. Обучающие презентации становятся неотъемлемой частью обучения, но это лишь простейший пример применения ИТ. В последнее время учителя создают и внедряют авторские педагогические программные средства, в которых отражается некоторая предметная область, в той или иной мере реализуется технология её изучения, обеспечиваются условия для осуществления различных видов учебной деятельности. Чтобы эти потенциалы были реализованы на достаточно высоком уровне, необходима педагогическая компетентность в области владения информационными образовательными технологиями (далее ИКТ – компетентность).

Таким образом, педагог, использующий ИКТ в своей профессиональной деятельности просто ОБЯЗАН быть ИКТ-компетентным. ИКТ-компетентность педагога включает в себя три компонента:

1. Общепользовательский компонент;

2. Общепедагогический компонент;

3. Предметно-педагогический компонент. Остановимся кратко на каждом из этих компонентов.

Общепользовательская ИКТ-компетентность включает в себя пользовательские навыки, в том числе использование видео- фотосъемки, умение использования систем мгновенных сообщений, навыки поиска в сети Интернет и базах данных с соблюдением этических и правовых норм использования ИКТ.

Общепедагогическая ИКТ-компетентность связана с глубокой перестройкой методики обучения и содержания образования: применение информационных технологий для разных форм образовательной деятельности; индивидуальной, групповой, коллективной; планирование проектной деятельности с учетом возможностей ИКТ; использование доступных ресурсов Интернета; использование интерактивных моделей, виртуальных лабораторий; использование дистанционных ресурсов при подготовке домашних заданий; подготовка заданий и тестов в электронном виде и привлечь учащихся к активному участию в образовательном процессе (в ИС). Немаловажным является задача педагога – привлечение обучающихся к активному участию в образовательном процессе, используя для этого современные средства коммуникаций: электронную почту, форум, Skype, AVN порталы, Kelbil, ZOOM, Jitsi Meet, Kahoot, Bandicam, Whatsapp, telegram и через другие платформы и т. п.

zoom РЕШЕНИЯ - ВОЙТИ В КОНФЕРЕНЦИЮ ОРГАНИЗОВАТЬ КОНФЕРЕНЦИЮ - ВОЙТИ В СИСТЕМУ ЗАРЕГИСТРИРУЙТЕСЬ БЕСПЛАТНО

Мы разработали ресурсы, чтобы помочь вам в это сложное время. [Нажмите здесь, чтобы узнать больше.](#)

Zoom: лидер в сфере конференц-решений согласно отчетам Gartner Magic Quadrant, 2019 г.

Введите ваш рабочий адрес электронной г [Бесплатная регистрация](#)

Ознакомьтесь с нашей [Политикой конфиденциальности](#).

Figure 1. Magic Quadrant for Meeting Solutions

CHALLENGERS	LEADERS
<ul style="list-style-type: none"> Google Adobe Zoom Enghouse Systems (Video) Haven TrustConf 	<ul style="list-style-type: none"> Microsoft Cisco Zoom LogMeIn Perip BlueJeans StarLeaf LifeSize

Активация Windows

Е-course ресурсы для (электронных курсов)

- Moodle
- Open Edx
- Canvas
- Google Classroom

Ресурсы Онлайн-курсов

- Stepic
- Eduardo
- Teachbase
- DreamStudy

- GetCourse
- OpenProfession

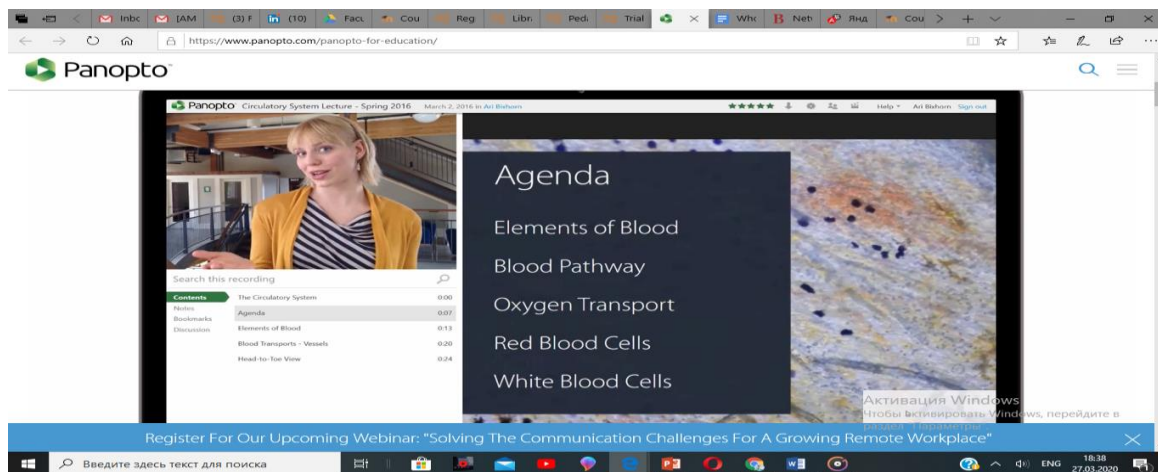
Бесплатные онлайн-курсы во время COVID-19

Открытое образование – www.opened.ru (504 курс)

- www.geekbrains.ru
- Coursera.org
- Нетология – www.netology.ru
- Енано – www.edunano.ru

- Фонд развития онлайн образования – www.eldf.ru (102 курс)
- www.openprofession.ru
- www.lektorium.tv (5000+ видео-лекциялар, 100 курс)
- Открытый Лекторий Университета 2035 – www.lectoriy.2035.university

- МГУ – www.distant.msu.ru
- Арзамас – www.arzamas.academy
- Платформа Panopto для записывания лекций**
- <https://www.panopto.com/panopto-for-education/>



Предметно-педагогическая ИКТ-компетентность соответствует области деятельности и определена следующим образом: учителю необходимо владеть расширенными приемами самостоятельной подготовки дидактических материалов и рабочих документов, что позволит запланировать и организовать комплексное использование средств ИКТ в образовательном процессе.

Таким образом, в приведенном стандарте требования к ИКТ-компетенциям преподавателя можно условно разделить на два уровня – технологический и методический. К первому следует отнести позиции, в которых предусматривается пользовательское владение информационными технологиями. Второй уровень требований – методический – предполагает владение преподавателем методами применения ИКТ в учебной и воспитательной работе с учащимися.

Оптимальная модель достижения педагогом профессиональной ИКТкомпетентности обеспечивается сочетанием следующих факторов:

- наличие действующего государственного образовательного стандарта (любой ступени образования);
- наличие достаточной технологической базы (требование ГОС): широкополосный канал-интернет, постоянный доступ к мобильному компьютеру, инструментарий информационной среды (ИС), установленный в университете;
- наличие потребности у учителя и установки администрации образовательной организации на действительную реализацию ГОС, принятие локальных нормативных актов о работе коллектива образовательной организации в ИС;
- начальное освоение педагогом базовой ИКТ-компетентности в системе повышения квалификации с аттестацией путем экспертной

оценки его деятельности в ИС образовательного учреждения - самообразование учителя в области ИКТ-компетентности.

Урок (занятие), как основная форма организации обучения – это то место, где сходятся результаты долгих дидактических и методических поисков, где происходит встреча субъектов, в результате которой каждый из них меняется, приобретая что-то новое. В информационно-образовательной среде уроки (занятия) приобретают свои особенности: изменяется позиция учителя на уроке, учебный процесс индивидуализируется, в связи, с чем активизируется познавательная деятельность обучающихся, возможность сочетания различных форм познавательной деятельности вне рамок одной образовательной организации, совместная интерактивная деятельность не только педагогов и специалистов в различных областях знаний с целью повышения научного уровня урока, но и учебный диалог между удаленными группами обучающихся, использование баз данных и лабораторных комплексов с удаленным доступом. Все это требует от педагога высокого уровня владения ИКТ, а движущийся вперед научно – технический прогресс побуждает постоянно совершенствоваться в этом направлении.

Список литературы:

1. Богдановская И.М., Зайченко Т.П., Проект Ю.Л. «Информационные технологии в педагогике и психологии: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. – СПб.: Питер, 2015. – 304с.
2. Иванова Е.О. «Теория обучения в информационном обществе/ Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская. – М.: Просвещение, 2011. – 190с.
3. Стариченко Б.Е. «Профессиональный стандарт и ИКТ-компетенции педагога»//

Педагогическое Образование В России, 2015, № 7, С.6-15.

4.http://iacis.ru/pressroom/news/sovet_mpa_sng/informatsiya_o_deyatelnosti_mezhparlam

entskoy_assamblei_gosudarstv_uchastnikov_sng_v_2013_godu/

5.
<http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf>

УДК:37.013(575.2)

СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВОСПИТАТЕЛЯ

DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2021.1.86.1365

Ажыкулов Сапарбек Мажитович

к.пед.н.,и.о.доц

Жала-Абадский Государственный Университет.

MODERN INFORMATION AND PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES AS A FACTOR OF INCREASING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER

Azhykulov Saparbek Mazhitovich

Candidate of Pedagogical Sciences,

Acting Associate Professor Zhala-Abad State University.

АННОТАЦИЯ

При использовании информационных технологий необходимо стремиться к реализации всех потенциалов личности - познавательного, морально-нравственного, творческого, коммуникативного и эстетического. В последнее время педагоги создают и внедряют авторские педагогические программные средства, в которых отражается некоторая предметная область, в той или иной мере реализуется технология её изучения, обеспечиваются условия для осуществления различных видов учебной деятельности. Чтобы эти потенциалы были реализованы на достаточно высоком уровне, необходима педагогическая компетентность в области владения информационными образовательными технологиями.

ANNOTATION

When using information technologies, it is necessary to strive for the realization of all the potentials of the individual - cognitive, moral, creative, communicative and aesthetic. Recently, teachers create and implement author's pedagogical software tools that reflect a certain subject area, to some extent implement the technology of its study, and provide conditions for the implementation of various types of educational activities. In order for these potentials to be realized at a sufficiently high level, it is necessary to have pedagogical competence in the field of information and educational technologies.

Ключевые слова: информационные технологии, мультимедиа, образовательный процесс, педагогическое мастерство, информационная среда, дистанционное образование, профессиональное образование.

Keywords: information technologies, multimedia, educational process, pedagogical skills, information environment, distance education, professional education.

Современные реалии диктуют необходимость внедрения ИКТ в учебновоспитательный процесс, что влечет за собой необходимость формирования ИКТкомпетентности воспитателя, являющейся его профессиональной характеристикой, составляющей педагогического мастерства. С внедрением новых ИКТ, современный воспитатель: получает мощный стимул для собственного профессионального, творческого развития; повышает качество образования.

ИКТ-компетентность воспитателя на современном этапе, понимается, как его готовность и способность самостоятельно использовать современные информационнокоммуникационные технологии в педагогической деятельности для решения широкого круга образовательных задач и проектировать пути повышения квалификации в этой сфере. Обладая ИКТ-компетентностью, воспитатель не только стремится к использованию ИКТ в своей работе, но и моделирует и

конструирует свою информационно-образовательную деятельность.

На сегодняшний день у любого воспитателя имеется в распоряжении целая гамма возможностей для применения в процессе обучения разнообразных средств ИКТ. Это информация из Интернета, многочисленные электронные учебные пособия, словари и справочники, презентации, программы, автоматизирующие контроль знаний (тесты, зачеты, опросники и др.), форумы для общения и многое другое.

Благодаря этому актуализируется содержание обучения, возможен интенсивный обмен информацией извне, процесс обучения принимает динамический характер. При этом воспитатель не только образовывает, воспитывает и развивает воспитанника, но с внедрением новых ИКТ он получает мощный стимул для самообразования, профессионального роста и творческого развития. Владея ИКТ, внедряя их в учебный процесс,

воспитатель повышает качество образования, умножая при этом и свое профессиональное мастерство.

Для эффективного использования возможностей информационной образовательной среды воспитатель должен соответствовать следующим требованиям:

- владеть основами работы на компьютере, в том числе уметь использовать информационно-образовательную среду;

- владеть мультимедийными информационными ресурсами, их программным обеспечением;

- владеть основами работы в Интернет.

Исследование информационной образовательной среды как средства обучения позволяет раскрыть совершенно неожиданные стороны новой структуры. И главным образом здесь необходимо отметить полифункциональный характер новообразования: обучающий, развивающий, вариативный, коммуникативный, диагностический, общекультурный, рефлексивный и др.

В современном ОУ применение ИКТ является основным методом, повышающим у воспитанников мотивацию обучения. Информационные компьютерные технологии позволяют развить интеллектуальные, творческие способности воспитанников, умение самостоятельно приобретать знания, работать с различными источниками информации. При использовании новых информационных технологий улучшается качество знаний, повышается интерес к непосредственно образовательной деятельности (НОД). Воспитанник становится активным участником образовательного процесса. При использовании мультимедиа технологий структура занятия не меняется. В нём сохраняются все основные этапы, но увеличивается мотивация и познавательная активность. Применение компьютера позволяет организовать активную работу воспитанников, так как НОД становятся более наглядными и интересными.

Мультимедийная презентация является эффективной формой представления материала. Каждый слайд соответствует различным этапам НОД. Их может создать любой воспитатель, имеющий доступ к компьютеру. Воспитателю предоставляется возможность проявить индивидуальность, творчество.

На этапе объяснения, иллюстрации с дикторским сопровождением, придают эмоциональность, наглядность. Видеофрагменты, модели, 3D рисунки, создание пространственного рисунка, приближение, удаление объекта позволяет воспитателю выбрать необходимый фрагмент. Анимации короткие и сюжетные, показывающие динамику процесса, могут содержать подписи отдельных частей, иллюстрацию механизмов, процессов, сопровождаться текстом диктора. У воспитанников улучшается восприятие за счёт использования неподвижных и подвижных

иллюстраций, звукового сопровождения, анимации, видеофрагментов.

В современном мире, где количество информации стремительно увеличивается, необходимо быстро находить нужную информацию. Неоценимую помощь в этом оказывает Интернет. Велико значение интернета для самообразования воспитателя и использования богатейших ресурсов сети для подготовки к НОД. У воспитанников активизируется познавательная деятельность, развивается активность, творческое мышление.

Таким образом, активное внедрение ИКТ в образовательный процесс позволяет обеспечить переход к качественно новому уровню педагогической деятельности, значительно увеличивая ее дидактические, информационные, методические и технологические возможности, что в целом способствует повышению качества образования, повышению профессионального мастерства воспитателя.

Профессиональное поведение ИТ-учителя составляет основу для порождения новых практических знаний и компетенций, так как зарождаются ценностные ориентиры профессионального сотрудничества в педагогическом сообществе:

- нацеленность на профессиональное развитие;
- совместное решение схожих профессиональных проблем;
- участие в инновационной педагогической деятельности.

Таким образом, информатизация образования объективно влечет за собой реорганизацию учебно-методической работы; повышение требований к преподавателю и изменение его роли; возрастание роли личности обучающегося и его индивидуальных особенностей; изменение роли учебного заведения и влияние его местонахождения на состав обучающихся; резкое увеличение объема доступных информационных ресурсов. Информационные и телекоммуникационные технологии, в свою очередь, позволяют модифицировать характер развития, приобретения и распространения знаний; открыть возможности для обновления содержания обучения и методов преподавания; расширить доступ к общему и профессиональному образованию; не умаляя потребности в преподавателях, изменить их роль в учебном процессе (постоянный диалог, преобразовывающий информацию в знание и понимание).

В информационно-образовательной среде уроки (занятия) приобретают свои особенности: изменяется позиция учителя на уроке, учебный процесс индивидуализируется, в связи с чем активизируется познавательная деятельность обучающихся, возможность сочетания различных форм познавательной деятельности вне рамок одной образовательной организации, совместная интерактивная деятельность не только педагогов и

специалистов в различных областях знаний с целью повышения научного уровня урока, но и учебный диалог между удаленными группами обучающихся, использование баз данных и лабораторных комплексов с удаленным доступом. Все это требует от педагога высокого уровня владения ИКТ и побуждает постоянно совершенствоваться в этом направлении.

Результатом деятельности педагога в рамках использования цифровой образовательной среды будут навыки и компетенции, которые невозможно сформировать в рамках формального обучения:

- Определение цели своего профессионального развития в области использования цифровых технологий.

- Навыки использования электронных ресурсов и сервисов для организации образовательной деятельности.

- Разработанный и готовый к реализации учебный локальный или сетевой проект.

- Высокий уровень предметно-педагогической ИКТ-компетентности.

- Навыки публичного представления своего опыта работы в цифровой среде.

- Опыт разработки электронно-образовательных ресурсов, использования дидактических возможностей коллективной работы в сети Интернет.

- Активное включение в деятельность педагогического сообщества.

- Знакомство с опытом педагогов по профессиональной деятельности в цифровой образовательной среде.

- Опыт обобщения и представления результатов своей профессиональной деятельности.

Результатом этих изменений должно быть: высокий профессиональный уровень педагогов в области работы с цифровыми устройствами, владения педагогическими технологиями и методами использования информационных образовательных ресурсов.

К таким методам относятся организация самостоятельной и совместной образовательной деятельности обучающихся на базе «облачных» сервисов, технологии электронного и смешанного обучения, дистанционных и on-line курсов, мобильного обучения с использованием цифровых гаджетов и соответствующих учебных приложений, и программ.

Меняется система образования: растет доступность образовательных ресурсов, расширяются возможности для людей разных возрастов, появляются новые педагогические инструменты, формируется цифровая образовательная среда - новая виртуальная реальность, в которой взаимодействуют все элементы системы образования, появляется цифровая педагогика, позволяющая формировать персональные образовательные траектории в онлайн-среде.

В завершении следует отметить, что цифровая образовательная среда - явление сложное, поэтому существует значительное разнообразие мнений о ее сущности, в которых можно видеть их отражение. Безусловно, ее развитие способствует совершенствованию содержания профессиональной деятельности педагога. Современные информационные технологии функционируют в тесном взаимодействии с информационной образовательной средой, а технические средства считаются ее ключевым компонентом.

Наличие компьютера в образовательном процессе меняет роль средств обучения, применяемые в процессе преподавания различных дисциплин, при этом новые информационные технологии значительно преобразуют информационную среду.

Мы считаем, что при организации учебно-исследовательской деятельности целесообразно использовать планшетные компьютеры, мобильные приложения, интерактивную доску совместно с системами схематехнического моделирования в учебно-исследовательской среде, что позволит повысить уровень информационной и цифровой компетентности обучаемым, овладеть естественно-научными методами познания и основными процедурами исследования и обработки результатов информации. Студенты смогут критически осмысливать результаты анализа компьютерной модели исследуемого процесса и повысят уровень понимания теоретического материала и его практической направленности, научатся создавать виртуальные экспериментальные установки и компьютерные модели изучаемого явления и др. Опыт использования информационных технологий меняет позицию преподавателя (углубляет профессионализм, расширяет сферу познаваемого). Он перестает быть «источником знаний», а становится создателем творческого процесса переработки, использования информации и более активным участником формирования личности будущего специалиста.

В настоящее время преподавателю необходимо планировать, организовывать и направлять процесс обучения в соответствии с меняющимися представлениями о готовности обучаемого к выполнению профессиональных функций и социальных ролей, обеспечивать условия для подготовки к жизни в изменяющихся социально-экономических условиях, демонстрируя разнообразие применения информационных сред и получаемых базовых знаний. Изучение новых информационных сред дает возможность выявить будущему специалисту достоинства и недостатки этих программ и тем самым определить степень их эффективного использования в практической деятельности.

В результате исследования мы пришли к выводу, что в учебных заведениях необходимо иметь лабораторию, где должны быть не только компьютеры, но и планшетные компьютеры,

современные смартфоны, чтобы обучать студентов гуманитарного цикла цифровым технологиям в классной комнате, так как уровень их владения различными программами на цифровых носителях недостаточный для творческого использования в практической педагогической деятельности.

Список литературы

1. Богдановская И.М., Зайченко Т.П., Проект Ю.Л. «Информационные технологии в педагогике

и психологии: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. – СПб.: Питер, 2015. – 304с.

2. Иванова Е.О. «Теория обучения в информационном обществе/ Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская. – М.: Просвещение, 2011. – 190с.

3. Стариченко Б.Е. «Профессиональный стандарт и ИКТ-компетенции педагога»// Педагогическое Образование В России, 2015, № 7, С.6-15.

УДК 371.13/378.016/09

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ЛИЦЕЕ

DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2021.1.86.1366

Токтогулов Асылбек Токтогулович

к.пед.наук, доцент.

Кафедра общеобразовательных дисциплин

Института социального развития и предпринимательства. Докторант.

Бишкек, Кыргызстан.

FEATURES OF ORGANIZATIONAL FORMS OF TRAINING IN A PROFESSIONAL LYCEUM

Toktogulov Asylbek Toktogulovich

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor

Department of General Education Disciplines of

the Institute of Social Development and Entrepreneurship. Doctoral student.

Bishkek, Kyrgyzstan.

АННОТАЦИЯ

Многообразие применяемых в профессиональном лицее организационных форм обучения не исключает единства требований к ним. Поэтому важнейшим требованием к любой организационной форме обучения и критерием ее эффективности является создание условий, обеспечивающих либо совместную с преподавателем, либо самостоятельную, но обязательно развивающую учащихся деятельность. Одинаковое образование всех учащихся невозможно. Его никогда не было, и сейчас нет. Организационные формы обучения должны способствовать активности учебной деятельности учащихся: разное содержание. Структура, объем учебной работы, соответствующие реальным возможностям каждого обучающегося и главное-создание условий, позволяющих раскрыться даже при фронтальных формах обучения. Например, через участие в беседах, при высказывании своего мнения в процессе коллективного обсуждения ответов на вопросы, требующих для своего разрешения творческого поиска, догадки, особое внимание на эффективность обучения оказывают интеллектуальные эмоции- эмоции удивления, догадки, сомнения, новизны, уверенности, а также эмоции успеха, неуспеха, связанные с результатом мыслительной деятельности. Для создания педагогически целесообразно эмоциональной насыщенности процесса обучения необходимо продуманное, целенаправленное планирование активизации интеллектуальных эмоций учащихся не только через содержание учебных курсов, но и посредством новизны методики добывания знаний путем применения нестандартных организационных форм обучения.

ANNOTATION

The variety of organizational forms of training used in the professional lyceum does not exclude the unity of the requirements for them. Therefore, the most important requirement for any organizational form of training and the criterion of its effectiveness is the creation of conditions that ensure either joint with the teacher, or independent, but necessarily developing students ' activities. The same education of all students is not possible. It never was, and it isn't now. Organizational forms of training should promote the activity of students ' learning activities: different content. The structure, the volume of educational work, corresponding to the real capabilities of each student, and most importantly-the creation of conditions that allow you to open up even with frontal forms of training. For example, through participation in conversations, when expressing one's opinion in the process of collective discussion of answers to questions that require creative search, guesswork, special attention is paid to the effectiveness of learning by intellectual emotions - emotions of surprise, guesswork, doubt, novelty, confidence, as well as emotions of success, failure, associated with the result of mental activity. To create a pedagogically appropriate emotional saturation of the learning process, it is necessary to think carefully, purposefully plan the activation of students ' intellectual emotions not only through the content of training courses,

but also through the novelty of the method of obtaining knowledge through the use of non-standard organizational forms of training.

Ключевые слова: обучение, планирование, учебный процесс, анализ, задачи.

Key words: training, planning, learning process, analysis, tasks.

Без обновления образования не может состояться обновление общественной жизни, поэтому исключительно значимой и актуальной общественной проблемой является разработка программы и стратегия улучшения системы образования с учетом социального заказа, накопленного опытом.

Длительное время учебно-воспитательный процесс был направлен в учебных заведениях на стандартизацию, как личности учащегося, так и преподавателя. Сами учебные заведения превратились как бы « в маленькую модель государства. К сожалению, до сих пор в профессиональных лицеях ПЛ, сохранился такой подход к учебно-воспитательному процессу. Необходимость разнообразия форм диктуется также, и разнообразием тем задач, которые призывны, решать ПЛ. в условиях современного социально- экономического развития общества. Широкое внедрение прогрессивных форм организации труда в промышленном и сельскохозяйственном производстве оказывает влияние на формы организации учебной деятельности учащихся, подготовку их к работе не только в процессе производственного обучения, но и теоретического. На практике наблюдается противоречие между требованиями к подготовке учащихся и реально сложившейся практикой обучения, особенно в процессе теоретического обучения. Правильная организация коллективной деятельности учащихся в процессе обучения в значительной степени способствует их подготовки к совместной работе на производстве. В связи этим проблема форм обучения и форм учебной деятельности учащихся в ПЛ приобретает актуальность.

Вопросы теории организационных форм обучения учащихся

Характеристика форм организации обучения

В современной педагогической литературе содержание и понятия

«форма организации обучения»[1] раскрыто неоднозначно и имеет разные подходы к выделению главных признаков, отличающих его от других педагогических понятий. Так, определяющими признаками называются: состав обучаемых, место и время занятий; последовательность видов деятельности учащихся и способы руководства ими со стороны преподавателя; степень самостоятельности учащихся и др. Различное толкование ведущих признаков форм организации обучения привело к различным их классификациям. Приведем некоторые из них:

Урок — основная форма организации обучения. Остальные внеурочные: домашняя работа, факультативные занятия; производственная

практика на предприятии; семинарские занятия; практикумы, (основание классификации — урок).

Фронтальное, групповой и индивидуальное обучения (основание классификации — количество учащихся).

Коллективное и неколлективное обучение (основание — наличие или отсутствие признаков коллективной деятельности учащихся).

В данном перечне есть одна общая особенность: представленные организационные формы выступают как определенный компонент обучения, их нельзя одновременно отнести, например, к методам обучения, поскольку реализуются все названные формы различными методами, в зависимости от целей. Особенности содержания, учебных возможностей обучаемых, наличия средств обучения, мастерства преподавателя и т.д. Организационные формы, являясь компонентом обучения, отражают варианты возможных взаимодействий между преподавателем и учащимися в процессе их совместной работы. Определяет общие формы организации обучения:

1. Групповое взаимодействие. Характерно для фронтального обучения. Информация исходит от одного, а остальные ее воспринимают. При этом характер взаимодействия сохраняется как в процессе общей работы слушателей целой группы, так и в процессе их совместной дифференцированной работы в выделенных подгруппах. Как показывает результаты исследований, фронтальное обучение эффективно:

– при введении новых понятий и изучения их признаков;

– при знакомстве учащихся с алгоритмами определенных действий;

– при проведении учащихся к самостоятельным выводам в процессе обобщения и систематизации полученных знаний;

– при необходимости получения преподавателем оперативной информации об общем ходе массового усвоения нового материала в учебной группе и т.д.

Взаимодействие между учащимися и преподавателями (учащимися) осуществляется через участие каждого (по мере возможности) в беседах, при ответе на поставленные вопросы, при высказывании собственного мнения в процессе общего обсуждения каких-то положений или результатов деятельности.

2. Парное взаимодействие (преподаватель — учащийся; учащийся-учащийся). Характерно для индивидуального обучения. В этом случае преподаватель взаимодействует с одним учащимся, который в зависимости от цели взаимодействия либо получает информацию (указания, рекомендации) по выполнению задания, либо отчитывается о результатах выполнения.

Аналогичными может быть взаимодействие и двух учащихся. Один из которых, более подготовлен и оказывает помощь менее подготовленному. Такая организация обучения применяется при устранении пробелов в знаниях учащихся (дополнительные занятия, консультации) и при контроле качества сформированных знаний зачет, индивидуальный отчет. Экзамен.

Индивидуальное обучение направлено на развитие каждого отдельного учащегося и осуществляется в соответствии с его учебными возможностями (сложность содержания, объем, темп и т.д.) Однако в условиях массового обучения по единой, обязательной для всех учащихся программе и жестких временных рамках, возможность индивидуального обучения ограничена.

3. Динамическое парное взаимодействие (всевозможные динамические парные сочетания учебной работы учащихся, т.е. взаимообучение).

Это — оригинальная форма организации обучения. При которой состав пар постоянно меняется так. Что каждый учащийся, работая поочередно со всеми, выступает в роли не только обучаемого, но и обучающего.

Методика применения данной формы организации обучения состоит в следующем, после изучения какой-либо темы раздела преподаватель раздает учащимся карточки-задания. Если есть возможность — каждому индивидуально. Если нет — по одному заданию на группу из 5-6 человек, после того, как преподаватель убедился в осознанном выполнении каждым учащимся одного задания группового или индивидуального, он предлагает учащимся найти партнера, обменяться карточками-заданиями, и работая в паре с ним, выполнять задания друг друга. При этом можно консультироваться и оказывать помощь в выполнении своего задания. По мере выполнения задания каждым учащимся отдельной пары она распадается и сразу образуется новая. Новые партнеры также обмениваются карточками, каждый из них начинает работать над выполнением очередного, нового для него задания, и если возникает необходимость, оказывает товарищу помощь в работе по своему, уже выполненному ранее варианту задания. Повторяя его столько раз, сколько партнеров будут у него в течение урока.

Рассмотренную форму организации работы учащихся правомерно назвать коллективной, так как в данном случае налицо все основные признаки коллективной познавательной деятельности: наличие единой цели; рациональное разделение функций между учащимися, обеспечивающие успешность выполнения задания каждым членом коллектива группы; взаимопомощь и сотрудничество; взаимная ответственность; взаимоконтроль.

Как уже было сказано, данная форма организации деятельности учащихся заметно способствует решению важнейших дидактических задач: повышению знаний и развитию интеллектуальных умений, учащихся,

формированию активно — позитивного отношения к учению. Вместе с тем, применение коллективной формы организация деятельности учащихся не замыкается на дидактическом. Такая форма организации учебной работы учащихся является одним из существенных средств всестороннего развития личности учащегося, способствует решению воспитательных задач. В процессе взаимообучения внимательное отношение друг к другу, чувство ответственности за свою работу и работу товарищей, самоуважение.

Работа в динамических парах оказывает положительное влияние на развитие умственных способностей как «слабых», так и «сильных» учащихся. Так, учащиеся с пониженной обучаемостью в процессе работы. При малейших затруднениях получают оперативную помощь партнера и продвигаются по пути познания более уверенно, а главное, не задерживаясь и не закрепляя ошибок. Что касается учащихся с более высоким уровнем обучаемости, то в процессе объяснения лучше всего выявляются своя собственная полнота понимания, проявляется неповторимость каждого индивида.

Применение данной формы организации учебной работы учащихся особенно эффективно на этапе закрепления учащимися общих методов решения типовых задач, приемов использования нового материала в различных учебных ситуациях. Главная функция преподавателя в процессе парного взаимодействия учащихся — организация и руководство их взаимоподчинением. Перед занятием целесообразно заранее наметить, какой состав пар может стать оптимальным, например, рекомендовать учащимся со сходным или различным уровнем обучаемости (по данному учебному курсу) работать в парах.

Самостоятельная работа учащихся при посредственном руководстве преподавателя. Характерная для опосредованного обучения. В отличие от трех, рассмотренных выше организационных форм непосредственного обучения самостоятельная работа учащихся выполняется ими без личного контакта с преподавателем. При этом самостоятельная работа учащихся может выполняться как на уроке (работа с различными дидактическими средствами, обеспечивающим самоконтроль), так и вне урока работа в библиотеке по определенной программе, согласованной с преподавателем. Подготовка к конференции и др.

Итак, каждый из приведенных выше четырех вариантов взаимодействия преподавателя и учащихся (учащегося и учащихся) в процессе обучения представляет собой одной из общих организационных форм обучения. Взятые в систему с учетом взаимосвязей они, являясь относительно устойчивыми образованием, определяют организационную структуру обучения учащихся. Однако устойчивость способов организации элементов системы обучения, не исключают ее возможности.

Система организационных форм обучения в профессиональном училище должна отражать все новые, прогрессивные, что рождается сегодня в практике обучения и воспитания. Необходимо отказаться от устаревших стереотипов в организации обучения. Вместе с тем это вовсе не означает категорического отказа обо всех имеющихся традиционных форм обучения. Так, в настоящее время основной формой организации обучения учащихся продолжает оставаться урок. Так как пока нет экономической возможности отказаться от классно-урочной системы. Дающей каждому учащемуся равные возможности привить определенный круг знаний, умений и навыков.

Урок — основная форма теоретического обучения в профессиональном лицее

Урок в ПЛ строится на основе известных в педагогике принципов, правил, требований, концепций обучения и воспитания, обусловленных совмещением общего и профессионального образования. Производственного обучения и производительности труда учащихся, уровня их обученности. С другой стороны. Урок-часть учебного процесса, отражающая компоненты этого процесса: содержание, методы, формы организации учебной деятельности, этапы усвоения, их последовательность и разнообразие сочетаний.

Повышение эффективности урока в современных условиях связано с необходимостью глубже проникнуть в природу урока. И на этой основе вывить особенности этой формы организации обучения.

В настоящее время в практике ПЛ урок из основных формы обучения превратился в единственную, существующую в строгом соответствии с учебным временем, определенным твердым расписанием и лишь дополненную другими формами, осуществляемыми вне расписания (домашняя работа, дополнительные занятия, консультация).

Признавая урок как основную, но не единственную форму организации занятий в ПЛ, необходимо отказаться от сложившихся стереотипов в отношении этой категории. Это неправомерное отождествление урока как организационной формы с классным занятием. С частью, отрезком, звеном самого процесса обучения. Урок — это, прежде всего целостная система. Включающие компоненты процесса обучения: характер целей. Содержание, методы (приемы) и средства, стиль взаимодействия между обучаемым и обучающим. С совершенствованием каждого отдельного элемента меняются функции урока. Его структура, роль и место в учебном процессе.

Таким образом, несмотря на всю сложность понятия «урок, считаем наиболее полно сущность определенная этой дидактической категории, отражает следующая трактовка»[2].

Урок — это вариативная форма организации целенаправленного взаимодействия (деятельности и общения) определенного состава преподавателей и учащихся, систематически применяемая (в

определенной отрезок времени) для коллективного индивидуального решения задач образования, воспитания и развития. Неразрывно с этим определением связаны и такие понятия. Как типология уроков, структура уроков.

Типология уроков, в процессе обучения решаются различные учебные и воспитательные задачи. Поскольку урок является основной формой организации обучения, то возникает необходимость упорядочения многообразия уроков.

В педагогической литературе встречаются различные подходы в решении этой проблемы. Одни авторы выделяют типы уроков в зависимости от дидактических целей, этапов обучения и видов деятельности. При этом называют от 3-18 типов уроков. Другие вводят понятие — вид урока. Основанием для определения вида урока является ведущий метод организации деятельности учащихся. Поскольку способов организации деятельности множественно, то и видов урока можно выделить множество. Например:

- урок – лекция;
- урок — беседа;
- урок-экскурсия;
- самостоятельная работа;
- лабораторная работа;
- решение задач и т.д.

При такой классификации, хотя и можно судить о методе. С помощью, которого педагог организует деятельность учащихся, но неясно, какие дидактические задачи он при этом решает. Кроме того при таком подходе к классификации уроков очень трудно выделить общие характеристики уроков в большом их многообразии.

В зависимости от цели организации выделяют четыре *типа уроков*

1. Уроки усвоения нового материала;
2. Уроки совершенствования знаний, умений, навыков;
3. Уроки контроля и коррекции знаний, умений, и навыков;
4. Комбинированные уроки.

В зависимости от характера деятельности преподавателя и деятельности учащегося уроки делят на виды. Так, например, для первого типа уроков выделяются следующие *виды*:

- урок-лекция;
- урок – беседа;
- киноурок;
- телеурок;
- теоретический или практический;
- самостоятельная работа;
- урок смешанный;

Для второго типа:
 -урок самостоятельная репродуктивная работа (устная, письменная);
 -лабораторная работа;
 -практическая работа;
 -экскурсия;
 -семинар;
 - обзорная лекция;

- конференция;
- итоговый киноурок;
- обобщающая самостоятельная работа;
- коллективный анализ учебного материала;
- контрольная работа.

Для третьего типа:

- устный опрос (фронтальный, индивидуальный, групповой);
- письменные;
- зачет;
- контрольная (самостоятельная работа);
- смешанный (сочетание первых трех видов).

В урок комбинированного типа входят основные виды всех четырех типов уроков.

Структура урока

Самым главным показателем любого предмета, процесса является структура, т.е. относительно устойчивая связь и взаимодействие сторон, частей, элементов явления, предмета, процесса как целого.

Структура есть «неотъемлемый атрибут всех реально существующих объектов и систем» [2]. Связь элементов в структуре подчиняется диалектике взаимоотношения части целого, и если объект меняется, то это касается в первую очередь его структуры.

В понятие структуры урока включают три признака:

- состав (элементы урока);
- последовательность включения эти элементов;
- взаимодействие этих элементов.

Выбор элементов структуры урока является одной из главных проблем, рассматриваемых сейчас исследователем, ибо структура урока зависит от его целей, содержания изучаемого материала, методов, приемов и средств обучения, используемых на уроке, уровня подготовки и развития учащихся, места урока в общей системе урока по теме (разделу) программы.

Элементы профессиональной деятельности при подготовке к урокам

Уровень профессионального мастерства преподавателя зачастую связывается с уроком. Именно урок является, в конечном счете, тем «произведением» в котором отражается его профессионализм, творчество. Урок как целостная система вбирает в себя все элементы процесса обучения. Поэтому в моделировании урока отражаются все этапы профессиональной деятельности, приведенные ниже.

Этапы моделирования *системы уроков*.

Подготовка к уроку она включает:

- анализ состояния предшествующей подготовки учащихся (знания, умения, навыки);
- анализ содержания учебного материала по теме;
- анализ условий (материально-технических, морально — психологических).

1. На основании всестороннего анализа преподаватель приходит в постановке конкретной цели, т.е. моделируется уровень знаний, умений и навыков, развитие определенных качеств личности

учащихся, намечаются этапы достижения этой цели – постановка конкретных задач и намечаются предварительная система уроков.

2. Поиск различных путей достижения поставленных задач, он включает в себя: отбор содержания. Выбор методов. Обеспечивающих различный характер деятельности учащихся на уроке, выделение времени на каждый структурный элемент, уточнение системы уроков. На втором этапе идет выбор вида урока и моделирование его на уровне методической подструктуры.

3. Организация и моделирование. Разработанная модель накладывается на реальный процесс, в ходе которого идет его коррекция.

4. Контроль, учет и анализ степени достижения поставленных задач на данном уроке. Это позволяет осуществлять преемственность между отдельными уроками, обеспечить целенаправленное управление учебно-познавательным процессом в ходе образования, воспитания и развитие учащихся.

Формы производственного обучения, как и любого другого обучения, обусловлены различными видами общения (взаимодействия) в зависимости от цели воспитания. Вместе с тем на их особенности влияют характер и содержание труда представителей тех и или иных профессий, а также роль и место профессий в общественном производстве. Решение названных задач подготовки обуславливают разнообразные виды взаимодействия. К ним относятся: фронтальное, групповой, индивидуальное взаимодействие (общение) мастера и учащихся, учащихся и учащихся.

Фронтальное взаимодействие предполагает одновременное инструктирование и показ приемов работы всем учащимся и выполнение ими заданий одинаковой сложности и по одной теме. Данный вид взаимодействия реализуется через такую форму организации обучения. Как урок и характерен для формирования первоначальных профессиональных навыков.

Групповой взаимодействие — общение с небольшими группами учащихся, каждая из которых может выполнять индивидуальное задания и по сложности, и по теме. Реализуется такое взаимодействие через бригадную форму организации производственного обучения, лабораторно-практические занятия, дидактические игры.

Индивидуальное (парное) взаимодействие предполагает обучение по типу: мастер-ученик, ученик-ученик. Это взаимодействие обеспечивает решение задач контроля деятельности, а также некоторых задач обучения, связанных с особенностями отдельных учащихся, и реализуется через различные формы взаимопомощи. Все указанные формы организации производственного обучения имеют место в профессиональной подготовке.

Список использованной литературы

1. Галышева А.С. «Особенности организационный форм обучения» М., 1989.
2. Опопренко О.В. «Проверка знаний, умений и навыков учащихся в средней школе» — М, 1985.
3. Махмутов М.И. «Современный урок и пути его организации». М., 1975.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ КАК ОДИН ИЗ ПРИЗНАКОВ ТРАДИЦИЙ

DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2021.1.86.1367

Асанов Жаныш Канатович
кандидат философских наук,
старший научный сотрудник
(Кыргызстан, г. Бишкек);
Смутко Алексей Николаевич
кандидат философских наук,
старший научный сотрудник
(Кыргызстан, г. Бишкек).

CONTINUITY AS ONE OF THE SIGNS OF TRADITION

Asanov Zhanysh Kanatovich
candidate of Philosophy, Senior Researcher
(Kyrgyzstan, Bishkek);
Smutko Aleksei Nikolaevich
candidate of Philosophy, Senior Researcher
(Kyrgyzstan, Bishkek).

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматривается проблема преемственности традиций, также речь идет о том, что каждое новое поколение людей воспринимает в зависимости от характера и специфики общественно-исторических условий своего времени такие традиции и обычаи предшествующих ему поколений, которые соответствуют и выражают интересы того или иного народа или социальных слоев, входящих в это поколение. С этой позиции преемственная связь является важнейшей закономерностью возникновения, складывания традиций и обычаев, а преемственность представляет собой неотъемлемый элемент бытия традиции.

ANNOTATION

This article examines the problem of the continuity of traditions, it also deals with the fact that each new generation of people perceives, depending on the nature and specifics of the socio-historical conditions of its time, such traditions and customs of the generations that preceded it, which correspond and express the interests of a particular people or social strata included in this generation. From this position, succession is the most important regularity of the emergence, folding of traditions and customs, and continuity is an integral element of the existence of tradition.

Ключевые слова: традиция, преемственность, культура, язык, прогресс, ценность, устойчивость, духовность, историчность, индивид.

Key words: tradition, continuity, culture, language, progress, value, stability, spirituality, historicity, individual.

С учетом диалектики культурно-цивилизационного процесса традиция представляет собой сложную систему обычаев, правила поведения, нормы, объективно переходящие из поколения в поколение тем самым, формируются мысли и чувства людей. Традиции не возникают, не развиваются и не функционируют вне общественных отношений, вне социокультурных явлений, их субъектами и объектами являются конкретные индивиды, исторические общности, этническо-национальные образования этим и обусловлены общечеловеческое измерение традиций, их также характерные черты, как относительная устойчивость, этничность, духовность, преемственность, ценность и историчность и др.

В целях концептуального историко-философского осмысления имманентного

содержания феномена традиции необходимо интерпретировать данного явления в проекции философии истории, в контексте рассмотрения его системообразующих признаков и черт.

Следует отметить, что одним из важных, существенных признаков традиции является ее *преемственность*, ее способность переходить от одного поколения к другому (указанное свойство специально будет рассмотрено нами в следующих параграфов настоящей работы). Преемственность в той или иной степени присуща не только традициям, но и другим общественным процессам. Каждое социальное явление в зависимости от своей природы имеет свойственную только ему форму преемственности. Возьмем, например, преемственность в развитии языка. Язык, как средство общения между людьми, не носит

классового характера и поэтому обслуживает в классовом обществе одинаково как эксплуататоров, так и эксплуатируемых. Основной словарный состав языка переходит от одного поколения к другому сравнительно незаметно и без борьбы классов. Преемственность в развитии языка обусловлена потребностью не той или иной группы людей, того или иного класса, а потребностью всех классов, всех членов данного общества. В противоположность языкам традиции и их развитие в эксплуататорском обществе происходят в ожесточенной борьбе классов, в борьбе между силами реакции и прогресса. В силу того, что в гражданском обществе не существует противоположных общественных классов, эволюционная сущность традиций здесь имеет несколько иную форму. И при социализме развитие национальных традиций идет путем борьбы нового, прогрессивного со старым, реакционным. Но эта борьба носит не антагонистический характер. Все это говорит о том, что преемственность в развитии традиции носит объективный характер и тесно связана с сознанием, психологией людей, существенным образом отличается от преемственности других общественных явлений, в том числе и преемственности в развитии языка.

Каждое новое поколение людей воспринимает в зависимости от характера и специфики общественно-исторических условий своего времени такие традиции и обычаи предшествующих ему поколений, которые соответствуют и выражают интересы того или иного народа или социальных слоев, входящих в это поколение. С этой позиции преемственная связь является важнейшей закономерностью возникновения, складывания традиций и обычаев, а преемственность представляет собой неотъемлемый элемент бытия традиции [1].

Другим существенным признаком традиции является ее относительная устойчивость. Традиции и обычаи утверждаются и становятся, характерной чертой духовного облика, правил поведения людей конкретных общественно-исторических условиях и сохраняют свою определенную инертность, естественность функционирования. Относительная устойчивость традиции заключается еще в том, что она с течением времени приобретает относительную самостоятельность. Если традиция на первых порах нуждается именно в данных общественных отношениях, то, постепенно утвердившись в сознании людей, она превращается в характерную черту психического склада, духовного облика представителей того или иного этноса или целой нации.

Необходимо подчеркнуть, что вышеуказанные смыслодержательные черты традиции были обозначены в ее различных дефинициях в контексте диалектики культурно-исторического процесса. Понятие «традиция» генетически восходит к лат. *traditio*, к глаголу *tradere*, означающему «передавать».

Первоначально это слово использовалось в буквальном значении, обозначая материальное действие: так, древние римляне применяли его, когда речь шла о необходимости вручить кому-то некий предмет и даже отдать свою дочь замуж. Но передаваемый предмет может быть нематериальным. Это, например, возможно определенное умение или навык: такое действие в фигуральном смысле также является *traditio ru*. Таким образом, границы семантического спектра понятия традиции жестко указывают на основное качественное отличие всего того, что можно подвести под это понятие: традиция - это, прежде всего то, что не создано индивидом или не является продуктом его собственного творческого воображения, короче, то, что ему не принадлежит, будучи переданным кем-то извне.

Это основное отличие часто отходит в сознании на задний план, уступая место другому, тоже значимому, но производному. Для обыденного сознания эпохи модерна понятие «традиция» ассоциируется в первую очередь с тем, что связано с прошлым, утратило новизну и в силу этого противостоит развитию и обновлению, что само по себе неизменно, символизирует стабильность вплоть до застоя, избавляет от необходимости осмысливать ситуацию и принимать нужное решение.

Подобное понимание традиции в рамках европейской культуры, в целом базируется на культурно-историческом подходе. Динамический характер понимания, позволяющий увидеть и оценить роль и значение традиции в свете происходящих социальных изменений, проявляется, однако, и в возникновении общей тенденции к дефиниции данного понятия. Если изначальное значение понятия «традиция» включало в себя аспект особого уважения к переданному как к дару и, соответственно, к самому процессу передачи, то в дальнейшем этот аспект в светской культуре постепенно утрачивается. Уже в поздней античности развитие понятия традиции в центральную категорию христианской теологии привело, с одной стороны, к его нормативному расширению, а с другой - к возникновению концептуальных затруднений в связи с конституированием противопоставления традиции и *ratio*.

В дальнейшем становлении светского мировоззрения и сопряженный с ним рост авторитета индивидуального критического разума стимулировали углубление этого противостояния. Критическое отношение к традиции как таковой и прежде всего к церкви как ее опорному социальному институту достигло апогея в эпоху Просвещения. В это время и формируется собственно историческое понимание традиции как ограниченного временными рамками изменчивого феномена [3].

Необходимо подчеркнуть, что в развитии национальных традиций процесс преемственности всего положительного в каждой

нации особенно отчетливо обнаруживается в литературе и искусстве. Пережившие столетия и дошедшие до наших дней произведения литературы и искусства, наполняясь демократическим, гуманистическим содержанием, обусловили необходимые предпосылки для возникновения новых, более прогрессивных традиций. Например, устное творчество кыргызского народа, лучезарно сияющей вершиной, которого считается океаноподобный «Манас», обладающая высокими мировоззренческими, философско-эстетическими, культурно-ценностными достоинствами, стало достоянием современных кыргызских читателей, послужило предпосылкой для появления качественно новых духовно-нравственных ценностей.

Следует констатировать, что историческая преемственность традиций является не только объективным законом развития научной системы, выражающим историческую обусловленность последней, но и она служит неперенным моментом логической преемственности: ученый вынужден и должен считаться в своей деятельности революционных открытиях со знаниями, получившими уже статус «абсолютной истины», с формальным научным аппаратом и т. д. Затем по мере утверждения и перехода в период «нормального» развития новая научная система становится все более традиционной. И наконец, сам научный переворот, разрыв с традицией могут рассматриваться в известном аспекте как традиция. «Разрыва с традицией» характерна для целого ряда научных школ и направлений. А. И. Ракитов отмечает, что «последователи Коперника развивали и

поддерживали на протяжении ряда лет традицию резко негативного отношения к Птоломею» [2]. Подобная ситуация возможна потому, что здесь имеют место не только разные по содержанию, но и отличающиеся друг от друга порядком системных уровней социально-культурные отношения.

Итак, историко-философская рефлексия относительно сущности традиции показывает, что она имеет сложную структуру, ей присущая своя логика развития и функционирования. Традиции представляют собой сложное, развивающееся социокультурное явление, которое разворачивается в цивилизационном пространстве и социальном времени и носит конкретно-исторический, этно-культурный характер. Она связывая настоящее с прошлым и будущим, обеспечивая преемственность в социально-культурном развитии общества обуславливает устойчивость целого – социальной реальности. Традиция, являясь итогом функционирования общественно-экономических, социально-культурных отношений функционирует в системе социумов, т.е. организует свое атрибутивное бытие с учетом диалектики человеческой цивилизации.

Литература

Мукасов Ы.М. Традиции и обычай как социокультурные явления // Улуттук каада-салттын улуулугу. Бишкек, 2004. –С. 12.

Ракитов А.И. Философские проблемы науки. М., 1977. –С. 217.

Пивоев В.М. Мифологическое сознание как способ освоения мира. – Петрозаводск. 1991. –С. 93.

«КОМПЕНСИРУЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА»

DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2021.1.86.1370

Богданов Ренат Анверович

Современная педагогическая наука все больше обращает свое внимание на познание объективных законов воспитания как общественного явления, на организацию учебно – воспитательного процесса в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов.

Цель создания компенсирующего обучения в системе среднего профессионального образования - оказание помощи инженерно-педагогическим работникам учреждений профессионально – технического образования, ведущим методистам структурных подразделений в повышении уровня организации и содержания процесса ведения и нормативного сопровождения компенсирующего обучения с целью повышения качества подготовки квалифицированных рабочих.

Актуальность компенсирующего обучения как явления вызвана, прежде всего, в необходимости последовательности действий педагогического характера, позволяющего в

кратчайшие сроки получить результаты педагогического воздействия. Единственное что компенсирующее обучение не может сразу и повсеместно внедряться для больших масс студентов, поскольку требует определенных умственных и творческих затрат педагога.

Свойства педагогического воздействия (компенсирующего обучения):

- Последовательное выполнение поставленных задач;
- Завершенность каждой операции;
- Взаимосвязанность задач и компонентов компенсирующего обучения;
- Универсальность, - компенсирующее обучение может применяться как для студентов технических, так и гуманитарных специальностей;
- Вариативность – способность изменять алгоритм применения компенсирующего обучения,

настраивая его под особенности каждой профессии или специальности.

Характерной особенностью деятельности многих педагогов в настоящее время является реализация методологического принципа единства теории и практики, разработка ее концепции, организационно-научное обеспечение средствами внедрения, в том числе – системой консультирования, рецензирования, редактирования и, главное, системой подготовки рабочих кадров.

Как отмечает Батышев С. Я., важно также ставить перед учащимися вопросы, которые требуют применения знаний, полученных на уроках общеобразовательных предметов, прежде всего физики, химии, математики, биологии: на обоснование физического смысла действия, процесса или явления. Это во многом способствует развитию интереса к глубокому изучению этих предметов, формированию у учащихся взаимосвязанной системы знаний, связи теории и практики (7).

Компенсирующее обучение должно опираться прежде всего на интеллектуальную мотивационную, эмоциональную, волевою и предметно – практическую деятельность обучающегося.

Личностно – ориентированный подход к процессу развития интереса к профессии у студентов колледжа подразумевает стимулирование обучающегося к постоянному самосовершенствованию и наращиванию профессиональной компетенции в рамках приобретаемой профессии – необходимому качеству современного специалиста. Является общедоступным тот факт, что знания о той или иной профессии в течение 5 – 6 лет могут устаревать, поэтому неспособность обучающихся успешно адаптироваться к изменениям в окружающем мире, может являться серьезной проблемой для полноценного усвоения будущей специальности.

Качество профессиональной подготовки специалиста во многом зависит от желания самого обучающегося, от его потребностей в новых знаниях, новой информации, от мотивации учения. Источником самосовершенствования студентов могут быть внутренние или внешние стимулы. Помимо этого, профессиональная стажировка и переподготовка преподавательского состава также играет немаловажную роль в становлении специалиста.

Как показал проведенный нами опрос среди обучающихся колледжа, внешние стимулы самосовершенствования возникают у обучаемых тогда, когда они не удовлетворены учебным процессом в целом (к примеру, чрезмерное обилие гуманитарных предметов у обучающихся технических специальностей, недостаточное оснащение лабораторий и мастерских колледжа реактивами, оборудованием). Чаще всего обучаемые при этом стараются пополнить свои знания на производственной практике

непосредственно на предприятиях города. Внутренние же стимулы самосовершенствования связаны с потребностью студента в творчестве, самореализации его личности. Данный путь призван служить развитию личности в целом, и через ее совершенствование выходить на новые уровни мастерства. Поскольку источник профессионального самосовершенствования находится в социальном окружении, процесс формирования интереса к профессии необходимо прежде всего диагностировать внутри личности – в виде устремлений постоянного самосовершенствования личности обучающегося (1).

Попадая на производственную практику, студент колледжа может сталкиваться со следующими трудностями:

- неумение работать на современном оборудовании, низкий процент охвата профессионального кругозора;

- низкая морально – психологическая подготовка, относительно удовлетворительная дисциплина, самоконтроль и нежелание быстро осваивать профессиональные компетенции;

- невозможность осознанного выбора работать по выбранной специальности и проходить производственную практику;

- относительно небольшое количество часов производственной практики, пройденной по специальности, заполнение отчетной документации формального плана;

- недостаточная ориентация руководителя производственной практики, неэффективное распределение студентов по направлениям деятельности (2).

Между тем, валентность рабочего, то есть его способность выполнять работу, не входящую в данное время в круг его производственных обязанностей, должна характеризовать диапазон осуществляемых функций и применяемых технических знаний в ходе проведения компенсирующего обучения с последующим определением подготовленности студента к выполнению конкретной работы.

Компенсирующее обучение в условиях реализации программ СПО должно учитывать возможности адаптации человека, потенциал творческой деятельности отдельного обучающегося и создавать педагогические условия для развития необходимых навыков при выполнении ряда задач.

Адаптация человека – сложное явление, включающее не только сохранение и применение в данных условиях своих биологических, но и социальных функций: способности участвовать в общественно полезном труде, осуществлять свою творческую деятельность, создавать оптимальные условия для физического, духовного и социального благополучия. Процесс адаптации человека включает в себя сложные, многогранные взаимоотношения с внешней средой (4).

Активизация образовательной деятельности должна предусматривать ряд мер с целью повышения эффективности образовательного

процесса, со значительным упором на активность личности студента, позволяющую ему выполнять ряд отдельно поставленных задач при прохождении этапов и становления специалиста. Активность студента должна предусматривать постановку целей, избыточных с точки зрения текущих задач с элементами творчества. Вместе с тем, уровень стратегического мышления должен преобладать в компенсирующем обучении, поскольку позволяет обучающемуся во многом самостоятельно определять наиболее значимые для него направления в профессиональной деятельности.

Стратегический уровень деятельности, наряду с овладением операционными и тактическими компонентами, требует развития еще и ряда других качеств личности: высокоразвитых познавательных умений, творческой активности, умения самоанализа процесса и результатов деятельности, широкого кругозора (5).

Компенсирующее обучение должно иметь в своей основе практик- направленный личностно - ориентированный подход студента к знаниям,

умениям, возможностям. В настоящий момент при подготовке к конкурсам профессионального мастерства среди обучающихся колледжей есть прекрасная возможность использовать ресурсы компенсирующего обучения. Вместе с тем, необходимо понимать, что зачастую одного желания бывает недостаточно, поэтому следует учитывать как индивидуальные возможности студента, так и средства материально – технического обеспечения лабораторий колледжа.

Готовясь выполнить определенную задачу при компенсирующем обучении, важно осознавать и студенту и прежде всего педагогу профессионального обучения определенный цикл задач, которые необходимо успешно реализовать. Для выполнения особо важных задач из представленных, необходимо для начала разбить их на отдельные компоненты, осуществив между ними определенную взаимосвязь. Каждый компонент является связующим звеном между другими и в целом внутри каждой отдельно взятой задачи.

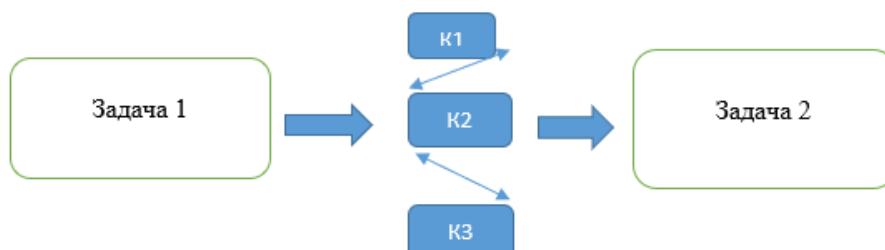


Рисунок 1. Компоненты и основные задачи при реализации компенсирующего обучения

Таким образом, осознавая наполнение каждого компонента, делая задачу более разнообразной и многофункциональной, можно переходить к другим задачам постепенно. Зачастую при реализации компенсирующего обучения требуется реализация так называемой надситуативной активности- что по А. М. Новикову, способность личности подниматься над уровнем, который отражает основные требования для выполнения определенных задач. Данный вид активности тесно граничит с активностью творческой.

Активность надситуативная – способность личности подниматься над уровнем требований ситуации, ставить цели, избыточные с точки зрения текущей задачи; творческая активность – самостоятельная постановка проблем и их решение (4).

Могут ли внешние условия повлиять на выполнение задачи? Безусловно. Во многом это может быть связано с деятельностью самого студента. Часто случаются моменты, когда студент не может собраться с мыслями, у него может не хватать времени для выполнения, к примеру, конкурсного задания. Ощущение того, что за ним одновременно наблюдают десятки людей, также

может спровоцировать излишнее волнение и вывести его из состояния психологического равновесия. Во многом случались ситуации, когда студент, прекрасно зарекомендовавший себя в колледже во время отборочного турнира и показывающий лучшее зачетное время выполнения учебно – производственных задач, в условиях проведения чемпионата по профессиональному мастерству, чувствуя на себе всю тяжесть ответственности начинал показывать результаты гораздо хуже, чем на тренировочных занятиях по профессиональной подготовке.

Случались зачастую и обратные ситуации. Как показывают проведенные нами наблюдения, студенты, чрезмерно уверенные в своих силах, то есть, переоценивающие свои возможности, на финальных стадиях чемпионата допускали грубейшие ошибки, что приводило к урезанию баллов и как следствие – потери призового места на чемпионате.

В таких ситуациях именно выделение в деятельности студента особого уровня, - тактичности стратегии, - способно повлиять на решение текущей задачи в изменяющихся условиях.

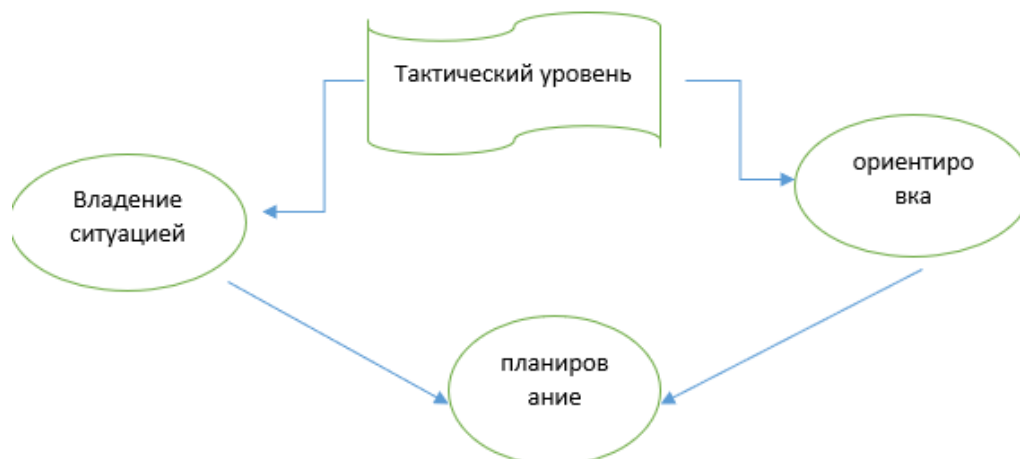


Рисунок 2. Компоненты тактического уровня

Тактический уровень также может предусматривать умение коллектива или отдельно взятого студента распределять роли при коллективной организации деятельности и т.д.

Компенсирующее обучение можно отнести к виду группового обучения. Контрольная группа делится на подгруппы для решения поставленных задач и выполнения учебно – производственных целей обучения. Определенная и главная цель, при которой обучающиеся должны выполнить поставленные задачи, - развитие познавательной активности, интеллектуальных умений. При этом очень важно, чтобы создавались комфортные условия в процессе общения и познания учебных предметов, а также взаимопонимание между преподавателем и обучающимися. Занятия могут происходить в учебно – производственных лабораториях, мастерских, при проведении мастер – классов, показательных работ на выставках, конференциях и экскурсиях на производственные предприятия.

Приветствуются при проведении компенсирующего обучения и игровые ситуации – один из методов активного обучения, при осуществлении которого используются игровые принципы, реализация которых происходит в условиях организационной деятельности, предусматривающей набор определенных правил ведения игровой деятельности.

Индивидуализация образования в настоящий момент учитывает развитие индивидуальных особенностей обучающихся студентов в различных формах учебного взаимодействия в процессе обучения и воспитания, отражая различные творческие виды деятельности в соответствии с спецификой деятельности каждой профессии.

Осуществление педагогического процесса с учетом индивидуальных особенностей обучающегося не всегда отражает их поведение в различных житейских ситуациях. Индивидуальный подход при этом призван гибко использовать различные формы и методы воспитания с целью достижения определенных результатов в сфере образования и воспитания, однако зачастую индивидуальный стиль поведения отдельного обучающегося не позволяет проявить особенности

поведенческих реакций в полной мере, сосредоточенность, следование правилам техники безопасности, завершенность выполнения поставленной задачи зависит уже от того как воспримет установки определенный обучающийся.

Компенсирующее обучение отражает в полной мере индивидуальный стиль деятельности как педагога, так и конкретного обучающегося. При составлении плана компенсирующего обучения, программы развития и совершенствования методики обучения и воспитания студентов СПО важно учитывать индивидуальный стиль деятельности участников образовательного процесса, включая осуществление дифференциального и индивидуально – личностного подходов. Немаловажным при этом является поддержание и воспитание культуры труда, неотъемлемой частью технологической дисциплины, развития навыков самоконтроля и умения выполнять поставленные задачи.

Аналогом компенсирующего обучения как такового является личностно – ориентированный подход в образовании, с той лишь разницей, что последний характеризует принципы внутренней организации индивида (человека, студента, обучающегося), тогда как компенсирующее обучение ставит своей целью формирование гипотезы, интерпретации модели поведения обучающегося в определенных учебно – производственных испытаниях.

Таким образом, аналогия, проводимая между личностно – ориентированным подходом и функциональными возможностями компенсирующего обучения подразумевает все возможности личности студента, задействованных в строго учебных поведенческих отношениях.

Совокупность методов и средств, предназначенных для решения задач компенсирующего обучения среди студентов колледжа должна обуславливать состоятельность и истинность результата обучения. Апробация результатов компенсирующего обучения должна осуществляться в форме публичных научных докладов или выступлений. Все возникающие при этом вопросы, разногласия, замечания могут

способствовать доработке учебно – практических материалов для дальнейшего исследования.

Компенсирующее обучение в своем развитии должно характеризоваться вектором показателей результатов обучения. При оценке результативности методики применения обучения важно использовать показатели качества труда (точность и оперативность выполнения задания). Комплексная оценка результатов труда контрольной группы студентов должна определить наиболее перспективных кандидатов с одной стороны, с другой – показать возможные недостатки в организации обучения и обеспечения учебно – методическими материалами.

В условиях постоянно меняющейся обстановки в связи с последними эпидемиологическими изменениями дистанционное обучение стало обязательным атрибутом обучения на определенных этапах, явилось базой проведения всеразличных семинаров, конференций, совещаний. Компоненты учебного процесса, реализуемые интернет – технологиями, предусматривающие интерактивность на наш взгляд могут самым негативным образом отразиться на качестве обучения в колледже и формирования профессиональных компетенций выпускника.

Несмотря на то, что дистанционное образование включает в себя широкий спектр образовательных программ и курсов, данные программы, по нашему мнению, никак не могут реализовать возможность полноценного тесного общения студентов со своими преподавателями и членами группы. Поэтому данный комплекс образовательных услуг может иметь лишь временное, опосредованное значение в период обострения эпидемиологической обстановки. В остальном, при становлении рабочей профессии, при проведении компенсирующего обучения как такового дистанционный формат обучения не обеспечивает уровень подготовки рабочего специалиста для выполнения ряда технических задач по обслуживанию систем вентиляции, водоснабжения, отопления и кондиционирования воздуха, элементов теплотехнического оборудования и тепловых сетей.

ЛИТЕРАТУРА:

Богданов Р.А. ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ИНТЕРЕСА К ПРОФЕССИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА / Р.А. Богданов // Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования: сб. ст. по материалам XIV Международной научно-практической конференции «Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования». – № 8(14). – М., Изд. «Интернаука», 2018. – С. 20-24.

Богданов Р.А. СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К КАЧЕСТВУ ОБРАЗОВАНИЯ В КОЛЛЕДЖАХ И УРОВЕНЬ ОСВОЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКОВ / Р.А. Богданов // Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования: сб. ст. по материалам XLV Международной научно-практической конференции «Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования». – № 3(45). – М., Изд. «Интернаука», 2021. DOI:10.32743/25419862.2021.3.45.256507

Богданов, Р. А., Воробьева Л. С. Проблема становления специалистов при реализации учебной и производственной практики в процессе обучения в колледже / Р. А. Богданов, Л. С. Воробьева. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 42 (332). — С. 29-31. — URL: <https://moluch.ru/archive/332/74216>

Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.

Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология: словарь системы основных понятий. – М.: Либроком, 2013. – 208 с.

Словарь педагогического обихода/Под ред. проф. Л.М. Лузиной. Псков: ПГПИ, 2003. – 71 с.

Энциклопедия профессионального образования: В 3-х томах / Под ред. С.Я. Батышева. –М., АПО. 1998.ISBN: 5-85449-100-1

УДК
ГРНТИ – 14.29.01 - Специальные (коррекционные) школы.
Дефектология. Общие вопросы

**ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОРИЕНТАЦИИ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С
ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, ПРИ ВЫБОРЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ
ФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2021.1.86.1373

Инденбаум Е.Л.
*доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедры комплексной коррекции нарушений детского развития
Педагогического института ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»,
г. Иркутск, ул. Нижняя Набережная, 4*

Лифантьева Ю.В.
*магистрант,
кафедра комплексной коррекции нарушений детского развития
Педагогического института ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»,
г. Иркутск, ул. Нижняя Набережная, 4*

Гостар А.А.
*канд. психол. наук, доцент,
доцент кафедры комплексной коррекции нарушений детского развития,
Педагогического института ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»,
г. Иркутск, ул. Нижняя Набережная, 4*

UDC
GRNTI – 14.29.01 - Special (correctional) schools.
Defectology. General issues

**VALUE-SEMANTIC ORIENTATIONS OF PARENTS RAISING CHILDREN WITH DISABILITIES
WHEN CHOOSING AN INCLUSIVE FORM OF EDUCATION**

E. L. Indenbaum
*Doctor of Psychology, Professor,
Head of the Department of Complex Correction of Child Development Disorders of
the Pedagogical Institute Federal State Budgetary Educational Institution
of Higher Education «Irkutsk State University»,
Irkutsk, Nizhniaia Naberezhnaia, 4*

Y.V. Lifanteva
*Master degree student,
Department of Complex Correction of Child Development Disorders
of the Pedagogical Institute Federal State Budgetary Educational Institution
of Higher Education «Irkutsk State University»,
Irkutsk, Nizhniaia Naberezhnaia, 4*

A.A. Gostar
*Candidate of Psychological Sciences, docent,
Associate Professor at the Department of Complex Correction of Child Development Disorders of
the Pedagogical Institute Federal State Budgetary Educational Institution
of Higher Education «Irkutsk State University»,
Irkutsk, Nizhniaia Naberezhnaia,*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена оценке личностных позиций родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Особое значение их изучение приобретает, если семья выбирает инклюзивное образование для своих детей. Представлен сопоставительный анализ личностных позиций родителей, у которых школьники имеют легкие или тяжелые формы нарушений развития. Для получения достоверных данных составлен социальный портрет семей, участвовавших в исследовании (оценивалось образование родителей, род их занятий, социально-экономический статус семьи и т.д.). Были охарактеризованы ценностно-смысловые ориентации родителей, которые являются одним из компонентов личностной позиции. Их оценка осуществлялась по таким критериям, как адекватность и сбалансированность (гармоничность). Были выявлены следующие ценностно-смысловые ориентации родителей: адекватные сбалансированные, недостаточно адекватные несбалансированные, неадекватные. В зависимости от выявленных ориентаций определены рекомендации по сопровождению семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, в общеобразовательных организациях.

ANNOTATION

The article is dedicated to the assessment of the personal position of parents raising children with disabilities. Studying them becomes especially important if the family chooses inclusive education for their children. The article presents a comparative analysis of the personal positions of parents whose schoolchildren have mild or severe forms of developmental disorders. To obtain reliable data, a social portrait of the families participating in the study was compiled (the education of the parents, their occupation, the socioeconomic status of the family, etc.) was assessed. The value-semantic orientation of the parents, being one of the components of the personal position, was characterized. Their assessment was carried out according to such criteria as adequacy and balance (harmony). The following value-semantic orientation of the parents was revealed: adequate balanced, insufficiently adequate, unbalanced, inadequate. Depending on the identified orientation, recommendations were made for accompanying families raising children with disabilities in general educational organizations.

Ключевые слова: ценностные установки, личностные позиции, родители детей с ограниченными возможностями здоровья, ценностно-смысловые ориентации родителей, инклюзивное образование, сопровождение семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, в условиях инклюзивного образования.

Keywords: value attitudes, personal positions, children with disabilities, value-semantic orientation of parents, inclusive education, accompanying families raising children with disabilities in an inclusive education.

С введением Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО ОВЗ) у родителей появилась возможность выбирать, в каких условиях будет учиться их ребенок – в отдельной или инклюзивной образовательной организации. Это не только дает родителям право выбора, но и возлагает на них серьезную ответственность за принятые решения. Отмечаются трудности принятия родителями ответственности за образовательный результат, отсутствие четкого ее разделения между ними и школой. Все это объясняется психологическими установками, личностной ориентацией родителей, обозначаемой как «позиция».

Отечественными авторами неоднократно подчеркивалось влияние семей, их взглядов и установок на решение вопросов воспитания и обучения своего ребенка с особыми образовательными потребностями [1, 3].

По определению А.С. Спиваковской родительская позиция понимается как «реальная направленность родителей в воспитательной деятельности, в основе которой лежит сознательная или бессознательная оценка ребенка, выражающаяся в способах и формах взаимодействия с ним» [2, с.39].

В нашем исследовании мы остановились на изучении личностных позиций родителей и их влиянии на выбор инклюзивной формы образования для своих детей [4]. Под личностной позицией родителей мы понимаем ценностно-смысловые установки, базирующиеся на знаниях об образовательных потребностях детей и нормативно-определенных способах их удовлетворения, определяющие принятие решений, касающихся ключевых аспектов жизни ребенка, одним из которых является школьное образование.

Запросы родителей на образовательные услуги для детей с ОВЗ в большинстве случаев не совпадают с реальной жизненной ситуацией, нозологическим статусом и потребностями ребенка. Недостаточно адекватные,

несоответствующие образовательным возможностям и потребностям самого ребенка родительские ожидания вызывают трудности при разработке стратегии психолого-педагогического сопровождения. В связи с этим интересы представляют ценности, которые разделяют родителей и их влияние на выбор формы образования школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Целью нашего исследования было изучение ценностно-смысловых ориентаций, как компонента личностной позиции родителей, имеющих детей с нарушениями развития. Обязательным условием для комплектования выборки было то, что дети должны обучаться в условиях инклюзии. Всего в исследовании приняли участие 47 родителей, воспитывающие детей с ОВЗ от 7 до 12 лет, планирующие или реализующие для своего ребенка инклюзивную модель образования. Среди них было 14 родителей, имеющих детей с расстройством аутистического спектра (как с сохранным, так и с нарушенным интеллектом), 8 родителей детей с нарушением слуха, 9 - с нарушением опорно-двигательного аппарата, 6 - с нарушением речи, 10 - с интеллектуальными нарушениями различной степени тяжести (от задержки психического развития (ЗПР) до интеллектуальных нарушений (ИН)).

Значительная часть детей посещали частное общеобразовательное учреждение г. Иркутска «Образовательный комплекс «Точка будущего», одним из принципов которого является инклюзивный подход к организации обучения детей с различными образовательными потребностями. Их родители были привлечены к участию в исследовании. Также участвовали в нем родители детей с ОВЗ социальных групп Иркутской области («Особые детки», «Шаги детства», «Рассвет» и др.) и члены регионального отделения Всероссийской организации родителей детей инвалидов (ВОРДИ), выбравшие для своих детей инклюзию.

Семьи были разделены нами на две группы. В первую группу вошли родители, которые воспитывают детей с относительно легкими

формами ОВЗ (ЗПР, речевые нарушения, расстройством аутистического спектра (РАС) с сохранным интеллектом и др.) – 26 человек. Вторую группу составили родители, которые имеют детей с тяжелыми формами нарушений развития (умственная отсталость, РАС с отставанием в интеллектуальном развитии и др.) – 21 человек.

Для определения социального статуса семьи использовалась разработанная анкета, состоящая из 19 вопросов, в которой учитывались следующие показатели: возраст родителей; уровень образования родителей; род деятельности родителей; статус семьи (полная/неполная); материальное положение семьи; возраст ребенка; количество детей в семье; наличие в семье других членов с ОВЗ и/или инвалидностью и другие. По результатам анкеты был определен социальный статус семьи (высокий, достаточный/средний и низкий).

Одним из важных диагностических инструментов стал авторский опросник, состоящий из трех разделов. Первый раздел направлен на определение особенностей ребенка, выявление осознаваемых родителем сложностей развития, трудностей воспитания в соотношении с конкретным нарушением. Второй раздел имел целью выявить адекватность представлений родителя об образовательных потребностях ребенка, о критериях выбора образовательной организации, об ожидаемых результатах образования, дальнейших образовательных планах.

Третий раздел выявлял ценностные ориентации родителей. Он включал, модификацию авторской методики М. Рокича «Ценностные ориентации» и содержал перечни базовых и инструментальных ценностей, среди которых респонденту было необходимо выделить по три субъективно наиболее важных. Родительский выбор показывал, к какой категории относятся приоритетные ценности. Выбор, в перечне базовых ценностей, показывал есть ли относительный баланс между ценностями личной жизни и ценностями самореализации. Группа инструментальных ценностей отражала сбалансированность (гармоничность) между ценностями самоутверждения и ценностями принятия других.

Дополнительно для оценки ценностных позиций мы использовали методику родительского эссе, обязательным условием которого было отразить в нем ответы на четыре ключевых вопроса: «На что вы можете повлиять в отношении будущего своего ребенка?», «От чего зависит развитие вашего ребенка?», «Что такое инклюзия в отношении вашего ребенка?», «Ваш ребенок в 20 лет».

Результаты исследования подверглись качественному и количественному анализу. Открытые вопросы, родительское эссе обработаны методом контент-анализа. Статистическая обработка проводилась с помощью компьютерной программы STATISTICA 10.0. Статистическая

обработка результатов предполагала проведение корреляционного анализа Пирсона и выявление достоверности различий с помощью t – критерия Стьюдента.

Рассмотрим социальный портрет семей, которые приняли участие в обследовании. Количество детей в семьях распределилось следующим образом. Около одной пятой семей обеих групп имеют лишь одного ребенка, двоих детей имеют половина семей первой группы и 61.90 % семей второй группы. Количество многодетных семей в группах составляет не больше одной трети.

Распределение полных и неполных семей в группах существенно не отличается – 19.23 % в первой группе и 23.81 % во второй. Однако, следует отметить, что в исследуемой выборке все многодетные семьи – полные. Это позволяет предположить, что родители (в частности отцы) многодетных семей легче проходят этап принятия имеющегося у ребенка нарушения развития, по сравнению с родителями одного или двух детей.

Наличие других членов семьи имеющих ОВЗ или инвалидность подтвердили 30.77 % родителей первой группы и 14.28 % родителей второй группы (различия достоверны при $p < 0.04$).

Уровень образования матерей в первой и второй группах не имеет заметных отличий, как и уровень образования отцов. Большинство матерей – с высшим образованием (61.53 % в первой группе и 76.19 % во второй). Матерей, имеющих среднее образование меньше одной пятой в обеих группах.

Высшее образование имеют 58.33 % отцов из первой группы и 42.10 % – из второй, а средне-специальное 25.00 % и 42.10 %. Более существенные различия мы видим между образованием отцов и матерей внутри группы родителей, имеющих детей с более выраженными нарушениями. Таким образом, матери детей с ОВЗ, чаще чем отцы, имея высшее образование вынуждены менять свой род деятельности или полностью отказываться от работы и карьеры ради воспитания ребенка.

Род деятельности матери в семьях первой и второй группы имеет некоторые различия, подтверждающие, что в семьях, имеющих детей с относительно легкими нарушениями развития, матери могут заниматься карьерой и добиваться более высокого социального положения. Матерей, имеющих детей с более легкими нарушениями (1 группа) и являющимися предпринимателями, – 19.23 %. Во второй группе – матерей, являющихся предпринимателями, не выявлено (0%) и существенно больше матерей, имеющих рабочие специальности (19.04 % во второй группе и 3.84 % – в первой).

Аналогичные выводы можно сделать и относительно рода деятельности отцов. Отцы второй группы чаще имеют рабочие специальности – 42.10 % (в первой группе их 29.17 %) и реже занимаются карьерой и построением собственного бизнеса – 5.26 %. В первой группе отцов-бизнесменов – 16.67 %.

Материальное положение семей исследуемых групп родителей имеет значимые различия. Во второй группе семей, где дети имеют более выраженные нарушения, никто из родителей не оценил свое материальное положение – «выше среднего», в то же время нет и тех, кто оценил бы обеспеченность своей семьи как «низкую», в отличие от первой группы. Близкими в группах стали показатели среднего достатка, его выделили 65.38 % семей первой группы и 66.67 % семей второй. Родителей, которые обозначили свою материальную обеспеченность как «ниже среднего» во второй группе почти в три раза больше (11.5 % в 1 группе и 33.33 % во 2 группе). При этом, не было тех, кто обозначил материальное положение своей семьи как «высокое» и лишь 15.38 % родителей первой группы определяли свой достаток «выше среднего». Данное распределение можно объяснить тем, что семьи, имеющие детей с более выраженными нарушениями, вынуждены тратить больше средств на коррекцию этих нарушений, на лечение и реабилитацию ребенка и часто ограничены в материальных средствах. Следует отметить, что определение материального положения семьи не было привязано к обеспеченности на каждого члена семьи, а имело субъективность собственной оценки родителем своего уровня достатка.

По совокупной оценке, определяющей социальный статус, семьи распределились следующим образом. В первой группе родителей, имеющих детей с менее выраженными нарушениями, в два раза больше семей имеют высокий социальный статус в сравнении с семьями второй группы. Средний социальный статус в два раза чаще имеют семьи второй группы. Низкий социальный статус не был типичен для

обследованной выборки. Его обнаружили 7.69 % семей первой группы и 4.76 % семей второй группы. Полученные результаты расходятся с данными отечественных и зарубежных работ, доказывающих, что семьи, воспитывающие детей с ОВЗ, особенно с нарушениями интеллектуального развития, часто характеризуются выраженным социальным неблагополучием. По-видимому, родители, семьи которых неблагополучны, не попали в нашу выборку, поскольку не выбирают для своих детей инклюзивное образование и не являются членами общественных организаций.

При анализе результатов, полученных по опроснику, мы остановимся только на оценке ответов по второму и третьему блоку. Второй раздел опросника был нацелен на определение адекватности представлений родителя об особенностях обучения, о специальных условиях, необходимых ребенку.

Критерии выбора образовательной организации и разных видов помощи являются важным показателем ценностно-смысловых установок родителей. Между респондентами двух групп существенных различий не выявлено. В среднем, родителями выделялись такие критерии: удобство, близость к дому образовательной организации (около 40 %); оказание коррекционной помощи, наличие грамотных специалистов отметили 61.54 % первой группы и 85.71 % второй группы; атмосферу принятия выделяли около 30 % родителей. При этом свои опасения высказывали в среднем 17 % родителей. Это доказывает, что большинство родителей понимают важность работы педагогов и специалистов сопровождения.

Перечень выбираемых родителями специальных условий для своих детей представлен в Таблице 1.

Таблица 1.

Сопоставление средних значений выбора родителями специальных условий необходимых ребенку в образовательной организации, (M±m)

Выбор родителями специальных (коррекционных) условий, необходимых их детям в условиях инклюзии	Группа 1, родители детей с легкими формами ОВЗ, n=26	Группа 2, родители детей с выраженными формами ОВЗ, n=21	Достоверность различий
1. Адаптированная основная образовательная программа	0.38±0.10	0.62±0.10	-
2. Коррекционная помощь специалистов	0.77±0.08	1.00±0.00	p≤0,01
3. Ассистивные средства	0.23±0.08	0.14±0.08	-
4. Коррекционно-развивающая среда	0.19±0.08	0.09±0.06	-
5. Помощь тьютора, ассистента	0.6±0.10	0.80±0.08	p≤0,01

При выявлении мнения родителей, о подходящей форме получения образования для ребенка с ОВЗ, определялась адекватность их выбора, как способность соотнести собственные амбиции и возможности ребенка с требованиями, предъявляемыми выбранной формой и условиями образования. Адекватный выбор сделали 53.84 % родителей первой группы, имеющих детей с относительно легкими нарушениями, и 71.42 % родителей второй группы, воспитывающих детей с выраженными нарушениями. Это показывает, что

многие родители детей с легкими нарушениями либо сознательно готовы отказываться от специальных условий для того, чтобы «быть как все», либо не признают за ребенком нарушений развития, требующих специальной помощи («как-нибудь дотянем до конца школы», «у него не математический склад ума», «педагоги просто не могут заинтересовать ребенка»). Различия между группами достоверны (при p≤0,01).

Проанализируем результаты, полученные по третьему блоку вопросов. При выборе родителями

приоритетных для себя базовых и инструментальных ценностей стоит отметить отсутствие значимых различий между выбором первой и второй группы. Общая тенденция выбора базовых ценностей определяет относительный баланс конкретных и абстрактных целей (42.55% и 51.06%). В тоже время очевидно значительное смещение между ценностями личной жизни и ценностями профессиональной самореализации в пользу первых. Для подавляющего числа респондентов (63.80%) ценности личной жизни являются преобладающими. Лишь 10.63% опрошенных ориентируются на ценности профессиональной реализации. Это показывает депривацию профессиональной сферы родителей, воспитывающих детей с нарушениями развития, и их погруженность в проблемы семьи. В работе психолога необходимо учитывать этот фактор, возвращая родителя к пониманию, что ребенку важен образец успешного родителя, в том числе и в профессиональной сфере. Лишь 29.78% респондентов продемонстрировали относительную гармонию базовых ценностей. Наиболее приоритетными среди базовых ценностей для родителей обеих групп стали: «безопасность семьи», «материальная обеспеченность», «мудрость, зрелость суждений» и «внутренняя гармония».

Значимых различий в выборе инструментальных ценностей между представителями разных групп родителей также не выявлено. Среди выбранных ценностей предпочли этические ценности 65.38% представителей первой группы, и лишь треть родителей второй группы. Ценности общения учитывались родителями первой группы – лишь 15.38 %, в то время как одна треть представителей второй группы отмечали эти ценности. Ценности дела выделили 34.61 % и 28.57 % родителей из первой и второй групп соответственно.

Выбор наиболее значимых для первой группы ценностей показал равнозначность индивидуалистических (23.07 %) и альтруистических ценностей (26.92 %) со сниженной значимостью конформистских (3.84 %). Для родителей второй группы явным преимуществом пользовались альтруистические ценности (33.33 %), а значимость конформистских и индивидуалистических – снижена (4.76 % и 14.28 %). Среди инструментальных ценностей родители детей, имеющих более легкие формы ОВЗ, наиболее важными определили инструментальные ценности: «независимость», «ответственность», «честность» и «развитие способностей».

Родители, имеющие детей с выраженными нарушениями, дополнили список значимых инструментальных ценностей «готовностью прийти на помощь». Общий выбор обеих групп родителей показывает смещение баланса инструментальных ценностей в сторону «ценностей принятия других» (42.85 %) относительно «ценностей самоутверждения» (26.92

% для первой группы и 9.52 % для второй группы родителей).

Это отражает внутреннюю картину мира родителя. То, что он сам пережил и принял, становится для него ценным и входит в ценностную структуру личности. Очевидна необходимость работы с родителем над ценностями самоутверждения и повышением значимости индивидуалистических ценностей.

Интересны выявленные корреляционные связи ($r=0,35$, при $p \leq 0,05$) между адекватностью выбора формы организации образования и сбалансированностью инструментальных ценностей. Человек с гармоничной сферой инструментальных ценностей, в качестве средств достижения целей, руководствуется как ценностями принятия других, так и ценностями самоутверждения. Следовательно, он умеет уважительно выслушать оппонента и грамотно, аргументированно донести до него и свою точку зрения. Это подтверждает правомерность выделения осознанности (гармоничности) ценностно-смысловых установок в качестве важного критерия оценки личностной позиции.

В соответствии с заданием, родителями в эссе были отражены ответы на четыре вопроса. Темы, прозвучавшие в ответах, были обработаны с помощью контент-анализа. Следует отметить достоверность различий (при $p \leq 0,001$) между родительскими эссе первой группы в части освещения вопроса «На что я сейчас могу повлиять в отношении будущего моего ребенка?» и конкретно темы учебной мотивации. В основном эту тему освещали родители детей с менее выраженными нарушениями развития (42% - первая группа, 5% - вторая). Это объясняется тем, что у родителей детей со сложными нарушениями вопрос учебной мотивации не является приоритетным, так как имеются более серьезные трудности.

Также выявлена достоверность различий (при $p \leq 0,001$) между ответами родителей первой и второй группы на вопрос «От чего зависит развитие моего ребенка ...» в оценке выбора образовательной организации и специалистов. В группе респондентов, имеющих детей с выраженными нарушениями развития, все родители отмечают образовательную организацию и ее специалистов как обязательное, а иногда и единственное условие развития ребенка. В группе родителей с детьми, имеющими более легкие формы ОВЗ родители лишь 69 % отмечают образовательную организацию как непереносимое условие развития. Это не означает, что они меньше ценят помощь школы и ее специалистов, но показывает, что родители видят возможности для развития ребенка и вне стен образовательной организации.

При обработке опросника, нами были выделены вопросы, которые помогают определить смысловой компонент - «адекватность представлений» об образовании ребенка с ОВЗ, а также вопросы, направленные на определение

ценностных установок. Сопоставив результаты по всем методикам, мы разделили родителей на группы в зависимости от их ценностно-смысловых установок: адекватные (сбалансированные), недостаточно адекватные (несбалансированные) и неадекватные.

Адекватные (сбалансированные) ценностно-смысловые установки характеризуются пониманием родителями нарушений развития ребенка, его возможностей, осознанием необходимых ему специальных условий, а также их учетом при определении образовательного маршрута. Образовательные запросы по отношению к организации и предъявляемые ребенку требования соотносятся с целями ближайшего развития. При этом родитель имеет относительный баланс, как базовых, так и инструментальных ценностей.

Недостаточно адекватные (несбалансированные) ценностно-смысловые установки характеризуют родителей, у которых понимание особенностей нарушения развития ребенка – фрагментарное. Знания о специальных образовательных условиях для обучения ограничены общими представлениями. Образовательный запрос к организации не сформирован или представлен хаотичными и непоследовательными целями. И в отношении ребенка предъявляются завышенные или заниженные требования.

Неадекватные ценностно-смысловые установки характеризуются непониманием нарушений развития ребенка (часто – нежеланием понимать), преувеличением или преуменьшением его возможностей, и соответственно неадекватностью предъявляемых к нему требований (искусственным подтягиванием ребенка до условной нормы, либо, наоборот, снижение требований, доходящее до «стратегии бездействия»). Образовательный запрос к школе носит или директивные формы, находящиеся вне зоны ближайшего развития ребенка, или просто не сформирован. Родитель имеет очевидный дисбаланс ценностных составляющих, как базовых, так и инструментальных.

В нашем исследовании родители детей, имеющих более выраженные нарушения, чаще имеют адекватные (сбалансированные) ценностно-смысловые ориентации (71,43% во второй группе и 53,84 % в первой). Полагаем, что это объясняется тем, что у этой группы родителей меньше иллюзий о временности нарушения, они, выбирая инклюзию, чаще соотносят нарушения с формой организации образования и выбирают автономные

и ресурсные классы, если такая возможность у них есть. Родители детей, имеющих менее выраженные нарушения, часто отказываются от обучения по адаптированной программе, в силу своей недостаточной компетенции и оставляют ребенка без необходимой ему коррекционной помощи. Остальные родители имеют недостаточно адекватные (несбалансированные) ценностно-смысловые ориентиры.

Таким образом, выявлены недостатки в ценностных ориентациях родителей детей с ОВЗ. Высокой значимостью обладают базовые ценности, связанные с семьей и при этом высоким дефицитом можно отметить ценности самореализации, как и в отношении инструментальных ценностей. Приоритетом в выборе пользуются ценности принятия других, а индивидуалистические ценности и ценности дела отодвигаются на последнее место. В коррекции ценностных ориентаций родителей требуется индивидуальный подход, направленный на повышение собственной значимости родителя, как личности, индивидуума со своими потребностями и целями. И понимание того, что для успеха ребенку необходим ценностный образец успешного родителя, как профессионала, как личности, должно стать стимулом для изменения ценностных ориентаций.

Литература.

Алехина С.В. Роль родителей детей с ограниченными возможностями здоровья в развитии инклюзивного образования // Педагогика и просвещение. – 2017. – №4. URL: <https://goo.su/5pEU> (дата обращения: 23.02.20)

Спиваковская А.С. Обоснование психологической коррекции неадекватной родительской позиции // Семья и формирование личности : сб. науч. трудов / под ред. А. А. Бодалева. – М. : Изд-во НИИ ОП, 1981. – С. 38-45.

Ткачева В.В. Психологическое изучение семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями развития / Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья: учебник для студ. учреждений высш. проф. обр. / под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – М. : Изд. центр «Академия», 2011. – С. 277-311.

Шипицына Л.М., Сорокин В.М. Личностные особенности матерей, воспитывающих детей с нарушением интеллекта // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. – 2008. №3. – URL: <https://is.gd/GjOPRY> (дата обращения: 01.02.2021).

УДК 782
ГРНТИ 18.41.51

**ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПОСТАНОВКЕ ГОЛОСА, ЧАСТЬ IV.
РАБОТА НАД ТЕХНИКОЙ**

DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2021.1.86.1368

Покровский Андрей Викторович

*член-корреспондент Петровской Академии наук и искусств.
Россия, г. Санкт-Петербург*

PRACTICAL WORK ON VOICE TRAINING, PART IV. WORKING ON VIRTUOSITY

Pokrovskiy A.V.

*corresponding member of the Peter Academy of Sciences and arts.
Russia, St. Petersburg*

ABSTRACT

The article examines the General provisions of vocal pedagogy: the relevance of the issue, principles, goals, objectives and methods of teaching singing; the criteria, methods of selection and basic skills necessary for those wishing to learn vocal art.

АННОТАЦИЯ

В статье исследуются общие положения вокальной педагогики: актуальность вопроса, принципы, цели, задачи и методы обучения пению; рассматриваются критерии, способы отбора и основные навыки, необходимые для желающих обучаться вокальному искусству.

Key words: vocal, singing, academic singing, vocal pedagogy, voice production, methods of teaching singing.

Ключевые слова: вокал, пение, академическое пение, вокальная педагогика, постановка голоса, методы обучения пению.

Работа над техникой

Подбор учебного материала

Учебным материалом в певческой практике называют вокальные упражнения, вокализы и репертуар, исполняемый певцом. Работа по развитию голоса обязательно должна проводиться в соответствии с принципом единства художественно-технического роста певца. В случае нарушения этого основополагающего правила следствием станет деградация голоса и невозможность профессионального роста. Обучающийся вокалист должен точно понимать, почему педагог предлагает ему именно этот материал, и развитию каких конкретно исполнительских качеств он будет способствовать.

На первых этапах работа ведется, как правило, на удобных для голоса произведениях, имеющих ограниченный диапазон, удобную тесситуру и интервальное строение. Такой подход применяется, чтобы не нанести ущерба голосу, сразу взявшись за технически или эмоционально сложный материал. При этом необходимо помнить, что уровень сложности и способность двигаться вперед для каждого ученика строго индивидуальны.

В качестве начального репертуара, как правило, рекомендуются простые классические произведения или народные песни. Такой репертуар является полезным для развития слуха и ощущения тональности, поскольку его легко можно исполнять без инструментального сопровождения.

Отбираемые для работы произведения должны быть предварительно проанализированы на

соответствие уровню исполнителя. Для этого нужно обратить внимание на ритмическое строение, удобство мелодического рисунка, инструментальное сопровождение, тесситуру, широту дыхания, эмоциональную напряженность и другие вокально-технические трудности. В том случае, если учебный материал подобран грамотно, он сам по себе будет воспитывать голос даже без дополнительных замечаний педагога.

Если оказывается, что произведение является трудным для исполнителя, есть смысл учить его постепенно. Можно даже прекратить работу над ним, продолжив ее через некоторое время. Такой метод бывает эффективен, поскольку, после того, как неудобное для исполнителя произведение «отлежится», справиться с ним бывает гораздо легче.

Распевки

Недостаточное внимание к разогреванию связок и подготовке их к фонации является одной из основных причин большинства проблем голосового аппарата. Для того, чтобы распевание было более эффективным, необходимо помнить следующие правила: начинать пение следует не ранее двух часов после пробуждения; в течение дня нужно пить много воды комнатной температуры; выполнение физических упражнений разгоняет кровь и ускоряет процесс распевания; если нет возможности распеться, то перед пением можно в течение двадцати минут почитать вслух, тщательно артикулируя; перед распевкой необходимо разогреть специальными упражнениями лицевые мышцы; все напевы распевок начинаются с удобного нижнего тона диапазона, поднимаются

выше, а потом снова спускаются вниз; при распевке необходимо следить за дыханием, отсутствием напряжения в мышцах тела, четко следовать рекомендациям педагога.

Все это напоминает то, как перед тренировкой спортсмены разогревают мышцы, чтобы не повредить их в процессе занятий. Точно такие же манипуляции происходят и в мышцах голосового аппарата. Если певец не подготовил свои голосовые связки к определенным нагрузкам, возникающим в процессе пения, он, подобно спортсмену, не совершившему разминку, может получить травму и лишиться возможности продолжать свою деятельность.

Упражнения

Вокальные упражнения являются наиболее простым видом учебного музыкального материала, предназначенного для певцов. Именно они способствуют приобретению технических навыков, необходимых в профессиональном пении. Нарбатывая и закрепляя при помощи упражнений основные приемы звуковедения, впоследствии певец переносит эти умения на вокализы и музыкальные произведения с текстом. Регулярно повторяя одни и те же упражнения, учащийся вырабатывает стереотип мышечных, звуковых и вокальных приемов, автоматически верно применяемых затем в произведениях, когда встречаются пассажи подобного плана.

Несмотря на наличие типовых вокальных упражнений, они являются строго индивидуальными. Все упражнения должны подбираться с учетом индивидуального развития, а также подлежащих исправлению недостатков звучания голоса каждого конкретного ученика.

В начале обучения лучше брать простые упражнения, такие, как пение на одном звуке или в пределах терции. Это поможет сосредоточиться на конкретных задачах, не отвлекаясь на сложность мелодической линии. В зависимости от отрабатываемого технического приема одни и те же упражнения могут исполняться с разными динамическими и исполнительскими штрихами: форте, пиано, легато, стаккато и т.д. Более сложные упражнения можно начинать использовать только после овладения основными приемами координации дыхания, силы звука, единой певческой позиции. Для развития слуха и способности певца удерживаться в тональности полезно также постепенно перестать дублировать мелодию упражнений на инструменте и перейти к исполнению соло с аккомпанементом.

Вокализы

Отрабатывать вокально-технические навыки на вокализах можно уже после того, как учащийся уже достаточно хорошо начнет понимать требования педагога, овладеет базовыми вокальными навыками и научится петь упражнения. Вокализы являются своего рода переходом от упражнений к вокальным произведениям с текстом. Каждый вокализ имеет конкретную задачу по освоению и закреплению определенных умений, но в то же время вокализ

уже не является сухим техническим упражнением, а, напротив, полноценным музыкальным произведением. Рассматривая вокализы в этом контексте, певец должен научиться понимать музыкальную форму, точно выстраивать музыкальные фразы и кульминацию всего вокализа в целом, верно передавать содержание, настроение и эмоциональную окраску.

Пение вокализов поможет исполнителю, не отвлекаясь на обилие поэтического текста, сосредоточиться на технике и оттенках музыкальной выразительности, что уже само по себе является важным умением любого музыканта-исполнителя.

Приступать к этой работе следует, взяв для начала короткий вокализ с небольшими музыкальными фразами, маленьким диапазоном и простой мелодической линией. Этим задачам хорошо соответствуют вокализы Ф.Абта, П.Този, И.Виленской, Г.Зейдлера и Дж.Конконе, собранные в сборники различной степени трудности, отличающиеся по типам голосов и способам развития основных вокальных навыков. Начинать пение вокализов рекомендуется на самый удобный для певца гласный звук. После освоения такого исполнения можно петь два или больше гласных звуков, а также их сочетание с согласными, стараясь выстраивать неудобные гласные подобно звучанию более удобных.

Подбор вокализов также, как и упражнений, должен соответствовать возможностям ученика и его техническим навыкам.

Репертуар

Репертуар можно разделить на три категории: простой, для начинающих; известный, который нравится исполнителю; репертуар высокой сложности. Рассмотрим их более подробно.

Репертуар для начинающих исполнителей предполагает произведения, соответствующие уровню начинающего вокалиста, в которых он может показать свои артистические, вокальные и технические возможности. Оптимальным вариантом произведений этой категории являются произведения, не известные широкому кругу слушателей. Поиск такого репертуара является долгим и кропотливым трудом, зато он способствует наибольшему успеху вокалиста, поскольку соответствует его возрасту, характеру, вокальным и техническим данным.

Произведения из репертуара известных исполнителей, которые очень нравятся ученику и близки ему по характеру, лучше всего брать в качестве учебного материала. Нужно хорошо подумать, выставлять ли эти песни на концертное выступление, поскольку оно будет сравниваться с классическим исполнением известного певца, и, скорее всего, будет не в пользу ученика.

Репертуар высокой сложности отличается широким диапазоном, большим количеством вокальных эффектов и технической сложностью. Исполнение такого репертуара начинающим вокалистом – невыполнимая задача. Недостаточно одного желания исполнять этот репертуар, нужно

реально оценивать свои возможности. Разучивать – возможно. Петь для себя и своих близких – да. Но концертное выступление с этим репертуаром может вызвать у слушателей, мягко говоря, недоумение, а преподаватель, допустивший исполнение сомнительного уровня, получит нарекание администрации и коллег.

При выборе концертных и конкурсных произведений и программ важно уделять внимание соответствию репертуара возрастным и вокально-техническим возможностям исполнителя, а также его способности передать характер и образ произведения.

Вокальный слух

Вокальный слух – это способность певца координировать процесс голосообразования на основе слуховых, мышечных и вибрационных ощущений.

Каждому вокалисту известно, что певец слышит себя иначе, нежели сторонние слушатели. Такая особенность обусловлена тем, что пение оказывает влияние на органы слуха певца не только снаружи, но и изнутри, меняя в восприятии тембр и силу звучания собственного голоса. Данная специфика кардинальным образом отличает певческий процесс от игры на любом музыкальном инструменте, поскольку инструменталисты могут оценивать звучание музыкального инструмента с позиции стороннего слушателя, а вокалисты такой возможности не имеют.

Принимая во внимание данные обстоятельства, в процессе обучения пению бесконечно увеличивается роль вокального педагога. Только педагог, являясь сторонним слушателем, может помочь обучающемуся скоординировать огромное количество сигналов от различных органов чувств, воспринимаемых нервной системой во время пения, что, в свою очередь, является обязательным условием для овладения собственным голосом.

Современная техника позволяет начинающим певцам использовать еще одну форму внешнего контроля – запись голоса на диктофон. Прослушивание такой записи поможет обучающимся скоординировать внешние и внутренние слуховые ощущения, а также даст возможность привыкнуть к звучанию собственного голоса, что в свою очередь снизит волнение на уроках и публичных выступлениях.

Пение без сопровождения

Сольное пение без инструментальной поддержки является одним из основных средств воспитания вокального слуха и голоса. Оно дает возможность контролировать мельчайшие оттенки исполнения, способствуя достижению чистоты интонирования и формированию базовых музыкально-слуховых представлений. В русской вокальной школе педагогическая концепция такого пения ведет начало от Глинки, написавшего специальные упражнения «для пения без сопровождения и подыгрывания». Ежедневная работа над такими упражнениями приносит огромную пользу: развивает слух, оттачивает

верность интонации, приучает к самостоятельности, вырабатывая ясное внутреннее представление певческого тона.

Во время вокальных занятий следует как можно меньше подыгрывать певцу его партию при разучивании нового репертуара и совершенно не играть вокальную строчку в аккомпанементах, где она не предусмотрена автором, т.к. иначе вокалист постепенно привыкает к этому и уже не может петь без искусственной поддержки, в недоумении прекращать петь, стоит хоть на мгновение прекратить подыгрывание. Подобная привычка неизбежно приводит к тому, что на сцене певцу не будет хватать привычной внешней поддержки, что приведет к растерянности, фальши и негативно повлияет на вокально-техническую и художественную сторону исполнения.

Умение петь без подыгрывания развивается не сразу. На первых порах без инструментальной поддержки поют специальные упражнения или фрагменты разучиваемых песен. Затем можно исполнять простые песни, характеризующиеся ясной ладовой основой. Развитие этого умения является важным фактором для ощущения самостоятельности певца, которая особенно необходима при выступлениях с оркестром, когда сольная партия не дублируется.

Пластическое пение

Как показывает практика, сопровождение пения движением влияет на качество звучания, способствуя развитию важных вокальных навыков: певец увереннее интонирует, у него расширяется дыхание, становится более четкой дикция, развивается ощущение ансамблевой согласованности. При этом также решаются задачи пластического отражения содержания произведения, развивается воображение, творческие проявления исполнителя.

Список использованной литературы:

- Багадуров В. Вокальное воспитание. – СПб. 2000
- Варламов А. Школа пения. – СПб. 2008
- Выготский Л. Психология искусства. – М. 2018
- Гарсиа М. Полная школа пения. – М. 1957
- Далецкий О. Школа пения. – М. 2007
- Дейша-Сионикская М. Пение в ощущениях. – СПб. 2014
- Дмитриев Л. В классе профессора М.Э. Донец-Тессейр. – М. 1974
- Дмитриев Л. Основы вокальной методики. – М. 2000
- Емельянов В. Развитие голоса. – СПб. 2003
- Кабалевский Д. Воспитание ума и сердца. – М. 1981
- Лемешев С. Путь к искусству. – М. 1982
- Матонис В. Музыкально-эстетическое воспитание личности. – Л. 1988
- Морозов В. Искусство резонансного пения. – М. 2002
- Назаренко И. Искусство пения. – М.-Л. 1948
- Павлищева О. Методика постановки голоса. – Л. 1964

Панюшка Г. Искусство пения. – М. 1968
Фучито С., Бейер Б. Вокальная методика
Энрико Карузо. – СПб. 2004

Юшманов В. Вокальная техника и ее
парадоксы. – СПб. 2001

УДК: 376.1

ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2021.1.86.1374

Попова Александра Андреевна

ученица,

Муниципальное общеобразовательное учреждение

Лицей № 1, г. Петрозаводск

PROBLEMS OF INCLUSIVE TEACHING IN RUSSIA

Popova Aleksandra Andreevna

student,

Municipal General Educational Institution

Lyceum № 1, Petrozavodsk

АННОТАЦИЯ

в современном обществе дети с особенностями здоровья и развития нуждаются в качественном, профессиональном, многостороннем, инклюзивном образовании, которое сотрёт границы между детьми здоровыми и особыми. Дети должны привыкать к обществу, уметь общаться и всячески взаимодействовать друг с другом. Многие сторонятся людей, которые отличаются от них психологически или физически. Общество должно изменить своё отношение к таким людям. Данная статья рассматривает существующие проблемы инклюзивного образования в Российской Федерации.

ABSTRACT

In modern society, children with special health needs require high-quality, professional, multi-faceted, inclusive education that will erase the boundaries between ordinary and special children. Children should get used to society, be able to communicate and interact with each other in every possible way. Many people avoid people who are different from them psychologically or physically. Society must change its attitude towards such people. This article examines the existing problems of inclusive education in the Russian Federation.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, дети с особенностями здоровья, образование в России, условия для инклюзивного образования, проблемы инклюзивного образования, проблемы образования в России.

Keywords: inclusion, inclusive education, children with special needs, education in Russia, conditions for inclusive education, problems of inclusive education, problems of education in Russia.

Инклюзивное образование — форма обучения, при которой каждому человеку, независимо от имеющихся физических, интеллектуальных, социальных, эмоциональных, языковых и других особенностей, предоставляется возможность учиться в общеобразовательных учреждениях. При этом для инвалидов и людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) создаются специальные условия: перепланировка учебных помещений, новые методики обучения, адаптированный учебный план, изменённые методы оценки. Инклюзию следует отличать от интеграции, при которой инвалиды, люди с ОВЗ или особыми образовательными потребностями обучаются в обычных учебных заведениях и адаптируются к системе образования, которая остаётся неизменной.

При инклюзии дети с ОВЗ и особыми потребностями в образовании больше заняты в мероприятиях общеобразовательного процесса, общаются со сверстниками, обмениваются навыками взаимодействия в естественной среде и участвуют в групповой учебной деятельности. Инклюзивное образование исключает любую

дискриминацию таких детей и подразумевает доступность образования для любой категории детей за счет приспособления к их нуждам.

Цель инклюзивного образования - создание безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке людей с ОВЗ.

Основные принципы инклюзии:

- ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- каждый человек способен рассуждать и чувствовать;
- каждый человек имеет право на общение и на возможность быть услышанным;
- люди нуждаются друг в друге;
- подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- все люди нуждаются в поддержке и дружбе с ровесниками;
- для всех обучающихся достижение прогресса в том, что они могут делать;
- разнообразие усиливает все стороны жизни.

Развитие инклюзии в России

Первые инклюзивные образовательные учреждения появились в России на рубеже 1980—1990 годов. В 1991 году в Москве по инициативе Центра лечебной педагогики и родительской общественной

организации открылась первая школа инклюзивного образования «Ковчег». Осенью 1992 года был создан проект «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья», в результате которого в одиннадцати регионах страны создали экспериментальные площадки по интегрированному обучению детей с инвалидностью. Чтобы подготовить педагогов к работе с детьми с ОВЗ в 1996 году коллегия Министерства образования и науки ввела в учебные планы педагогических вузов курсы «Основы специальной (коррекционной) педагогики» и «Особенности психологии детей с ограниченными возможностями здоровья». 31 января 2001 года на Международной научно-практической конференции образования приняли Концепцию интегрированного образования лиц с ОВЗ. В 2008 году Россия подписала конвенцию о правах инвалидов, а в 2012 — утвердила их права на законодательном уровне. [1]

Находясь на посту президента РФ в 2010, Медведев Д. А. выдвинул национальную образовательную инициативу «Наша новая школа» и определил её содержание: «Новая школа – это школа для всех. В любой школе будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей - инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации». [2] Наряду с традиционной системой дефектологического образования, началось развитие системы инклюзивного образования для лиц с ОВЗ.

Инклюзивное образование на территории России регулируется Конституцией, федеральным законом «Об образовании», федеральным законом «О социальной защите инвалидов», а также Конвенцией о правах ребёнка и Протоколом № 1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод. [1]

Проблемы и возможные пути решения

В настоящее время существует четыре основных проблемы неготовности применения инклюзии в России:

- неготовность приспособления/изменения системы образования под инклюзивные стандарты;
- нехватка квалифицированных кадров, готовых работать с учениками с ОВЗ;
- отсутствие должного финансирования и поддержки со стороны государства (учреждениям приходится самостоятельно справляться с трудностями организации учебного процесса для особых детей);
- необходимость учитывания особенностей болезней детей при формировании образовательной среды (режим учёбы и выполнения трудных задач, изучаемые предметы и т.п.).

Одной из причин такого положения стала сложившаяся к настоящему моменту в России социальная и образовательная политика по отношению к детям с ОВЗ, по мнению Т.Г.Неретиной. Суть этой политики заключается в

устоявшейся ориентированности на организацию образования детей инвалидов в специализированных учебных заведениях, на содержание их в закрытых учреждениях. [7]

Российская система образования традиционно сепарирует детей, не соответствующих норме развития. Однако, сегодня мы видим, что дети с особыми образовательными потребностями потоком пытаются проникнуть в общеобразовательную школу, абсолютно не подготовленную к возможностям обучения этих детей (ни организационно, ни технологически, ни содержательно), так как инклюзивное образование в России до сих пор не имеет официального признания.

Чтобы решить эту проблему, следует как можно скорее разработать систему просветительской деятельности, направленной на переосмысление отношения учителей и родителей к тому, где и чему должны учиться дети с проблемами в развитии. Затем перейти к созданию материально-технических условий, необходимых для работы инклюзивных школ, и разработке учебно-методического аппарата, предназначенного для обучения особых детей (разнообразные учебники, учебные планы, методические материалы). [3] На данный момент, современная отечественная школа ориентирована на здоровых детей, для работы с которыми и предназначены типовые педагогические методы.

Отсутствие нормативно-правовой базы и финансирования системы специального образования в новых условиях инклюзии увеличивает риск ослабления и размывания всей системы образования в будущем. [4]

Новые ожидания предполагают и новые требования к работе администрации и коллектива школы, к уровню управления учебным заведением, организации всей системы его внутренних и внешних отношений. Администрации и педагогам делегируются более широкие полномочия и возрастает уровень их ответственности. На управленческий аппарат инклюзивной школы возлагается обязанность обеспечить соответствие образовательной среды и технологий потребностям социального развития каждого ребенка.

Инклюзивной школе нужны свои, особенные учителя. Речь идет о специалистах совершенно нового типа, являющихся носителями гуманистических ценностей и идеалов, которые смогут подготовить каждого ученика к беспроблемному включению во все виды общественной жизни. Они должны обладать социально-личностными, общенаучными, инструментальными и профессиональными компетентностями, иметь навык вовлечения учеников для оптимального освоения программы и, что принципиально важно, уметь решать коррекционно-педагогические и социально-реабилитационные задачи. Им придется разработать новые гуманитарные технологии взаимодействия, освоить новые принципы профессиональной коммуникации, научиться

слушать разных по профилю специалистов и принимать их различные позиции, совместно и одновременно действовать в интересах ребенка.

Учитель инклюзивной школы должен быть гибким и толерантным, способным к эмпатии и рефлексии, уважать межличностные различия, кооперировать с другими педагогами, обладать высокими показателями профессиональной социальной адаптированности, а также должен обладать выраженными перцептивными, коммуникативными и организаторскими способностями.

Следует признать, что в нашей стране целенаправленная подготовка педагогов такого типа до настоящего времени не велась. А количество имеющихся ставок специалистов, работающих с детьми с ОВЗ, и количество специальных (коррекционных) учреждений сокращается.

Решение широкого круга новых задач инклюзивного образования требует перестройки всей системы подготовки специалистов для сферы образования. В частности, в программы подготовки и переподготовки придется включить новые модули, которые состоят из специальных дисциплин, обеспечивающих готовность педагогов к широкому партнерскому взаимодействию и творческому сотрудничеству во всей образовательной среде. [3]

Внедрение инклюзивного образования сталкивается с трудностями и в организации «безбарьерной среды»: пандусы и лифты, переоборудование мест общего пользования, введение в штаты дополнительных специалистов для работы с детьми с ОВЗ (психологов, логопедов, сурдопереводчиков). [5]

Очевидно, что большинство образовательных учреждений не готовы к работе с детьми с ОВЗ - нет ни обустроенной среды, ни специальных программ, рассчитанных на такое обучение.

Недостаточно продуманы пути успешной социализации и профессиональной адаптации детей с ОВЗ и детей-инвалидов в сложившихся условиях организации образовательного процесса. Серьезной проработки также требует проблема создания условий для социальной адаптации и трудовой интеграции в социум детей с ОВЗ. Особое значение решение этих задач приобретает для людей с неудачной первичной социализацией, которые не смогли реализоваться в полученной профессии и вынуждены переучиваться, то есть проходить так называемую вторичную социализацию. [7]

Каждое образовательное учреждение, которое уже принимает детей с ОВЗ, претерпевает значительные сложности, связанные с возможностями организации процесса обучения:

- количество детей с ОВЗ должно соответствовать возможностям учреждения, их не должно быть много в структуре одного класса;

- в учреждение должны вводиться ставки врача и тьютора для оказания лечения и сопровождения детей с ОВЗ;

- весь педагогический персонал должен пройти специальное обучение;

- учреждение должно быть оборудовано подъездными пандусами и лифтами, специальными рабочими местами для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. [4]

Эти сложности трудно преодолеть без материальной помощи и внимания государства.

Мнение родителей

Родители нормально развивающихся детей иногда считают, что присутствие в классе детей с ОВЗ может задерживать развитие их собственного ребенка. Однако, в условиях инклюзивного образования успеваемость нормально развивающихся детей не падает, часто их оценки оказываются даже выше, чем в обычном классе массовой школы, считает Н. Грозная. Поведение, социальное развитие, успехи в учебе, у здоровых детей, обучающихся в инклюзивном классе, значительно выше. А отношение сверстников к особым детям напрямую зависит от наличия твердой положительной позиции взрослых и климата в классе. Наблюдения американских специалистов показывают, что те, кто до школы посещал детские сады вместе с детьми с ограниченными возможностями, относились к ним спокойнее и с большим пониманием, чем даже учителя, впервые начавшие работать с ними. [6]

Перспективы развития инклюзивного образования в России:

- внедрение инклюзивного образования в нашей стране должно сохранить существующие коррекционные учреждения для организации максимально комфортного образования лиц с ОВЗ;

- обеспечение права лиц с ОВЗ на обучение в образовательных учреждениях шаговой доступности должно сопровождаться качественным образованием, при котором в инклюзию входит не столько ребенок с проблемами и отклонениями в развитии, сколько само учреждение;

- инклюзивное образование должно быть непрерывным;

- сопровождение детей с ОВЗ в образовательном учреждении должно быть вариативным, индивидуальным, с хорошим методическим обеспечением;

- современные технологии подготовки будущих специалистов для работы с детьми с ОВЗ должны включать опыт и достижения зарубежной специальной педагогики, традиции и инновации отечественной школы специального образования, вопросы изучения законодательной базы организации и управления специального образования. [4]

Заключение

Инклюзивное образование ценно своим приобщением детей с ОВЗ к жизни обычных людей, возможностью социализации и улучшением отношения к ним.

Главным толчком для развития инклюзивного образования в России является компетентность педагогов и передавая оснащенность школ с

применением основных принципов инклюзии. Наша страна сможет достичь европейского уровня образования, если подготовка педагогов нового типа будет вестись в ускоренном и массовом режиме, с использованием лучших технологий обучения и соответствовать по содержанию передовому уровню научных достижений. Значимым ресурсом для решения этой проблемы выступает информатизация.

Список литературы / References

Википедия [Электронный ресурс]. Режим доступа:

https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%98%D0%BD%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D0%B7%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D0%B5_%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5 (дата обращения: 15.04.2019).

Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/902210953> (дата обращения: 13.04.2019).

Аккредитация в образовании. «Проблемы инклюзивного образования» С.А.Котова [Электронный ресурс]. Режим доступа:

https://akvobr.ru/problemy_inkluzivnogo_obrazovania.html (дата обращения: 16.04.2019).

LOGONETWORK. «Опыт и проблемы инклюзивного образования в России» Шашкина Г.Р. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://logoprof.ru/opyt-i-problemy-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-rossii> (дата обращения: 16.04.2019)

«Современный проблемы инклюзивного образования в России» Е.С.Лутошвилива [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://library.isu.ru/ru/resources/e-library/conf_works_ISU/Pn_soderzhanie/Pn-62.pdf (дата обращения: 16.04.2019)

«Включающее образование: история вопроса, современное положение дел, международный опыт» Н.Грозная [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://old.school.msk.ort.ru/integration/index.php?p=teor_voivspdm (дата обращения: 17.04.2019)

«Проблемы и перспективы развития инклюзивного образования в России» Т. Г. Неретина, Т. В. Кружилина, Т. Ф. Орехова [Электронный ресурс]. Режим доступа: <file:///C:/Users/Vadim/Desktop/problemy-i-perspektivy-razvitiya-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-rossii.pdf> (дата обращения: 18.04.2021)

УДК 378

ГРНТИ 14.35.09

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» ДЛЯ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2021.1.86.1375

Третьяков С.А.

Канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры высшей математики и информатики Сургутского государственного педагогического университета г. Сургут

АННОТАЦИЯ

Статья содержит описание структуры и содержания дисциплины «Использование математических методов в профессиональной деятельности» для магистров уровня магистратуры, а также приводятся некоторые методические особенности преподавания данного предмета. Наряду с примерным учебно-тематическим планом дисциплины представлен план проведения рубежного контроля в виде коллоквиума с описанием критериев оценки результатов.

ABSTRACT

The article contains a description of the structure and content of the discipline "The use of mathematical methods in professional activities" for masters of the master's level, as well as some methodological features of teaching this subject. Along with the approximate curriculum of the discipline, a plan for the midterm control is presented in the form of a colloquium with a description of the criteria for evaluating the results.

Ключевые слова: педагогический эксперимент, статистические методы, корреляционно-регрессионный анализ, корреляционное отношение, регрессионный анализ, статистическая гипотеза, статистический критерий, уровень значимости, анализ данных, MS Excel, STATISTICA.

Key words: pedagogical experiment, statistical methods, correlation-regression analysis, correlation relation, regression analysis, statistical hypothesis, statistical criterion, significance level, data analysis, MS Excel, STATISTICA.

Необходимость использования строгих математических методов в психолого-педагогических исследованиях обоснована в XIX веке в работах таких исследователей как Френсис Гальтон, К. Пирсон и Ч Спирмен, чьи процедуры

корреляционного и факторного анализа применяются в психолого-педагогических исследованиях до сих пор. В настоящее время исследование в любой отрасли знаний без точных количественных подтверждений не может

считаться завершенным. Это в свою очередь требует освоение будущими специалистами математических методов обработки информации, при этом необходимо осуществлять системный подход в реализации самого процесса обучения.

Для решения возникающих профессиональных задач магистрант должен освоить компетенцию: «способен осуществлять формирование математической культуры мышления, организовывать различные виды математической деятельности обучающихся (ПК-2)».

Дисциплина «Использование математических методов в профессиональной деятельности» позволяет в учебном процессе создать условия формирования компонент данной компетенции. Данная дисциплина является частью учебного плана магистрантов педагогического образования, обучающихся в Сургутском государственном педагогическом университете.

Опишем структуру предмета. На изучение дисциплины отведено 2 зачетные единицы (72 часа), из них контактная работа составляет 18 часов, самостоятельная работа обучающихся - 54 часов. Основной целью изучения данной дисциплины является формирование у магистрантов умений проводить статистическую обработку данных, полученных при проведении педагогических исследований, с использованием пакетов прикладных программ [1].

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

углубление и систематизация знаний о статистических методах, применяемых в педагогических исследованиях.

формирование практических умений применения пакетов прикладных программ для статистической обработки данных.

В результате освоения дисциплины обучающийся должен:

уметь:

осуществлять взаимопереходы знаковых систем в математических методах при организации учебного процесса;

владеть:

способом осуществления взаимопереходов знаковых систем в математических методах при организации учебного процесса

иметь опыт

осуществления математической деятельности при организации учебного процесса на основе взаимопереходов знаковых систем в соответствии с нормами математической культуры при использовании математических методов

Примерный учебно-тематический план дисциплины «Использование математических методов в профессиональной деятельности» представлен в таблице 1.

Таблица 1

Примерный учебно-тематический план дисциплины

№ п/п	Название темы	Трудоемкость	Всего часов					
			Контактная работа - из них					Самостоятельная работа
			Всего	Лекционные занятия	Лабораторные занятия	Практические занятия	Семинарские занятия	
1.	Статистические методы, используемые в педагогических исследованиях.							
1.1.	Основные понятия математической статистики Вариационные ряды и их графическое изображение	12	4	2		2		8
1.2	Корреляционно-регрессионный анализ Проверка статистических гипотез	12	2			2		10
1.3.	Анализ данных в психолого-педагогических исследованиях Сбор и обработка данных педагогического эксперимента	10	2			2		8
1.4.	<i>Рубежный контроль</i>	2	2				2	
2.	Применение пакетов прикладных программ для статистической обработки данных							
2.1.	Сбор и первичная обработка данных с помощью прикладных программ Инструменты для визуализации данных	12	2			2		10
2.3.	Методы корреляционно-регрессионного анализа в пакетах прикладных программ Проверка	14	2			2		12

	статистических гипотез с помощью специализированных инструментов								
2.5.	Разработка и реализация проекта педагогического исследования	8	2	2					6
	<i>Рубежный контроль</i>	2	2					2	
	<i>Промежуточная аттестация</i>								
	Всего:	72	18	4			10	4	54

Основными формами ведения учебного процесса по дисциплине «Использование математических методов в профессиональной деятельности» являются практические занятия и самостоятельная работа. Самостоятельная работа подразумевает освоение необходимого объема теоретического материала и выполнения домашних заданий. Весь материал курса разделен на две части, следующие друг за другом в логической последовательности. На самостоятельную работу отводится большая часть времени освоения дисциплины, что определяется Положением об организации «нелинейного» процесса обучения с использованием зачетно-кредитных единиц.

Формирование компетенций и освоений материала по дисциплине осуществляется в рамках деятельностного подхода с использованием методик, ориентированных на действие. Реализация следующих образовательных технологий позволяют наиболее эффективно построить образовательный процесс: проведение практических занятий с использованием пакетов прикладных программ, сетевых сервисов; объяснительно-иллюстративный метод; внеаудиторная работа с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся. Крайне необходимо при построении процесса преподавания дисциплины использовать учебный материал, максимально приближенный к будущим профессиональным ситуациям. В учебных занятиях широко используются следующие формы обучения:

- работа в парах, в малых группах;
- творческие задания, требующие, зачастую, нестандартного подхода при организации решения, в силу наличия в задачах элементов неизвестности предполагающих наличия двух и более подходов к решению;
- дистанционные консультации, основанные на применении средств образовательного портала, электронной почты.

Практические занятия являются основной формой контактной работы при изучении первого раздела. Формулировки заданий выбираются максимально приближенными к задачам профессиональной области магистрантов. Решение стоит разделить на два этапа: этап формулировки профессиональной задачи и построение математической модели, и этап решения задачи математическими средствами с последующей интерпретацией результатов. Подведение итогов и формулировка общих выводов позволяют получить системное представление о результатах занятия. После завершения изучения первого раздела

магистрант должен овладеть следующими компонентами компетенций:

уметь:

осуществлять взаимопереходы знаковых систем в математических методах при организации учебного процесса;

владеть:

способом осуществления взаимопереходов знаковых систем в математических методах при организации учебного процесса

иметь опыт

осуществления математической деятельности при организации учебного процесса на основе взаимопереходов знаковых систем в соответствии с нормами математической культуры при использовании математических методов.

В качестве рубежного контроля проводится коллоквиум.

Примерный вариант плана рубежного контроля в виде коллоквиума может выглядеть так.

Цель оценивания: оценить сформированность умения применения статистических методов в педагогических исследованиях.

Ожидаемые результаты:

Студенты должны продемонстрировать следующие действия:

Формирование системы предметных и надпредметных знаний и умений

Обучение математическому языку и математической символике

Содержательные элементы оценочного средства:

Способом осуществления взаимопереходов знаковых систем при организации учебного процесса на уроках математического анализа.

Осуществлять взаимопереходы знаковых систем в математической деятельности при организации учебного процесса на уроках математического анализа.

Осуществления математической деятельности при организации учебного процесса на уроках математического анализа на основе взаимопереходов знаковых систем в соответствии с нормами математической культуры.

Вопросы коллоквиума:

Метод моментов Пирсона.

Метод максимального правдоподобия Фишера.

Метод наименьших квадратов.

Доверительный интервал.

Оценка характеристик генеральной совокупности по малой выборке.

Критерий Макнамара.

Критерий знаков.
 Критерий Вилкоксона.
 Медианный критерий.
 Критерий хи-квадрат.
 Критерий Вилкоксона-Мана-Уитни.
 Критерий Колмогорова-Смирнова.
 Алгоритм выбора статистического критерия.
 Возможности программных продуктов для проверки статистических гипотез.
 Агрегированные и комплексные оценки измерений.

Оценка достоверности совпадений и различий для экспериментальных данных, измеренных в шкале отношений.

Оценка достоверности совпадений и различий для экспериментальных данных, измеренных в порядковой шкале.

Оценка корректности и адекватности выводов о совпадениях и различиях, используемых в диссертационных исследованиях [2].

Критерии оценки в баллах от 0 до 10 согласно модульно-рейтинговой технологии [2]:

Основные учебные результаты	Критерии оценки	Оценка
Знание современных статистических методов и методов математического моделирования и возможностей их использования в гуманитарных исследования	Полнота, логичность, доказательность, самостоятельность суждений, владение терминами и понятиями	9-10 баллов – в ответе отражены основные пункты по данному вопросу, приведены примеры. Материал излагается профессиональным языком с использованием соответствующей системы понятий и терминов. 7–8 баллов – при ответе студент испытывает затруднения в аргументации представленных положений, формулировки приведенных примеров требуют уточнения. Материал излагается профессиональным языком с использованием соответствующей системы понятий и терминов. 5–6 баллов – в ответе отражены лишь некоторые пункты, раскрывающие содержание вопроса, приведены примеры, не раскрывающие сути вопроса. Материал излагается профессиональным языком с использованием соответствующей системы понятий и терминов. менее 5 баллов – представлены лишь отдельные компоненты содержания вопроса 0 баллов – ответ отсутствует
Итого		10 баллов

Изучение второго раздела носит так же практический характер. В разделе реализуются программные решения практических задач. Преподаватель знакомит обучающихся с пакетами прикладных программ, их возможностями, проводится сравнительная характеристика возможностей данных пакетов. Далее обучающиеся получают задания. Результатом их выполнения является алгоритм решения поставленной практической задачи. Данные задания носят широкий прикладной и исследовательский характер, так как обучающиеся самостоятельно определяют выбор пакета программ и построение алгоритма решения задачи.

В результате изучения второго раздела обучающийся должен овладеть следующими компонентами компетенций.

уметь:
 осуществлять взаимопереходы знаковых систем в математических методах при организации учебного процесса;

владеть:
 способом осуществления взаимопереходов знаковых систем в математических методах при организации учебного процесса

иметь опыт
 осуществления математической деятельности при организации учебного процесса на основе взаимопереходов знаковых систем в соответствии с нормами математической культуры при использовании математических методов.

Рубежный контроль – портфолио выполненных практических работ

Таблица 2.

Темы практических занятий, время выполнения	Описание работы, условия выполнения	Формируемые умения
Основные понятия математической статистики Вариационные ряды и их графическое изображение	Применение выборочного метода. По выборочной совокупности построение вариационного и группировочного статистического ряда. Построение гистограммы группировочного статистического ряда.	Применять выборочный метод, Строить геометрическую иллюстрацию вариационного ряда
Корреляционно-регрессионный анализ Проверка статистических гипотез	Определение корреляционного отношения. Проведение регрессионного анализа. Овладение общими принципами проверки статистических гипотез. Проведение оценки корректности и адекватности выводов о совпадениях и различиях, используемых в диссертационных исследованиях.	Вычислять коэффициент корреляции, строить уравнения линейной регрессии и приводить графическую иллюстрацию результата исследования
Анализ данных в психолого-педагогических исследованиях Сбор и обработка данных педагогического эксперимента	Применение шкал измерений в педагогических исследованиях. Анализ использования статистических методов в диссертационных исследованиях по педагогике. Типовые задачи анализа данных в педагогических исследованиях. Определение достоверности совпадений и различий. Выбор статистического критерия для проверки гипотезы. Этапы педагогического эксперимента и статистическая обработка его результатов.	Формулировать задачу педагогического исследования на языке математических моделей. На основе анализа структуры задачи проводить построение математической модели. Выбор оптимального алгоритма решения. Интерпретация результатов исследования
Сбор и первичная обработка данных с помощью прикладных программ Инструменты для визуализации данных	Характеристики статистических пакетов. Возможности MS Excel для решения статистических задач. Принципы работы в системе STATISTICA.. Построение гистограмм. Визуализация и первичная обработка данных в системе Statistica. Вычисление описательных статистик. Построение статистических графиков и гистограмм.	Применять пакеты прикладных программ при проведении сбора и первичной обработке данных эксперимента.
Методы корреляционно-регрессионного анализа в пакетах прикладных программ. Проверка статистических гипотез с помощью специализированных инструментов	Корреляционный анализ. Сопоставление эмпирического распределения с теоретическим. Сопоставление двух эмпирических распределений между собой, их реализация в системе Statistica. Регрессионный анализ в системе STATISTICA. Проверка статистических гипотез с помощью специализированных инструментов Решение вероятностных задач. Нахождение вероятностей событий с известными законами распределений. Проверка гипотез о законах распределений.	Использовать пакеты программ для вычисления коэффициента корреляции, построения уравнения линейной регрессии и графической иллюстрации результата исследования
Разработка и реализация проекта педагогического исследования.	Выполнение и презентация проекта педагогического исследования с использованием статистических методов.	Проведение всего цикла мероприятий по решению практических задач средствами математической статистики реализованных в виде пакетов программ. Создание презентаций

		педагогического исследования.
--	--	----------------------------------

Подводя итоги занятия, преподаватель проверяет степень и качество выполнения работы у каждого обучающегося, дает объективную оценку работы каждого магистранта и учебной группы в целом.

Таким образом, в результате освоения дисциплины «Использование математических методов в профессиональной деятельности» магистранты приобретают собственный опыт эффективного использования математических методов на примере математической статистики в образовательной деятельности, за счет которого формируется положительная мотивация к использованию информационных технологий для решения профессиональных задач в условиях реализации ФГОС ОО.

Библиографический список

Иванова, А. В. Построение дисциплины "Информационные технологии в профессиональной деятельности" в подготовке магистров педагогического образования / А. В. Иванова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 6. – С. 68-74.

Рабочая программа дисциплины «Использование пакетов программ для статистической обработки данных» / Официальный

УДК 37.062
ГРНТИ 14.35.05

сайт Сургутского государственного педагогического университета. URL: <http://www.surgpu.ru/media/uploads/2018/09/06/mnwthk.pdf>

Основные положения концепции образовательных электронных изданий и ресурсов [Текст] / А.В. Гиглавый, М.Н. Морозов, А.В. Осин, О.И. Руденко-Моргун, Ю.М. Тараскин и др.; под ред. А.В. Осина. – М.: Республиканский мультимедиа центр, 2003. – 108 с.

Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)». Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации 18 октября 2014 г. № 544н.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 35263.

Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

ВЛИЯНИЕ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Умбетбекова Куляш Мукараровна
Лектор,

Алматинский технологический университет,
г.Алматы

Жакипова Мира Нурзадиновна
Лектор,

Алматинский технологический университет,
г.Алматы

АННОТАЦИЯ

Статья рассматривает формирование культуры общения студентов технологического вуза в процессе преемственной гуманитарной подготовки. Модель формирования культуры общения позволяет увидеть роль конкретных дисциплин в развитии типологических качеств личности

ABSTRACT

This article is about the formation of culture of technological university students during successive humanitarian preparation. The model of formation of dialogue culture allows to see a role of concrete disciplines in formation of typological qualities of a person.

«В институтах и техникумах, за немногим исключением, воспитательная работа, по существу, не ведется. А необходимость в этой работе очень велика... Если не будет улучшено воспитание, мы наплачемся с математикой, электроникой и космосом» - В.А. Сухомлинский [1]. Эту мысль великий педагог высказал еще в середине XX века.

Да, эта проблема не является чем-то новым в процессе воспитания и по сей день вокруг этой темы очень много мыслей и идей.

Л.Л. Шевченко была разработана системная модель воспитания духовно-нравственной культуры учителя [2]. В современной педагогической литературе уделяется много

внимания проблемам становления типологических качеств личности студентов, обучающихся в различных профессиональных сферах. А также создана модель формирования «культуры общения как базового основания личности будущего специалиста» предполагающая, что преобразующее воздействие осуществляется с помощью базовых гуманитарных курсов «Педагогика и психология», «Социология» и «Этика» [3]. Описаны модели формирования культуры делового общения будущих инженеров [4] и будущих государственных служащих [5]. Нами обоснована модель формирования культуры общения студентов непедагогических вузов [6]. При работе над моделью мы опирались на труды В.П. Беспалько, Ф.Ф. Королева, Н.В. Кузьмина, В.П. Симонова.

Модель была апробирована в процессе работы с первокурсниками. Центральная идея модели охватывала адаптационные процессы студента-первокурсника к новой для него вузовской жизни и роль формирования культуры поведения в этих процессах.

В ходе дальнейших исследований нами установлено, что разработанную модель можно трактовать более широко, распространяя ее воздействие на весь период обучения студентов в вузе. Таким образом, становится возможным говорить о культуре общения как о многоаспектном феномене, отражающем различные грани комплексного понятия – «воспитанность личности».

Роль гуманитарного знания в воспитательной работе негуманитарных высших учебных заведений огромна. Через гуманитарные знания в современном технократическом обществе происходит аккумуляция гуманистического потенциала культуры, осуществляется передача его от поколения к поколению. Рассматривая всю систему гуманитарной подготовки технологического вуза, можно проследить несколько этапов работы. Условно можно разделить процесс формирования культуры общения на три этапа:

1. На этом этапе преимущественное внимание уделяется формированию нормативно-организационного компонента условий реализации культуры общения. Работа подразумевает получение знаний по основным теоретическим вопросам культуры общения, практическим аспектам этикета и развитие положительной мотивационной установки – значимости культуры общения для жизни и профессии. Это реализуется посредством введения для студентов-первокурсников кураторских часов и внеурочных мероприятий. Здесь культура общения принимается тождественной поведенческой культуре.

2. На этом этапе преимущественно формируется содержательно-регулятивный компонент условий. Эта работа возложена на гуманитарные дисциплины, которые студенты проходят на первом и втором курсах:

профессиональный русский язык и философию. Результативной работой является написание и защита итоговой гуманитарной работы, в процессе подготовки которой студенты могут скорректировать свои мировоззренческие установки, развить собственное, гуманистическое понимание мира, способность самоконтроля, самоанализа, самооценки, что в конечном счете обеспечит возможность коррекции поведения.

3. На третьем этапе внимание акцентируется на психолого-педагогическом компоненте условий реализации формирования культуры общения. Эта проблема решается изучением курса «Психология и педагогика». Эта дисциплина способствует повышению общей и психолого-педагогической культуры личности, формированию целостного представления о психологических особенностях человека как факторах успешности его деятельности, умению самостоятельно мыслить и предвидеть последствия собственных действий, самостоятельно находить оптимальные пути достижения цели и преодоления жизненных трудностей. Знания по педагогике, полученные студентами, способствуют также и такой грани воспитанности личности, как формирование педагогической компетентности выпускника – возможно, будущего преподавателя технических дисциплин. Так как преподавателей специальных кафедр набирают в основном из числа студентов того же вуза, профессиональную психолого-педагогическую культуру им приходится нарабатывать непосредственно в процессе работы, что порой приводит к снижению качества преподавания. Важно представлять себе недопустимость подобного эксперимента на людях, так как в педагогике эксперимент – это всегда неповторимая социальная практика, а конкретнее – чья-то жизнь, здоровье, профессиональная компетентность. Таким образом, здесь мы рассматриваем психолого-педагогическую компетентность как один из аспектов культуры общения личности. Окончание третьего этапа означает самостоятельное построение студентами моделей общения в различных жизненных ситуациях.

Однако мы не склонны думать, что воспитывают только гуманитарные дисциплины. Определенные качества личности формирует любой предмет, и важно понимание самим преподавателем воспитательного потенциала своей дисциплины. Преподаватель воздействует на студента стилем педагогического общения, своим поведением, интересом к предмету, к студенту, однако направление вектора этого воздействия зависит, в том числе, и от педагогического мастерства и общей культуры преподавателя. К сожалению, это воздействие не всегда бывает воспитывающим в истинном смысле этого слова.

Корректировка понимания модели формирования культуры общения студентов технологического вуза была проведена на основании данных социологического опроса студентов и инициативных научных исследований,

которые показали неизменный интерес студентов к вопросам воспитания, формирования культуры общения и поведения, и в то же время явную недостаточность воздействий, призванных сформировать эти аспекты.

Нами в феврале 2021 года был проведен социологический опрос, в который включался блок вопросов по воспитательной работе. Опрос проводился методом анкетирования. Были опрошены 400 студентов первых и вторых курсов. Анализ анкет позволил выявить следующие тенденции.

На вопрос: «Знаете ли вы о проектах, проводимых правительством Алматы для молодежи?» ответы распределились таким образом: да, принимаю в них участие – 4%; да – 21%; нет – 75%. Возможно, такое распределение ответов вызвано сравнительно низким уровнем оповещения и агитации или более высокой степенью загруженности студентов технических вузов по сравнению с гуманитарными.

В разделе анкеты, относящемся непосредственно к вопросам воспитания, студентам было предложено ответить на вопрос: «Считаете ли вы себя воспитанным человеком?» Мнения распределились следующим образом: считают себя воспитанными 49% опрошенных, признали себя скорее невоспитанными – 2%, остальные затруднились с ответом. В качестве уточняющего был задан вопрос, делают ли студенты замечания другим в случае нарушения культуры поведения и общения – только 38% ответили утвердительно.

В то же время 51% студентов Алматинского технологического университета заявили, что чувствуют себя субъектом воспитания в процессе аудиторной подготовки и внеаудиторного общения. 40% сообщили, что воспитательная работа в вузе играет в их жизни положительную роль, однако 9% заявили, что их никто не воспитывает.

На вопрос о том, достаточно ли в вузе проводится внеаудиторных мероприятий, 50% сочли, что достаточно. Действительно, внеаудиторному досугу уделяется много внимания, в университете действуют: команда КВН, театральная студия, клуб экскурсоводов, хор, тур-клуб, футбольная команда, работает студенческая гостиная. Тем не менее на вопрос: «Хотели бы вы принять участие во внеаудиторных мероприятиях?» только 32% ответили согласием. Видимо, социальная активность вообще путь не многих, а воспитать надо все-таки большинство, что приводит к мысли о необходимости возложения основной воспитательной нагрузки на учебный процесс, в частности на гуманитарную его составляющую.

Проследить становление формирования культуры общения в процессе изучения гуманитарных предметов и позволяет разработанная нами модель. Она понимается как взаимосвязанный и взаимообусловленный комплекс, объединяющий несколько компонентов

(целевой, содержательный, процессуальный и контрольно-диагностический), обеспечивающих психолого-педагогическую готовность к позитивному общению и дифференцирующих уровни постижения культуры общения.

Целевой компонент модели ориентирован на достижение готовности студентов к позитивной коммуникации на основе формирования культуры общения.

Содержательный компонент, который включает необходимые знания, умения и навыки, дает установку на реализацию намеченной преобразующим экспериментом цели. Содержательный компонент объединяет в себе принципы, функции и содержание. Формирование культуры общения студентов непедагогических вузов опирается на принципы системности, преемственности и деятельности. Системность подразумевает логическую связь всех элементов процесса формирования. Преемственность характеризует диалектический характер обучения, каждый содержательный этап открывает возможность для постижения нового. Последний принцип указывает на характер формирования культуры общения – в процессе деятельности.

Процессуальный компонент модели определяет выбор форм и методов воздействия на студента, а также условия реализации формирования культуры общения студентов непедагогических вузов.

В качестве оптимальной системы методов мы избрали:

1) объяснительно-иллюстративный (лекции) – для передачи основного объема информации;

2) методы совместной деятельности (учебные дискуссии и обсуждения, моделирование ситуаций), позволяющие студентам самостоятельно, но под контролем преподавателя решать коммуникативные задачи и получать комплекс необходимых этикетных умений;

3) методы проблемного обучения (деловые игры и коммуникативные тренинги), моделирующие конкретные ситуации общения и позволяющие получить различный спектр коммуникативных навыков, необходимых как для делового, так и для межличностного общения;

4) репродуктивный метод (тестирование, выполнение контрольных заданий) – для контроля за процессом усвоения знаний, умений и навыков.

Условия реализации процесса формирования культуры общения представлены тремя компонентами: содержательно-регулятивными, нормативно-организационными и психолого-педагогическими.

Контрольно-диагностический компонент характеризует результат процесса формирования культуры общения студентов технологических вузов. За критерий воспитанности принимается психолого-педагогическая готовность студентов к позитивной коммуникации. Структура психолого-педагогической готовности к позитивному общению объединяет в себе четыре составляющих, которые могут быть представлены в виде

показателей, имеющих количественное выражение, а также различные уровни постижения культуры общения, подразумевающие комплексную диагностику. Контрольно-диагностический компонент позволяет осуществлять как комплексный, так и поэлементный контроль за процессом формирования культуры общения, что дает возможность коррекции и упорядочения процесса.

Литература

1. Сухомлинский В.А. Письма к сыну. – М.: Просвещение, 1987. – 120 с.
2. Шевченко Л.Л. Воспитание нравственной культуры учителя в процессе профессиональной

подготовки: Дисс. на соиск. учен. ст. докт. пед. наук. М., 2005.-363 с.

3. Алферова С.А. Формирование культуры общения студентов в образовательном процессе вуза: Дис ... канд. пед. наук. – Саратов, 2000. – 165 с.

4. Иванова В.И. Формирование культуры делового общения у будущих инженеров: Дисс... канд. пед. наук. – Брянск, 2003. – 184 с.

5. Давыдова О.А. Формирование культуры делового общения у будущих государственных служащих: Дис ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2003. – 206 с.

6. Юркина Л.В. Формирование культуры общения студентов непедагогических вузов: Дис ... канд. пед. наук. – М., 2006. – 211 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 159.9.072.42
ГРНТИ 15.81.53

РАЗЛИЧИЯ ПАРАМЕТРОВ КРЕАТИВНОСТИ И АГРЕССИВНОСТИ С РАЗЛИЧНОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ ПО ГУМАНИТАРНЫМ И МАТЕМАТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

Дудорова Екатерина Валерьевна
Пермский государственный национальный исследовательский университет
Азерская Ксения Владимировна
Пермский государственный национальный исследовательский университет

DIFFERENCES IN THE PARAMETERS OF CREATIVITY AND AGGRESSION WITH DIFFERENT ACADEMIC ACADEMIC ACHIEVEMENTS IN HUMANITIES AND MATHEMATICAL DISCIPLINES

Dudorova Ekaterina Valeryevna
Perm State National Research University
Azerskaya Ksenia Vladimirovna
Perm State National Research University

АННОТАЦИЯ

Цель нашей работы заключается в изучении различий креативности и агрессивности у юношей в контексте их академической успеваемости по математическим и гуманитарным дисциплинам. В исследовании приняли участие 75 студентов Пермского колледжа предпринимательства и сервиса (ПКПС). Для оценки успеваемости были вычислены средние значения успеваемости по гуманитарным и математическим дисциплинам за семестр. Креативность измерялась с помощью фигурной батареи теста креативности Э.П. Торренса «Закончи рисунок» в адаптации И.С. Авериной и Е.И. Щеблановой [18]. Для исследования агрессивности применялся опросник агрессивности Басса-Дарки в адаптации Г.А. Цукерман. По результатам применения U-критерия Манна Уитни обнаружено, что юноши с различной академической успеваемостью по гуманитарным и математическим дисциплинам отличались друг от друга по всем параметрам агрессивности (физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражительность, негативизм, обидчивость, подозрительность, вербальная агрессия, чувство вины) и практически по всем параметрам креативности (беглость, гибкость, оригинальность, разработанность). Наши результаты можно соотнести с полученными данными как Е.Е. Роговой и Л.А. Ибахаджиевой [15], так и с данными Т.В. Шелкуновой и Т.Ю. Артюховой [16].

ABSTRACT

The purpose of our work is to study the differences between creativity and aggressiveness in young men in the context of their academic performance in mathematics and humanities. The study involved 75 students of the Perm College of Entrepreneurship and Service (PCES). To assess academic performance, the average academic performance in the humanities and mathematics disciplines per semester was calculated. Creativity was measured using the curly battery of E.P. Torrance "Finish the Drawing" in the adaptation of I.S. Averina and E.I. Shcheblanova [18]. To study aggressiveness, the Bass-Darki aggressiveness questionnaire was used in the adaptation of G.A. Zuckerman. According to the results of the application of the Mann Whitney U-criterion, it was found that young men with different academic performance in the humanities and mathematical disciplines differed from each other in all parameters of aggressiveness (physical aggression, indirect aggression, irritability, negativism, resentment, suspicion, verbal aggression, guilt) and in almost all dimensions of creativity (fluency, flexibility, originality, sophistication). Our results can be correlated with the data obtained as E.E. Rogova and L.A. Ibakhadzhieva [15] and with the data of T.V. Shelkunova and T.Yu. Artyukhova [16].

Ключевые слова: креативность, агрессивность, успеваемость, гуманитарные дисциплины, математические дисциплины.

Key words: creativity, aggressiveness, academic performance, humanitarian disciplines, mathematical disciplines.

Проблема. Идея исследования взаимосвязей креативности и агрессивности их продуктивных аспектов обусловлена накопленными научными сведениями о взаимосвязях академической успеваемости с креативностью (13, 14), с одной стороны, и агрессивностью (15, 16), - с другой.

В настоящий момент существует несколько взглядов на природу креативности: креативность как когнитивная функция, например Дж. Гилфорд [1], Г. Ю. Айзенк [2], Р. Стернберг [3]; креативность как продукт жизнедеятельности [4]; креативность как личностная характеристика [5] и другие. В настоящей работе под креативностью понимается

феномен, в основе которого лежит дивергентное мышление [6, 7].

Агрессивность понимается нами в контексте традиции ряда исследований, например А. Басс и А. Дарки [8], Р. Бэрн и Д. Ричардсон [9], Э. Фромм [10], анализирующих ее как черту личности.

В основе предположений о взаимосвязи агрессивности и креативности лежит идея В.Н. Дружинина о проявлении девиантного поведения через нестандартные подходы к решению проблем [3]. По данным исследования Е.Л. Tacher and С.А. Readdick, были получены данные о положительной связи показателя вербальной креативности и вербальной агрессии [11]. Е.В. Дудорова и С.В. Шумкова [12] обнаружили, что студенты, характеризующиеся повышенной вербальной креативностью, имели пониженные показатели физической агрессии. При этом, рост показателей невербальной креативности соотносился с повышенными показателями агрессивности.

Связь креативности и академической успеваемости младших школьников прослеживается в исследовании В.С. Черняевской [13]. И.Е. Белякова, М.А. Кечерукова и Ю.С. Мурзина [14] обнаружили взаимосвязи креативности и успеваемости уже у студентов. Е.Е. Рогова и Л.А. Ибахаджиева [15] обнаружили взаимосвязи агрессивности и академической успеваемости у младших школьников и подростков. Еще одна попытка проследить взаимосвязь агрессивности и успеваемости была совершена учеными Т.В. Шелкуновой и Т.Ю. Артюховой [16], свое исследование они проводили на школьниках младших классов. Однако до сих пор вопрос недостаточно данных о различии параметров креативности и агрессивности в связи с успеваемостью по гуманитарным и математическим дисциплинам. Проводимое исследование направлено на изучение различий параметров креативности и агрессивности в связи с академической успеваемостью лиц юношеского возраста. На основе вышеперечисленных исследований нами была выдвинута гипотеза: показатели параметров креативности и агрессивности различаются у учащихся с различной академической успеваемостью по математическим и гуманитарным дисциплинам.

Участники, вопросы, процедура. В исследовании приняли участие 75 студентов Пермского колледжа предпринимательства и сервиса (ПКПС), из них 13 юношей и 63 девушки. Их возраст был в диапазоне 16-17 лет. Для оценки успеваемости по гуманитарным дисциплинам были вычислены средние значения успеваемости по русскому языку и литературе за семестр. Для оценки успеваемости по математическим дисциплинам были вычислены средние значения полугодовой успеваемости по математике и физике за семестр. Креативность измерялась с помощью фигурной батареи теста креативности Э.П. Торренса «Закончи рисунок» в адаптации И.С. Авериной и Е.И. Щеплановой [18]. Для исследования агрессивности применялся опросник

агрессивности Басса-Дарки в адаптации Г.А. Цукерман для лиц подросткового возраста. Для разделения показателей успеваемости по гуманитарным и математическим дисциплинам на «повышенную» и «пониженную» был использован кластерный анализ. Для тестирования гипотез был применен U-критерия Манна Уитни.

Результаты. По результатам применения U-критерия Манна Уитни было обнаружено, что юноши с повышенной и пониженной успеваемостью по гуманитарным дисциплинам отличались друг от друга параметрам креативности: «беглость» ($p \geq 0,05$), «оригинальность» ($p \geq 0,05$), «разработанность» ($p \geq 0,05$), а также по параметрам таким проявлениям агрессивности, как: «физическая агрессия» ($p \geq 0,05$), «косвенная агрессия» ($p \geq 0,05$), «раздражительность» ($p \geq 0,05$), «негативизм» ($p \geq 0,05$), «обидчивость» ($p \geq 0,05$), «подозрительность» ($p \geq 0,05$), «вербальная агрессия» ($p \geq 0,05$), «чувство вины» ($p \geq 0,05$). При этом не было обнаружено различий в параметре креативности «гибкость» у юношей с разным уровнем успеваемости по гуманитарным дисциплинам ($p \leq 0,05$). Итак, по нашим данным у студентов с более высокими академическими оценками по гуманитарным дисциплинам общий уровень агрессивности был ниже, чем у учащихся с более низкими показателями успеваемости. При этом, параметры креативности были более выражены у учащихся с повышенной успеваемостью по гуманитарным дисциплинам, за исключением параметра «гибкость».

Юноши с повышенной и пониженной успеваемостью по математическим дисциплинам отличались друг от друга по всем шкалам креативности и агрессивности. Следующие значимые различия были обнаружены по параметрам креативности: «беглость» ($p \geq 0,05$), «гибкость» ($p \geq 0,05$), «оригинальность» ($p \geq 0,05$), «разработанность» ($p \geq 0,05$). физическая агрессия ($p \geq 0,05$) и по параметрам агрессивности: «косвенная агрессия» ($p \geq 0,05$), «раздражительность» ($p \geq 0,05$), «негативизм» ($p \geq 0,05$), «обидчивость» ($p \geq 0,05$), «подозрительность» ($p \geq 0,05$), «вербальная агрессия» ($p \geq 0,05$), «чувство вины» ($p \geq 0,05$). Итак, у учащихся с более высокими оценками по математическим дисциплинам общий уровень агрессивности был ниже, чем у юношей с более низкими показателями успеваемости, за исключением показателя «чувство вины», по которому у учеников с более высокими оценками показатель выше, чем у юношей с более низкими показателями успеваемости. Показатели креативности были, в целом, выше у учеников с более высокими оценками по математическим дисциплинам. Однако было выявлено, что параметр креативности «оригинальность» выше у учеников с более низким показателем успеваемости, тогда как показатель невербальной креативности «разработанность», наоборот, выше у

учеников с высокой успеваемостью по математическим дисциплинам.

Наши гипотезы о различиях в проявлении креативности и агрессивности у юношей с различной академической успеваемостью по гуманитарным и математическим дисциплинам была поддержана эмпирическими данными в части всех параметров агрессивности (физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражительность, негативизм, обидчивость, подозрительность, вербальная агрессия, чувство вины). Были обнаружены различия параметров креативности в связи с повышенной и пониженной успеваемостью по математическим дисциплинам (беглость, гибкость, оригинальность, разработанность). А также, частично, в отношении параметров креативности в контексте успеваемости по гуманитарным дисциплинам (беглость, оригинальность, разработанность). В то же время мы не обнаружили у юношей с повышенной и пониженной успеваемостью по гуманитарным дисциплинам различий в проявлении в таком параметре креативности, как гибкость.

Результаты нашего исследования можно соотнести с результатами исследования как Е.Е. Роговой и Л.А. Ибахаджиевой [15], так и Т.В. Шелкуновой и Т.Ю. Артюховой [16]. Ими были получены результаты, согласно которым школьники с успеваемостью «хорошо» и «отлично» отличались низким уровнем агрессии, чем ученики с более низкой успеваемостью. Основываясь на данных проведенного исследования, мы можем говорить о необходимости дальнейшего исследования креативности и агрессивности в контексте академической успеваемости по разным дисциплинам.

Список литературы:

1. Guilford Y.P. The nature of human intelligence. N. Y.:Mc-Gaw Hill, 1967.
2. Дорфман Л.Я. Теория креативности Ганса Айзенка // Мир психологии. – 2010. - № 62-2, стр 70-86.
3. Дружини В.Н. Психология общих способностей. 3-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 368 с.
4. Пономарев Я. А. Психология творчества. Изд.: Наука, 1976. С. 213—226.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений. М., 1984. Т.4. Детская психология
6. Torrance E.P. Guiding creative talent – Englewood Cliffs. N. Y.: Prentice-Hall, 1962.
7. Wollach M.A., Kogan N.A. A new look at the creativity – intelligence distinction //Journal of Personality. 1965. № 33. P. 348-369.
8. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2011. – 607 с.
9. Бэррон Р. Ричардсон Д. Агрессия. – СПб.: Питер. – 2001. – 352 с.
10. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. — М., 2010. — 624 с.
11. Tacher E.L., Readdick C. A. The relation between aggression and creativity among second

graders. Creativity Research Journal, 18, 3, 261- 267, 2006.

12. Дудорова Е.В., Шумкова С.В. Вербальная и невербальная креативность как факторы агрессивности личности// Вестник вятского государственного университета. – 2018. – С. 113-118

13. Черняевская В.С. Способности и академическая успеваемость младших подростков // Материалы международной юбилейной конференции в 120-летию со дня рождения Б.М. Теплова. Под ред. М.К. Кабардова, А.К. Осницкого, 2017. Стр. 173-175

14. Белякова И.Е., Кечерукова М.А., Мурзина Ю.С. Взаимосвязь креативности и академической успеваемости по иностранному языку у студентов гуманитарного и технического профилей // Интеграция образования. – 2020. - №24-3, стр. 465-479.

15. Рогова Е.Е., Ибахаджиева Л.А. Взаимосвязь агрессии и успеваемости у школьников разного возраста // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2019. - № 4 (170), стр. 418-424.

16. Шелкунова Т.В., Артюхова Т.Ю. Влияние агрессивности младших школьников на их успеваемость в учебной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. - № 67-4, стр. 429-431.

17. Шаповаленко И.В.. Возрастная психология. — 2007. — 352 с.

18. Аверина И.С, Щебланова Е.И. Краткий тест творческого мышления, фигурная форма. Пособие для школьных психологов. – М.: ИНТОР, 1995, - 48с.: ил.

Информация об авторах

Дудорова Екатерина Валерьевна
Пермский государственный национальный исследовательский университет,
доцент кафедры психологии развития,
кандидат психологических наук.
Адрес: 614077 г. Пермь, ул. А. Гайдара, д. 5, кв. 62

Сот. тел.: +7 9523395749
Азерская Ксения Владимировна
Пермский государственный национальный исследовательский университет,
бакалавр кафедры психологии развития.
Адрес: 614097, г. Пермь, ул. Строителей, д. 37, кв. 83

Сот. тел.: +7 9058644641
About authors
Dudorova Ekaterina Valeryevna
Perm State National Research University,
Associate Professor at the Department of Developmental Psychology,
PhD in Psychological sciences.
Address: Russia, 614077, Perm, A. Gaidar street, 5 - 62

Phone: +7 9523395749
E-mail: dudorova2002@mail.ru
Azerskaya Ksenia Vladimirovna

Perm State National Research University,
Bachelor of Development Psychology 37 - 83
Department.

Address: Russia, 614097, Perm, Stroiteley street,
Phone: +7 9058644641

УДК 159.9.072
ГРНТИ 15.81.61

ОСОБЕННОСТИ ПОЛУШАРНОЙ ЛАТЕРАЛИЗАЦИИ ПОНЯТИЙНОГО И ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У БОЛЬНЫХ С ПРАВО- И ЛЕВОСТОРОННЕЙ ЛОКАЛИЗАЦИЕЙ ОЧАГА ИШЕМИЧЕСКОГО ИНСУЛЬТА

DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2021.1.86.1369

Бизюк Александр Павлович

*Канд. пс. наук, доцент кафедры общей и клинической психологии
Первого Санкт-Петербургского государственного медицинского университет
им. акад. И.П. Павлова;
197022, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, ул. Льва Толстого, д. 6-8;*

Барич Ирина Валерьевна

*Медицинский психолог Инсультного центра КГП на ПХВ
"Восточно-Казахстанской областной больницы";
Республика Казахстан, г. Усть-Каменогорск, ул. Протазанова 7;*

РЕЗЮМЕ

Особенности полушарной латерализации понятийного и образного мышления у больных с право- и левосторонней локализацией очага ишемического инсульта. В данной статье представлены материалы экспериментального нейропсихологического исследования последствий острых нарушений мозгового кровообращения для вербальных и невербальных функций с позиции их реализации левым и правым полушариями в период ранней реабилитации. Для оценки особенностей мыслительной деятельности было отобрано 14 методик, которые с разной степенью отчетливости способны отразить специфику право- или левополушарного функционирования. В результате проведенной работы и статистической обработки эмпирических данных было установлено, что у лиц, перенесших инсульт независимо от право- или левополушарной его локализации, наибольшие когнитивные потери связаны с теми психическими функциями, в которых ведущая роль принадлежит вербальному фактору и пространственному мышлению, причем потери со стороны невербальных функций оказались более заметными для локализации инсульта в левом полушарии, а потери со стороны вербальных – для инсульта в правом полушарии.

ABSTRACT

The peculiarities of hemispheric lateralization of conceptual and visual mental abilities (thinking) in patients with right and left hemispheric ischemic stroke. This article presents the materials of an experimental neuropsychological study of an acute cerebrovascular accident consequences for verbal and non-verbal functions from the point of view of their performance by left and right hemispheres during an early rehabilitation period. To assess the peculiarities of patients' mental abilities we have chosen 14 techniques which could identify the specification of right- and left hemispheric functioning with different degree of distinction. As a result of the examination and statistical analyses of the empirical data it has been revealed that patients with both right- and left hemispheric stroke with no significant difference have the most distinct cognitive impairments connected with psychic functions lead by the verbal factor and spatial cognition (thinking), moreover non-verbal cognitive impairments were more noticeable in patients with left hemispheric stroke, verbal- in patients with right hemispheric stroke.

Ключевые слова: инсульт, полушарная специализация, вербальный и невербальный факторы.

Key words: stroke, hemispheric specialization, verbal and non-verbal factors.

Нарушения мышления играют существенную роль в клинической картине острых нарушений мозгового кровообращения (ОИМК), являясь одной из причин социальной и трудовой неполноценности перенесших его субъектов. Это определяет ведущую роль подобных нарушений как фактора, ослабляющего возможности адаптации больного человека в социальной среде и снижающего потенциал его рационального поведения, ухудшает качество его жизни. Исследования показывают, что у почти 84% пациентов, перенесших инсульт, имеют когнитивное снижение разной степени [1]. Лишь не более 15% таких лиц, вновь могут вернуться к

работе, остальные остаются инвалидами разной степени тяжести и до конца жизни нуждаются в медико-социальной поддержке. Нельзя не учитывать и того, что в Российской Федерации инсульт занимает первое место по частоте остаточной инвалидности [2 - 5]. Факторами риска ОИМК выступают такие особенности современной жизни, как психоэмоциональные перегрузки, ухудшение экологии окружающей среды, ускорение ритма жизни и т.д.

Известно, что постинсультные нарушения мышления могут играть препятствующую роль в самом процессе восстановления, усложняя контакт с медицинским персоналом и родственниками.

Больные нередко отказываются от лечения, отвергают занятия с психологами и логопедами, мотивируя это алогичными доводами и нежеланием что-либо делать, возникают беспричинные вспышки гнева, поведение характеризуется эгоизмом, обидчивостью и подозрительностью. Показано, что больным могут быть присущи следующие установки: переоценка или недооценка тяжести своего заболевания, недооценка собственных возможностей, установка долженствования, обесценивание собственных усилий, недоверие к специалисту, минимизация прилагаемых усилий [5]. Ярко выраженные снижения интеллектуальной деятельности, нередко с отрицательной динамикой по сравнению с острым периодом после перенесенного ишемического инсульта наблюдаются и в поздний восстановительный период. Многие авторы говорят о феномене отсроченных когнитивных нарушений, в том числе и мышления, факт наличия которых является прогностически неблагоприятным [6 - 9] и др.

В клинической литературе были охарактеризованы различные варианты нарушений мыслительной деятельности человека при инсультах и в этом контексте дано описание мозговой организации мыслительных процессов [10 - 16] и др.

Экспериментально доказана связь нарушений мышления с повреждением многих участков мозга, причем не только коры, но и подкорковых структур. Расстройства мышления связываются с органическими изменениями со стороны височных, теменных, лобных долей, особо подчеркивается роль ассоциативных отделов второго морфо-функционального блока мозга и префронтальной лобной коры, цингулярной извилины. Замечена связь расстройств мышления с повреждениями в области таламуса, гиппокампа и головки хвостатого ядра [17 - 20].

Но даже и сегодня, как несколько десятилетий тому назад отмечал А.Р. Лурия, нейропсихологический анализ нарушений мыслительной деятельности в целом далеко не завершен. В частности, это относится к соотношению образного и понятийного мышления с позиции их латеральной привязки к полушариям и специфике соответствующих потерь в зависимости от топике очага поражения.

Функциональная латерализация гемисфер является одной из основных характеристик человеческого мозга. На протяжении многих десятков лет укреплялось до известной степени упрощенное мнение, что левое полушарие специализируется на исполнении речи и других ассоциированных с ней психических функций, предусматривающих логические операции, а правое - на наглядно-пространственном восприятии действительности, творчестве и эмоциях.

Результаты межполушарного взаимодействия и специфика полушарных функций при

осуществлении мыслительных процессов изучались многими авторами [21 - 29] и др.

Одним из путей изучения полушарной специализации является анализ тех последствий для психики, которые сопровождают локальные повреждения мозга. Среди них одно из ведущих мест по распространенности занимают острые нарушения мозгового кровообращения, принимающие форму ишемического и геморрагического инсульта. Нарушения метаболизма и гипоксические явления в соответствующей зоне мозга - основные причины изменения протекания психической деятельности. Спектр симптомов, развивающихся у такого пациента весьма широк, начиная от сенсорных и гностических расстройств и заканчивая сложными изменениями в эмоционально-волевой, ценностно-мотивационной и поведенческой сферах. Серьезным фактором, снижающим адаптационный потенциал больного, являются нарушения мыслительной деятельности, причем обнаруживаемые не только в острый период заболевания, но и на более поздних этапах, нередко с отрицательной динамикой по сравнению с ранее имевшейся.

Нарушения мышления в нейропсихологии могут обосновываться как на нейроанатомическом уровне, так и на уровне нарушений и сбоев в комплексной реализации процессов, протекающих в мозгу. Связь нарушений мышления с повреждением определенных отделов головного мозга доказана экспериментально, но исследования расстройств мышления при очаговых поражениях мозга в соответствии с принципом системной динамической локализации функций (А.Р. Лурия) осложняются исключительной широтой спектра нейронных структур, вовлекаемых в обуславливание протекания когнитивных функций.

К участкам, при поражении которых возникают те или иные отчетливые расстройства мышления, относятся зоны височной, лобной, теменной доли, префронтальная кора, задняя ассоциативная зона (ТРО), цингулярная извилина.

Результаты ряда современных исследований также показывают изменение характеристик мышления пациентов после перенесенного ОНМК, у многих из которых происходит частичная или полная реструктуризация профиля латерализации [28, 30]. В частности, А.Н. Боголеповой [31] были получены данные, согласно которым когнитивные нарушения у больных с ишемическим инсультом в ранний восстановительный период распространяются на большинство высших психических функций, но частота и степень выраженности расстройств для больных с право- и левополушарными очагами неравнозначна. Неодинаковость когнитивных, преимущественно мнестических потерь при нарушениях мозгового кровообращения в правом и левом полушариях рассматривались и в других исследованиях [32]. Ковязиной М.С., Варако Н.А. [33] обнаружены феномены атипичной «правополушарной»

симптоматики при инсультах в бассейне левой среднелобной артерии, что, по мнению авторов, может быть объяснено изменениями общей конфигурации взаимодействий, в свою очередь открывающими возможность объединения разрозненных составляющих клинической картины нарушений ВПФ в целостный синдром более высокого порядка. Естественно, что на динамике протекания высших психических функций при инсульте также могут отражаться микроанатомические, физиологические, преморбидные и другие особенности организма и психики пациента. Нельзя исключить и срабатывания компенсаторных механизмов, сопровождаемых активацией гомологичных зон противоположного полушария, либо – напротив, отсутствием «церебрального резерва».

Таким образом «латеральные» симптомы инсульта могут протекать не только традиционно, но и атипично, а это значит, что раздельное изучение симптоматики, возникающей у больных с последствиями инсульта с локализацией зоны поражения в левом и правом полушариях, приобретает особое значение для учета этого обстоятельства в восстановительной работе.

Цель исследования: выявление особенностей мышления у пациентов, перенесших ишемический ОНМК лево- и правосторонней локализации в период ранней реабилитации

Методы исследования:

- Клинико-anamnestический метод.
- Клинико-психологический метод (беседа с пациентом, оценка его общего состояния, отношения к исследованию).
- Экспериментально-психологический метод (комплексное нейропсихологическое исследование, включающее нижеследующие функциональные пробы:
 - Узнавание конфликтных изображений («химеры»)
 - Проба «Наложённые фигуры» В. Поппельрейтера на проверку зрительного внимания.
 - Узнавание предметов с недостающими признаками
 - Классификация предметов по цвету
 - Узнавание знакомых звуков
 - Классификация предметных изображений (родовые группы)
 - Исключение лишнего
 - Складывание картинок из частей
 - Отображение пространственных отношений
 - Понимание серий сюжетных картин
 - Тест пословиц
 - Выполнение арифметических действий
 - Сравнительные языковые конструкции
 - Пересказ текста

Для обработки полученного материала использовался математико-статистический метод. Предварительно показатели всех методик были сведены к 10-балльной шкале.

Критерии включения:

- 1) Состояние после ОНМК по ишемическому типу;
- 2) ОНМК впервые;
- 3) Возрастная группа пациентов зрелого возраста от 45 до 80 лет;
- 5) Контактность, ясность сознания;
- 6) Сохранность речевых функций;
- 7) Праворукость;
- 8) Период ранней реабилитации;
- 9) Наличие контрольной группы, состоящей из здоровых испытуемых мужского и женского пола той же возрастной категории, не страдающих сосудистыми патологиями;
- 10) Отсутствие речевых нарушений, либо средняя и лёгкая степень выраженности речевых нарушений (хорошее понимание обращенной речи и инструкций, фразовая речь в диалоге), т.е. возможность адекватного речевого контакта с пациентом.

Критерии исключения:

- 1) Нейродегенеративные заболевания (болезни Пика, Альцгеймера, Паркинсона, и т.д.);
- 2) Черепно-мозговая травма;
- 3) Регулярное употребление психоактивных веществ;
- 4) Период абстиненции;
- 5) Возраст младше 45 и старше 80;
- 6) Грубые речевые нарушения, препятствующие коммуникации;
- 7) Острое нарушение мозгового кровообращения не впервые.

В ходе исследования было вовлечено 137 больных в возрасте от 45 до 90 лет (средний возраст составил 67,5 лет), перенёсших острое нарушение мозгового кровообращения по ишемическому типу, с лево- и правосторонними очагами поражения – в зоне левой и правой среднелобных артерий (ЛСМА и ПСМА соответственно), в острый и ранний восстановительный периоды, из них мужчин - 70, женщин - 67, с высшим образованием 73, средне-специальным - 64 человека. 64 больных имели очаг в правом полушарии, 73 – в левом.

Исследование проводилось в начале восстановительного обучения в острый период, то есть на 7-15 день после того, как были предприняты меры по восстановлению витальных функций, купирования явлений отека мозга, и когда стали возможны ранние реабилитационные мероприятия. Как правило, диагностические процедуры с больными проводились в 2-3 этапа по 20-30 минут каждый.

Полученные результаты по функциональным нейропсихологическим пробам у больных сопоставлялись с данными, собранными на контрольной группе из 62 человек аналогичного возрастного спектра, не имеющих черепно-мозговых травм и острых нарушений мозгового кровообращения.

Все испытуемые являлись правшами (профиль латеральной организации дополнительно проверялся с помощью проб: «кулак», «часы», «подзорная труба» и опросника М. Аннетт). Все

испытуемые дали добровольное согласие на участие в эксперименте и обработку персональных данных.

Результаты исследования

При сравнении показателей больных с ОНМК и членов контрольной группы, прослеживаются отчетливые различия, что и представлено на табл. 1. У всех больных независимо от латерализации очага поражения, когнитивные функции ожидаемо снижены, что особенно заметно по результатам выполнения проб 8 и 11, связанных с оценкой

состояния конструктивного мышления и понимания переносного смысла. Значительная разница наблюдается и в заданиях на выполнение калькуляционных операций. Стоит отметить, что к числу проб, слабо «отреагировавших» на наличие очага поражения оказались задания 3 и 4, связанные со зрительным гнозисом, а также пробой 6 (классификации предметов), требующей достаточной сохранности способности к обобщению как одной из основных мыслительных операций.

Таблица 1.

Уровень статистической достоверности различий в показателях нейропсихологических проб по t-критерию Стьюдента (t_{st})

Пробы	ОНМК	Контр	t_{st}	p
1 (конфликтные изображения)	9,189	9,838	-4,16	0,000047
2 (рис. Поппельрейтера)	6,609	7,806	-4,07	0,000068
3 (незаконч. изображения)	9,075	9,548	-2,58	0,010456
4 (сортировка цветов)	9,530	10,00	-3,61	0,000386
5 (предметные звуки)	7,401	9,129	-7,59	0,000000
6 (классификация предметов)	9,689	10,00	-3,60	0,000404
7 (исключение лишнего)	7,393	8,709	-5,48	0,000000
8 (сложение картинок)	7,795	9,693	-9,59	0,000000
9 (пространств. отношения)	6,393	7,903	-5,98	0,000000
10 (сюжетные картинки)	9,045	9,693	-3,88	0,000138
11 (пословицы)	7,712	9,693	-8,67	0,000000
12 (арифметические действия)	8,310	9,564	-5,12	0,000001
13 (сравнительные конструкции)	6,151	8,516	-7,06	0,000000
14 (пересказ текста)	6,863	9,016	-8,34	0,000000

Но при проведении сравнительного анализа результатов выполнения проб четырех групп больных, с различной латерализации очагов справа

и слева, поочередно взятых и в острый, и в ранний восстановительный период, нами значимых различий выявлено не было (табл. 2).

Таблица 2.

Уровень статистической достоверности различий между больными с поражениями ЛСМА и ПСМА в острый и ранний восстановительный период

Пробы	В острый период				В ранний период			
	ЛСМА	ПСМА	t_{st}	p	ЛСМА	ПСМА	t_{st}	p
1 (конфликтные изображения)	9,44	9,10	1,17	0,245	9,02	8,93	0,30	0,762
2 (рис. Поппельрейтера)	6,77	6,37	0,79	0,428	6,51	6,04	0,94	0,348
3 (незаконч. изображения)	9,22	8,72	1,56	0,121	9,00	9,00	-	1,0
4 (сортировка цветов)	9,63	9,51	0,48	0,629	9,25	9,72	-1,89	0,062
5 (предметные звуки)	7,55	7,75	-0,54	0,584	6,77	7,54	-1,96	0,053
6 (классификация предметов)	9,77	9,86	-0,67	0,500	9,40	9,66	-1,26	0,209
7 (исключение лишнего)	7,83	7,89	-0,16	0,868	6,68	6,60	0,21	0,832
8 (сложение картинок)	8,22	7,93	0,79	0,426	7,17	7,57	-1,32	0,191
9 (пространств. отношения)	6,69	6,37	0,89	0,372	6,02	6,18	-0,34	0,731
10 (сюжетные картинки)	9,58	9,37	0,96	0,340	8,31	8,90	-1,83	0,071
11 (пословицы)	8,27	8,37	-0,27	0,785	6,85	6,87	-0,04	0,963
12 (арифметические действия)	9,16	9,03	0,44	0,655	7,11	7,54	-0,87	0,384
13 (сравнительные конструкции)	7,22	6,68	1,04	0,301	5,17	4,78	0,59	0,552
14 (пересказ текста)	7,58	7,41	0,39	0,695	6,31	5,90	0,89	0,374

СРЕДНЕЕ	8,35	8,17			7,40	7,51		
---------	------	------	--	--	------	------	--	--

Вместе с тем, сопоставление средних показателей эффективности работы полушарий дает картину, в соответствии с которой, чуть лучшая ситуация для левого полушария в острый период протекания инсульта к концу периода наблюдения демонстрирует больший спад по сравнению с аналогичными показателями правого полушария (рис. 1). Такая тенденция для левого полушария подтверждается и статистически – с

вероятностью ошибки $p = 0,034$ по критерию Манна-Уитни. Изменения со стороны функций правого полушария статистически не подтвердились, хотя общий их тренд аналогичен. По-видимому, уловленные изменения являются лишь фрагментом более общей картины снижения когнитивного функционирования таких больных, отмечаемой многими авторами [34 - 36] и др.

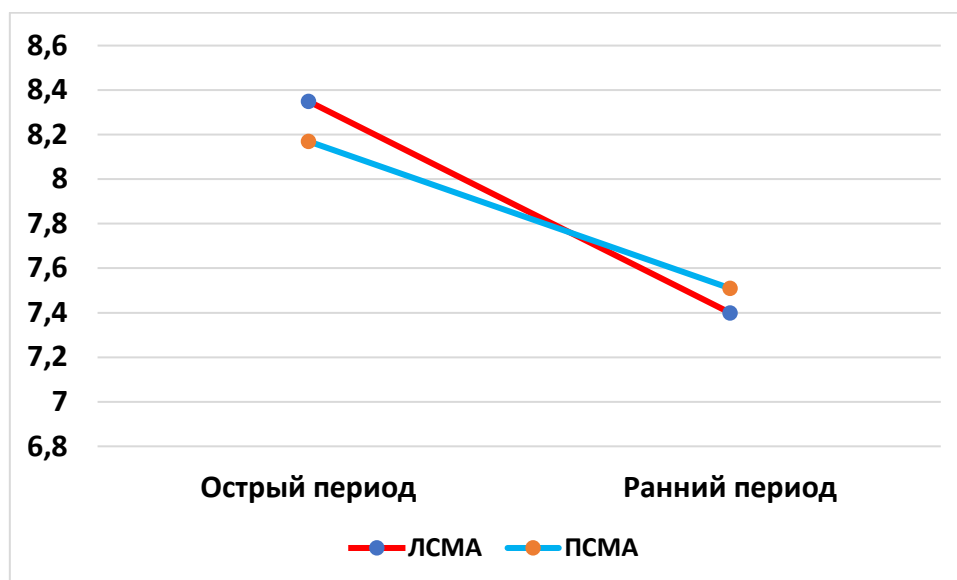


Рис. 1. Динамика изменений средних показателей эффективности работы полушарий в промежутке между острым и ранним периодами протекания инсульта.

В дополнение этому анализу, мы произвели оценку динамики такой тенденции, как изменения достоверности самого критерия t_{α} в зависимости от временного фактора в пределах изучаемых периодов болезни (аналогичные по значимости результаты были получены и при использовании U-критерия Манна – Уитни).

Обнаружилось, что наибольшие подвижки этого показателя наблюдались в отношении таких форм психической деятельности, как корректный анализ развертывания представленного в визуальной форме сюжета, понимание оттенков цвета и способности интегрировать нечто целое из разрозненных элементов. То есть по отношению к результатам соответствующих проб, различия в работе полушарий имеют тенденцию

выкристаллизовываться. А противоположная тенденция, то есть практическое отсутствие нарастания разницы («специализации полушарий») в процессе восстановления было выявлено по отношению способности выделять объекты из фона (рисунки В. Поппельрейтера) и способности понимать и интерпретировать переносный смысл по материалу пословиц. Динамика этих показателей с точки зрения изменения баланса их исполнения полушариями была минимальной.

Из представленного ниже рис. 2 отчетливо видно, что с течением времени все показатели функционирования левого полушария снижаются, но для разных психических функций это снижение неодинаково.

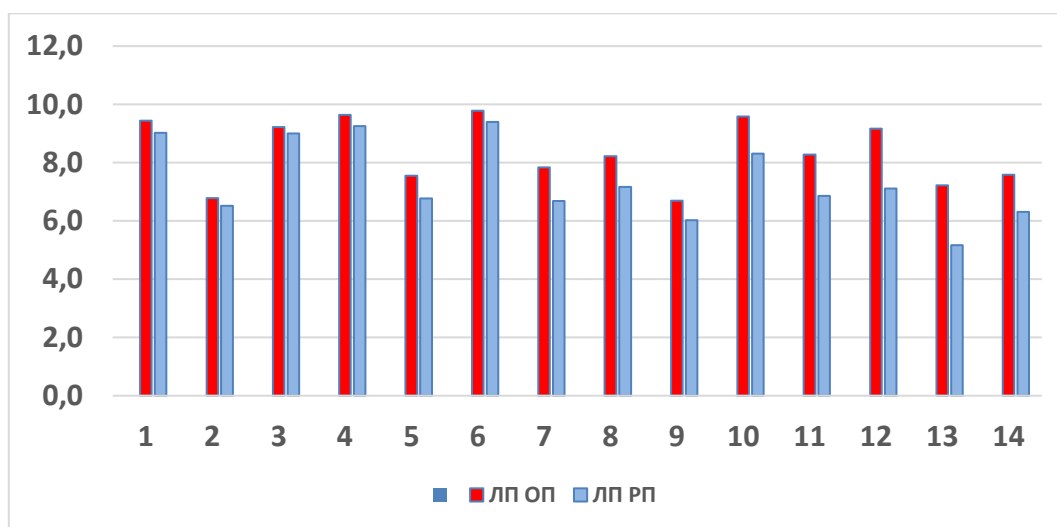


Рис. 2. Динамика показателей нейропсихологических проб для левого полушария (ЛП) (ОП – острый период; РА – ранний период) (в баллах).

Наиболее разительная разница не только с контрольной группой, но и с острым периодом, обнаруживается в отношении калькуляционных функций ($t_{st} = 5,63$; $p = 0,000001$) и способности оперировать сравнительными языковыми конструкциями ($t_{st} = 3,49$; $p = 0,000828$) реализуемыми через те компоненты речевой системы, повреждение которых сопровождается возникновением семантической афазии. Заметное изменение в худшую сторону демонстрирует и показатель способности улавливать сквозной смысл серии сюжетных картинок ($t_{st} = 4,52$; $p = 0,000024$), что тоже предполагает достаточной сохранности вербального фактора, отражающего осознаваемые причинно-следственные отношения. Функциональные пробы, в которых основным стимульным материалом являются образы, в отношении которых необходимо обеспечить их опознание, динамику обнаруживают в существенно меньшей степени (уровень статистической достоверности различий не достигается).

Исключением из этого правила является седьмая проба (исключение лишнего - картинки) ($t_{st} = 2,83$; $p = 0,005$), при работе с которой в равной степени требуется не только сохранность зрительного гнозиса и зрительного внимания, но также велика и роль вербального мышления, связанного с интерпретацией причин выбора, то есть способности к пониманию уровней обобщенности предъявляемого материала.

Любопытно, что аналогичная тенденция прослеживается и для правого полушария (рис. 3) – все пробы, основная нагрузка которых связана с вербальным фактором, демонстрируют статистически высокосignификантное ухудшение своих показателей (вероятность ошибки p лежит в пределах от 0,001 до 0,002), а исполнение проб, обеспечиваемых перцептивно-гностическими способностями, страдает либо слабо, либо даже в двух случаях (в отношении незаконченных изображений и сортировки цветов), показывают незначительную тенденцию к улучшению.

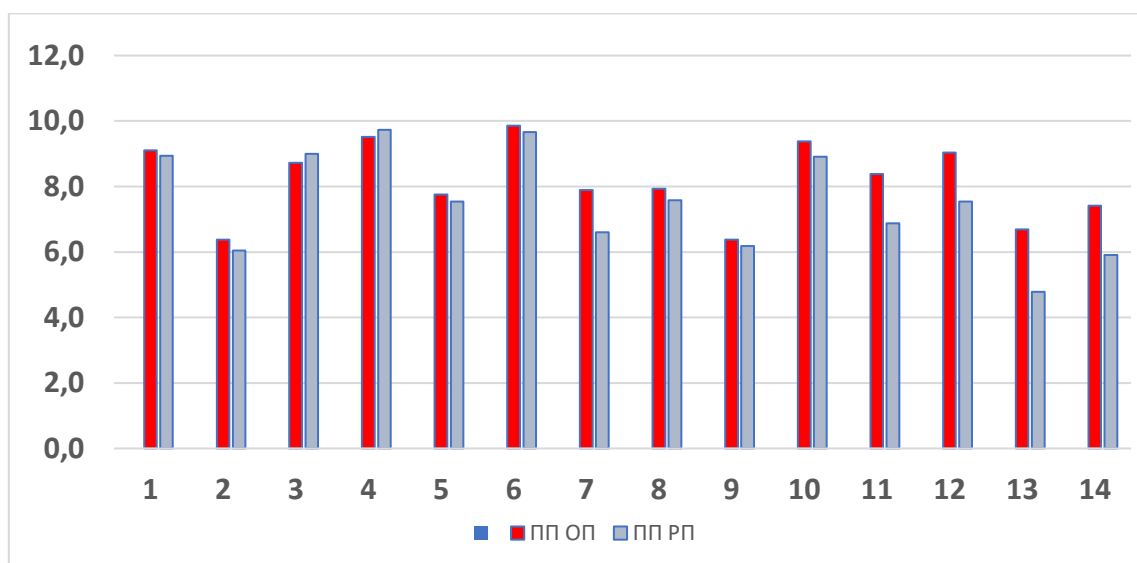


Рис. 3. Динамика показателей нейропсихологических проб для правого полушария (ПП) (ОП – острый период; РА – ранний период) (в баллах).

Полученные данные для правого полушария серьезно отличаются от ожидаемых, поскольку, ориентируясь на общепринятую систему взглядов, вправе ожидать противоположных изменений – страдания невербальных характеристик психической деятельности и относительную сохранность вербальных. При этом, в данном случае речь идет не о «стартовых» параметрах работы полушарий (в острый период), а именно о динамике процесса, свидетельствующей о весьма

большой роли правого полушария в исполнении тех психических функций, которые привлекаются для обеспечения полноценной речи.

Мы обобщили результаты исполнения условно вербальных и невербальных проб и рассчитали средние показатели сдвигов для больных с поражениями левого и правого полушарий (рис. 4). Большая высота столбика гистограммы означает более неблагоприятную динамику.

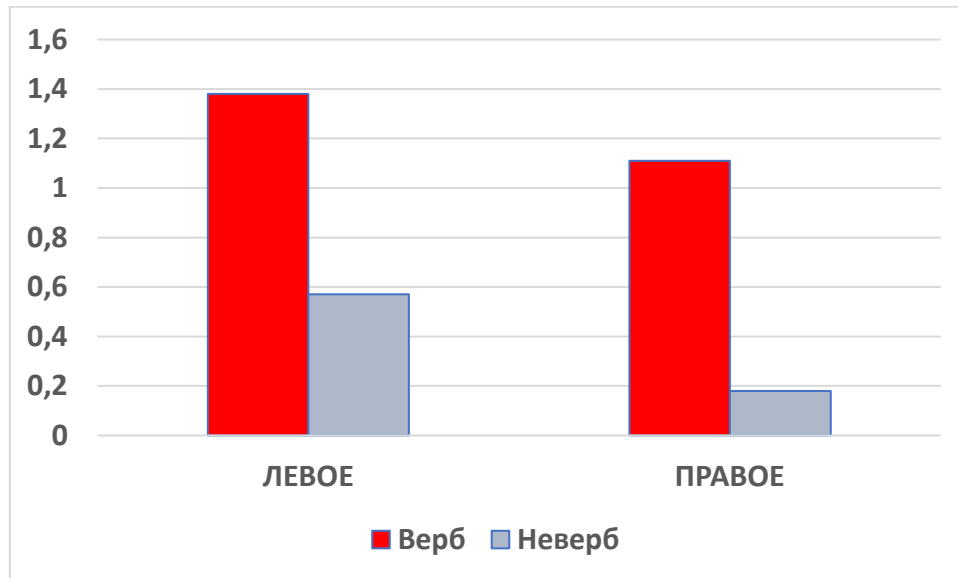


Рис. 4. Различия в динамике психической деятельности в промежутке между острым и ранним периодами (в баллах).

Из представленного рисунка видно, что при острых нарушениях мозгового кровообращения утрата навыков психической деятельности для левого полушария выражена существенно больше, причем это касается как ожидаемо вербальных, так и невербальных операций, в то время как правое полушарие демонстрирует нетипичную картину расстройств – весьма высокий (хотя и меньше по сравнению с левым полушарием) уровень потерь, связанных с речевой деятельностью и довольно слабые изменения со стороны образного мышления опять же по сравнению с левым полушарием. Создается впечатление, что собственно вербальный фактор имеет большую распространенность среди мозговых систем вообще и полушарий в частности по сравнению с классическими взглядами. В какой-то мере это касается и невербального фактора, но уже под иным углом зрения. Реактивность левого полушария при его поражениях в отношении расстройств психических процессов, вовлеченных в обработку образного материала существенно выше (по нашим данным почти в три раза) по сравнению с правым, для которого такие операции считаются типичными. Здесь речь идет даже не о равноправии полушарий по отношению к манипуляциям с образами, а довольно отчетливым доминированием левого полушария.

Полученные нами данные в определенной степени созвучны мыслям Я.А. Меерсона [37] о том, что «роль каждого полушария в анализе и

синтезе тех или иных стимулов определяется не столько характером стимульного материала (вербальным или невербальным), сколько характером той задачи, которая решается субъектом» [37, ст. 195-196].

Выводы

Результаты проведенного исследования показывают, что у лиц, перенесших инсульт независимо от право- или левополушарной его локализации, наибольшие когнитивные потери связаны с теми психическими функциями, в которых ведущая роль принадлежит вербальному фактору и пространственному мышлению. Однако существенных различий между эффективностью работы двух полушарий ни в острый, ни в ранний период, ни по одному из учитываемых показателей отмечено не было.

Иную картину демонстрирует анализ изменений по отношению к каждому из полушарий. Здесь со временем укрепляется отчетливая тенденция к ухудшению показателей как для левой, так и правой гемисфер, преимущественно касающаяся вербальных потерь и связанных с этим фактором функций.

Одним из неожиданных результатов сравнительного исследования явилась тенденция худшего исполнения методик высокозагруженных вербальными функциями правым полушарием и преобладающие потери «невербальных» видов деятельности со стороны левого полушария.

Предположительно это может быть объяснено более высокой интегрированностью разных видов высших форм психических функций в отношении всего мозга, чем это постулировалось ранее.

Литература

1. Вербицкая С.В., Парфенов В.А., Решетников В.А. и др. Постинсультные когнитивные нарушения (опыт 5-летнего наблюдения) // Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. 2018. Т.10. №1. С. 37-42. [Verbickaya S.V., Parfenov V.A., Reshetnikov V.A. i dr. Postinsul'tnyye kognitivnyye narusheniya (opyt 5-letnego nablyudeniya) // Nevrologiya, nejropsihiatriya, psihosomatika. 2018;10(1):37-42. (In Russ.)] DOI: 10.14412/2074-2711-2018-1-37-42.
2. Виленский Б.С. Неотложные состояния в неврологии. СПб: Фолиант; 2006. [Vilenskij B.S. Neotlozhnye sostoyaniya v nevrologii. SPb: Foliant; 2006. (In Russ).]
3. Кулебрас А. Инсульт - острое заболевание, которое можно предотвратить // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 2007. Спец. вып. С. 74-76. [Kulebras A. Insul't - ostroe zabolevanie, kotoroe mozhno predotvratit' // Zhurnal nevrologii i psihiatrii im. S.S. Korsakova. 2007. Spec. vup. :74-76. (In Russ).]
4. Жусупова А.С. Инсульт - глобальная проблема отечественной неврологии // Человек и Лекарство. 2011. Т. 3. №3. С. 6-9. [Zhusupova A.S. Insul't - global'naya problema otechestvennoj nevrologii // SChelovek i Lekarstvo. 2011;3(3):6-9. (In Russ).]
5. Ермакова Н.Г. Психологическая коррекция в реабилитации больных с выраженными двигательными и когнитивными нарушениями после инсульта // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2010. №128. С. 83-92. [Ermakova N.G. Psihologicheskaya korrekciya v reabilitacii bol'nyh s vyrazhennymi dvigatel'nymi i kognitivnymi narusheniyami posle insul'ta // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. 2010; (128):83-92. (In Russ).]
6. Frisoni G.B., Galluzzi S., Bresciani L. et al. Mild cognitive impairment with subcortical vascular features. *Journal of Neurology*. 2002;249(10):1423-1432. DOI: 10.1007/s00415-002-0861-7.
7. Gorelick P.B., Nyenhuis D. Stroke and cognitive decline. *JAMA*. 2015;314(1):29. DOI: 10.001/jama.2015.7149.
8. Mijajlović M.D., Pavlović A., Brainin M., et al. Post-stroke dementia – a comprehensive review. *BMC Medicine*. 2017;15(11). URL: <https://bmcmmedicine.biomedcentral.com/articles/> DOI: 10.1186/s12916-017-0779-7.
9. Mok V.C., Lam B.Y., Wong A., et al. Early-onset and delayed-onset poststroke dementia — revisiting the mechanisms. *Nature Reviews Neurology*. 2017;13(3):148-159. DOI: 10.1038/nrneurol.2017.16.
10. Lofgren B., Nyberg L., Osterlind P.O., et al. In-patient rehabilitation after stroke: outcome and factors associated with improvement. *Disability and Rehabilitation*. 1998;20(2): 55–61. DOI: 10.3109/09638289809166054.
11. Ozdemir F., Birtane M., Tabatabaei R., et al. Cognitive evaluation and functional outcome after stroke. *American Journal of Physical Medicine and Rehabilitation*. 2001;80(6):410–415. DOI: 10.1097/00002060-200106000-00003.
12. Larson E.B., Kirschner K., Bode R., et al. Construct and predictive validity of the repeatable battery for the assessment of neuropsychological status in the evaluation of stroke patients. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*. 2005;27(1):16–32. DOI: 10.1080/138033990513564.
13. Fields J.A., Machulda M., Aakre J., et al. Utility of the DRS for predicting problems in day-to-day functioning. *Clinical Neuropsychologist*. 2010;24(7):1167–1180. DOI: 10.1080/13854046.2010.514865.
14. Leung A.W.S., Cheng S.K.W., Mak A.K.Y., et al. Functional gain in hemorrhagic stroke patients is predicted by functional level and cognitive abilities measured at hospital admission. *NeuroRehabilitation*. 2010;27(4):351–358. DOI: 10.3233/NRE-2010-0619.
15. Gialanella B., Ferlucchi C. Functional outcome after stroke in patients with aphasia and neglect: assessment by the motor and cognitive functional independence measure instrument. *Cerebrovascular Diseases*. 2010;30(5):440–447. DOI: 10.1159/000317080.
16. Togliа J., Fitzgerald K.A., O'Dell M.W., et al. The mini-mental state examination and montreal cognitive assessment in persons with mild subacute stroke: relationship to functional outcome. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*. 2011;92(5):792–798. DOI: 10.1016/j.apmr.2010.12.034
17. Захаров В.В., Вахнина Н.В. Инсульт и когнитивные нарушения // Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. 2011. Т.3. №2. С.8-16. [Zaharov V.V., Vahnina N.V. Insul't i kognitivnyye narusheniya // Nevrologiya, nejropsihiatriya, psihosomatika. 2011;3(2):8-16. (In Russ.)] DOI: 10.14412/2074-2711-2011-141.
18. Буклина С.Б., Нарушения высших психических функций при поражениях глубоких и ствольных структур мозга. М.: МЕДпресс-информ; 2016. [Buklina S.B., Narusheniya vysshih psihicheskikh funkciy pri porazheniyah glubinnyh i stvolovyh struktur mozga. M.: MEDpress-inform; 2016. (In Russ).]
19. Johnson M., Ojemann G. The role of human thalamus in language and memory, Evidence from electrophysiological studies. *Brain and Cognition*. 2000;42(2):218–230. DOI: 10.1006/brcg.1999.1101 .
20. Swartz R.H., Black S.E. Anterior-medial thalamic lesions in dementia, frequent, and volume dependently associated with sudden cognitive decline. *Journal of Neurology, Neurosurgery, and Psychiatry*. 2006;77(12):1307–1312. DOI: 10.1136/jnnp.2006.091561.
21. Кок Е.П. Общее и различное в функциях симметричных отделов правого и левого полушарий мозга // Физиология человека. 1975. Т.1.

- №3. С.427-439. [Kok E.P. Obshchee i razlichnoe v funkciyah simmetrichnyh otdelov pravogo i levogo polusharij mozga // Fiziologiya cheloveka. 1975; 1(3):427-439. (In Russ).]
22. Кордюкова М.Р. Сопоставление параметров межполушарной асимметрии с индивидуальными особенностями мышления // Функциональная асимметрия и адаптация человека. М. 1976. С.44-45. [Kordyukova M.R. Sopostavlenie parametrov mezhpolutsharnoj asimmetrii s individual'nymi osobennostyami myshlenii // Funkcional'naya asimmetriya i adaptaciya cheloveka. M. 1976:44-45. (In Russ).]
23. Брагина Н.Н., Доброхотова Т.А. Функциональные асимметрии человека. М.: Медицина; 1977. [Bragina N.N., Dobrohotova T.A. Funkcional'nye asimmetrii cheloveka. M.: Medicina; 1977. (In Russ).]
24. Корсакова Н.К., Московичюте Л.И. Подкорковые структуры мозга и психические процессы. М.: МГУ; 1985. [Korsakova N.K., Moskovichyute L.I. Podkorkovye struktury mozga i psichieskie processy. M.: MGU; 1985. (In Russ).]
25. Трауготт Н.Н. Межполушарное взаимодействие при локальных поражениях головного мозга. Нейропсихологический анализ межполушарной асимметрии. М.: Наука. 1986. С.14-22. [Traugott N.N. Mezhpolutsharnoe vzaimodejstvie pri lokal'nyh porazheniyah golovnogogo mozga. Nejropsihologicheskij analiz mezhpolutsharnoj asimmetrii. M.: Nauka. 1986:14-22. (In Russ).]
26. Силина Е.А., Евтух Т.В. Межполушарная асимметрия и индивидуальные различия. Пермь: Перм. гос. пед. ун-т; 2004. [Silina E.A., Evtuh T.V. Mezhpolutsharnaya asimmetriya i individual'nye razlichiya. Perm': Perm. gos. ped. un-t; 2004. (In Russ).]
27. Лурья А.Р., Симерницкая Э.Г. О функциональном взаимодействии полушарий головного мозга в организации вербально-мнестических функций // Физиология человека. 1975. Т.3. №1. С. 411-417. [Luriya A.R., Simernickaya E.G. O funkcional'nom vzaimodejstvii polusharij golovnogogo mozga v organizacii verbal'no-mnesticheskijh funkcij // Fiziologiya cheloveka. 1975;3(1):411-417. (In Russ).]
28. Hecaen H., Assal G. A comparison of constructive deficits following right and left hemisphere lesions. *Neuropsychologia*. 1970;8(3):289-303. DOI: 10.1016/0028-3932(70)90075-8.
29. Renzi E.D. Faglioni P., Scotti G. Judgement of spatial orientation in patients with local brain damage. *J. of neurology, neurosurgery, and psychiatry*. 1971;34(5):489-495. DOI: 10.1136/jnnp.34.5.489.
30. Goetschmann V.B., Croquelois A. Different Patterns of Lateralization of Cognitive Functions in a Left-Handed Patient with Unilateral Right Middle Cerebral Artery Stroke. *Cerebrovascular Diseases*. 2010;29(4):403-407. DOI: 10.1159/000288054.
31. Боголепова А.Н. Особенности когнитивных нарушений у больных ишемическим инсультом в зависимости от локализации очага поражения. Б/г. С. 1-11. [Bogolepova A.N. Osobennosti kognitivnyh narushenij u bol'nyh ishemicheskim insul'tom v zavisimosti ot lokalizacii ochaga porazheniya. B/g. S. 1-11. (In Russ).] URL: <http://cerebral-asymmetry.narod.ru/BogolepovaAN.pdf>.
32. Шахпаронова Н.В., Кашина Е.М., Кадыков А.С. Когнитивные нарушения у постинсультных больных с глубокой локализацией полушарного очага // Клиническая неврология. 2010. Т.7. №3. С.4-8. [Shahparonova N.V., Kashina E.M., Kadykov A.S. Kognitivnye narusheniya u postinsul'tnyh bol'nyh s glubokoj lokalizaciej polusharnogo ochaga // Klinicheskaya nevrologiya. 2010;7(3):4-8. (In Russ).]
33. Ковязина М.С., Варако Н.А. К вопросу о природе «правополушарной» нейропсихологической симптоматики при инсультах в бассейне левой среднемозговой артерии // *Consilium Medicum*. 2016. Т.18. №9. С.12-16. [Kovyazina M.S., Varako N.A. K voprosu o prirode «pravopolusharnoj» nejropsihologicheskoi simptomatiki pri insul'tah v bassejne levoj srednemozgovej arterii // *Consilium Medicum*. 2016;18(9):12-16. (In Russ).]
34. Катаева Н.Г., Корнетов, Н.А., Караваева Е.В. и др. Когнитивные нарушения после инсульта // *Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика*. 2010. Т.2. №1. С.37-41. [Kataeva N.G., Kornetov, N.A., Karavaeva E.V. i dr. Kognitivnye narusheniya posle insul't // *Nevrologiya, nejropsihiatriya, psihosomatika*. 2010;2(1):37-41. (In Russ).] DOI: 10.14412/2074-2711-2010-68.
35. Чердак М.А., Парфенов В.А. Когнитивные расстройства у пациентов, перенесших ишемический инсульт: обзор // *Неврологический журнал*. 2011. Т.16. №6. С.37-44. [Cherdak M.A., Parfenov V.A. Kognitivnye rasstrojstva u pacientov, perenesshih ishemicheskij insul't: obzor // *Nevrologicheskij zhurnal*. 2011;16(6):37-44. (In Russ).]
36. Бельская Г.Н., Чуприна С.Е., Воробьев А.А. и др. Когнитивные нарушения при инсульте: возможности медикаментозной коррекции // *Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова*. 2016. Т.116. №5. С.33-37. [Bel'skaya G.N., Chuprina S.E., Vorob'ev A.A. i dr. Kognitivnye narusheniya pri insul'te: vozmozhnosti medikamentoznoj korrekcii // *Zhurnal nevrologii i psihiatrii im. S.S. Korsakova*. 2016;116(5):33-37. (In Russ).] DOI: 10.17116/jnevro20161165133-37.
37. Меерсон Я.А. Функциональная асимметрия полушарий мозга и процессы переработки информации // *Методы нейропсихологической диагностики*. СПб.: Стройлеспечатъ; 1997. [Meerson YA.A. Funkcional'naya asimmetriya polusharij mozga i processy pererabotki informacii // *Metody nejropsihologicheskoi diagnostiki*. SPb.: Strojlespechat'; 1997. (In Russ).]

УДК 159.973

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ СВЕРСТНИКОВ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2021.1.86.1372

*Позднякова Инга Олеговна**канд. психол. наук,**доцент кафедры комплексной коррекции нарушений детского развития,**ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»,**г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1**Дерина Дарья Сергеевна**Магистрант**ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»,**г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1***АННОТАЦИЯ**

Проблема представлений о межличностных отношениях подростков с разным уровнем интеллектуального развития является малоизученной в специальной психологии. В статье рассматриваются результаты исследования представлений о межличностных отношениях подростков с задержкой психического развития и легкой умственной отсталостью, даются рекомендации по коррекции их недостатков. В исследовании приняли участие 35 подростков в возрасте 13-15 лет с разным уровнем интеллектуального развития. Для исследования были использованы методы и методики: психодиагностический (тест Векслера (1, 2, 3, 6 субтесты), опросник для подростков, позволяющий оценить представления о межличностных отношениях сверстников (авторский вариант), статистический. Представлена характеристика представлений о межличностных отношениях подростков с задержкой психического развития и легкой умственной отсталостью (вербальные и невербальные презентации). Исследование показало, что подростки с более высоким уровнем интеллектуального развития демонстрируют более сформированные представления о межличностных отношениях.

ABSTRACT

The problem of ideas about the interpersonal relationships of adolescents with different levels of intellectual development is poorly studied in special psychology. The article examines the results of a study of ideas about the interpersonal relationships of adolescents with mental retardation and mild mental retardation, gives recommendations for correcting their deficiencies. The study involved 35 adolescents aged 13-15 years with different levels of intellectual development.

For the study were used Wechsler test, questionnaire for teenagers. The article presents the characteristics of ideas about interpersonal relations of adolescents with mental retardation and mild mental retardation (verbal and non-verbal presentations). Teenagers with a higher level of intellectual development demonstrate more formed ideas about interpersonal relationships.

Ключевые слова: подростки с интеллектуальными нарушениями, умственная отсталость, задержка психического развития, представления о межличностных отношениях.

Keywords: teenagers with intellectual disabilities, mental retardation, impaired mental function, representation about interpersonal relationships.

Успешность подготовки к самостоятельной жизни в обществе зависит не только от приобретения определенных знаний по общеобразовательным предметам и профессионально-трудовой деятельности, но и от уровня сформированности навыков общения, умения налаживать отношения с окружающими. В подростковом возрасте сверстники выступают активными участниками межличностных отношений. Представления о межличностных отношениях сверстников являются условием личностного развития и социализации подростка (И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн).

Межличностные отношения - это субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, проявляющиеся в характере и в способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе общения и совместной деятельности. Межличностные отношения описываются в литературе как система установок, ориентаций,

ожиданий, стереотипов, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга. Эти диспозиции трактуются содержанием, целями, ценностями и организацией совместной деятельности, выступают основой формирования социально-психологического климата [1].

Общение со сверстниками – это особый вид межличностных отношений. Варианты совместной деятельности помогают подросткам выработать необходимые навыки социального взаимодействия, умение подчиняться коллективу, отстаивать свои права, соотносить личные интересы с общественными. Осознание принадлежности к группе сверстников позволяет подростку переживать чувство эмоционального благополучия и устойчивости. Одним из важных компонентов положительного развития социального взаимодействия подростков является их адекватное представление о межличностных отношениях. Насколько точно подросток сможет понять

отношение окружающих людей к себе, зависит уровень сформированности его дальнейших взаимоотношений. Оптимально созданные межличностные отношения оказывают влияние на успешность всех видов деятельности, способствуют полноценной социализации личности, являются движущим фактором и обязательным условием развития психики подростка. Нарушения представлений о межличностных отношениях затрудняют выбор подростком адекватной реакции на критику, провоцируют на провокационное поведение, негласный запрет на моральную поддержку и проявление искренних чувств [3, 8].

Подростки с нарушениями развития имеют проблемы в опознании как чужих, так и своих взаимоотношений. Это негативно сказывается на эффективности обучения и адаптации их в социуме. Недостаточная сформированность представлений о межличностных отношениях, низкая степень активности в общении подростков с разным уровнем интеллектуального развития оказывает отрицательное влияние на психическое и личностное развитие подростка с нарушением интеллектуального развития (Е.Л. Инденбаум, И.А. Коробейников).

У подростков с задержкой психического развития (далее ЗПР) и умственной отсталостью наблюдается низкая потребность в коммуникации, как со сверстниками, так и с взрослыми, вследствие чего нарушается формирование адекватных представлений о межличностных отношениях. Подростки затрудняются в понимании и дифференциации смежных видов отношений. Недостаточная сформированность представлений о межличностных отношениях, низкая степень активности в общении подростков с разным уровнем интеллектуального развития оказывает отрицательное влияние на психическое и личностное развитие.

Специфика межличностных отношений подростков с ЗПР обусловлена, с одной стороны, особенностями развития, а с другой - особенностями ближайшего окружения, общения со своими сверстниками. В силу отставания в развитии подростки с ЗПР далеко не всегда интересны нормально развивающимся сверстникам, что не может не влиять негативным образом на межличностные отношения, а через них на становление личности [2, 6, 7].

Для подростков с умственной отсталостью характерна слабая мотивация отношений, недостаточное выражение интереса к общению, трудности поведения. В связи с нарушениями мыслительной, эмоционально-волевой сферы и речевого развития, являющимся основным средством общения, у детей с умственной отсталостью возникают трудности в понимании и осознании происходящих событий своей жизни, жизни окружающих его людей, событий социальной жизни. Формирование адекватных представлений о межличностных отношениях также затруднено. В связи с этим подростки не

способны строить и анализировать взаимоотношения со сверстниками, что приводит к нарушению развития коммуникативных навыков [2, 4, 5].

Полноценное развитие как коммуникативной, так психосоциальной компетентности у подростков с задержкой психического развития и умственной отсталостью возможно только при создании особых благоприятных условий. В результате несформированных адекватных представлений о межличностных отношениях коммуникативная деятельность у таких детей самостоятельно не формируется. Поэтому подросткам с нарушениями интеллекта крайне необходимо уделять особое внимание по формированию адекватных представлений о коммуникативных навыках, работать над развитием понимания различного вида отношений с окружающими людьми, развивать их личностные качества. Данные мероприятия, в совокупности, помогут подросткам преодолеть трудности понимания межличностных отношений и более точно развивать коммуникативные способности.

С целью изучения представлений о межличностных отношениях сверстников подростков с разным уровнем интеллектуального развития было проведено исследование, в котором участвовали 18 подростков с задержкой психического развития (далее ЗПР) и 17 подростков с легкой умственной отсталостью.

Для констатации наличия нарушений интеллекта, а также установления качественного отличия интеллектуального развития подростков мы применили тест Векслера (1, 2, 3, 6 субтесты). В ходе анализа полученных результатов по тесту Векслера (WISC) были выделены две группы подростков с разным уровнем интеллектуального развития: ЗПР и легкая умственная отсталость.

С целью выявления представлений о межличностных отношениях использовался опросник для подростков (авторский вариант), который проводился в два этапа. На первом этапе подросткам была предложена следующая инструкция: «Расскажи, пожалуйста, какие отношения бывают между людьми? Опиши эти отношения». Подростку предлагалось прокомментировать свой ответ. Описательные характеристики фиксировались дословно. Мы полагали, что в своих высказываниях подростки будут характеризовать те виды межличностных отношений, которые были получены в личном опыте и имели для них индивидуальную значимость. Выделение смысловых единиц по темам в высказываниях подростков позволяло осуществить качественный и количественный анализ.

В высказываниях подростков были выделены темы, характеризующие межличностные отношения: 1) любовь, 2) дружба, 3) симпатия, 4) безразличие, 5) конфликт, 6) антипатия, 7) вражда. При анализе высказываний, характеризующих представления о межличностных отношениях, были выделены качественные критерии:

обобщенность (конкретность), полнота (количество упоминаемых тем), дифференцированность (различия в характеристиках отношений).

На втором этапе каждому испытуемому предлагалась инструкция: «Сейчас я тебе дам семь карточек с понятиями, ознакомься с ними. А на следующих карточках представлены тексты, которые характеризуют каждое из предложенных понятий. Прочитай их внимательно и соедини с тем словом, которое подходит к данному описанию». Испытуемым предлагалось семь карточек со словами любовь, дружба, симпатия, безразличие, конфликт, антипатия, вражда и семь карточек с соответствующими описаниями. После соотнесения понятий и описаний испытуемому предлагалось прокомментировать свой выбор. Оценка каждой темы на втором этапе проводилась по двум критериям: количество верных соотнесений и аргументированность.

В результате суммирования баллов по двум этапам методики и анализа высказываний подростков были выделены уровни сформированности представлений о межличностных отношениях. Все полученные данные обрабатывались при помощи компьютерной статистической программы STATISTICA 6.

Исследование показало, что количество упоминаний различных тем при описании межличностных отношений подростками с ЗПР и умственной отсталостью отличается. Подросткам с ЗПР наиболее доступны такие темы, как «Дружба» и «Любовь». Частота упоминаний тем о дружбе составляет 88 %. Тема любви в ответах испытуемых наблюдалась в 66 % случаях. В 50 % случаев в ответах испытуемых прозвучали темы «Вражда» и «Симпатия». Реже подростки упоминали темы «Конфликт» и «Антипатия». Меньше всего испытуемые давали описания по теме «Безразличие». Во многих высказываниях подростки с ЗПР объединяли близкие по значению темы. Для подростков с умственной отсталостью наиболее доступной и часто упоминаемой темой для характеристики межличностных отношений является «Дружба». В 64 % случаях подростки озвучивали тему «Любовь». В половине случаев (50 %) в ответах испытуемых встречалась тема «Вражда». Более низкий показатель получила тема «Конфликт». Меньше, чем в 10% случаев подростки упоминали описания тем «Антипатия» и «Безразличие».

Подростки с умственной отсталостью также как и подростки с ЗПР достаточно часто соединяли близкие по значению темы в одно высказывание. Более точно подростки с нарушением интеллектуального развития могут дифференцировать полярные понятия, такие как «Дружба», «Любовь» и «Вражда», остальные темы испытуемые соединяют в единое понятие.

Статистический анализ данных показал достоверные различия описаний межличностных отношений по критерию «обобщенность»

подростками с ЗПР и умственной отсталостью ($p \leq 0,05$). Это связано с тем, что речевая и мыслительная деятельность подростков с ЗПР более развита, чем у подростков с умственной отсталостью. По критерию «полноты» описания межличностных отношений результаты подростки с ЗПР были успешнее сверстников с умственной отсталостью, однако статистический анализ не обнаружил достоверных различий между группами подростков. Установлены статистически достоверные различия между подростками обеих групп по критерию «дифференцированность» ($p \leq 0,05$). По данному критерию представления подростков с ЗПР получили более высокую оценку.

На втором этапе проведения исследования были проанализированы соотнесения подростками понятий и их описаний. Подростки с ЗПР соотносили понятия с описанием лучше, чем их сверстники с умственной отсталостью. Наибольшее количество правильных соотнесений понятий с их описаниями наблюдалось по темам «Любовь», «Дружба», «Симпатия» и «Вражда». Достоверные различия между группами подростков обнаружены при соотнесении понятий с описанием только четырех тем: «Безразличие», «Конфликт», «Антипатия», «Вражда» ($p \leq 0,05$). В ходе исследования мы заметили, что количество правильно соотнесенных тем возросло именно на втором этапе опросника, что свидетельствует о наибольшей сохранности у подростков способности понимать межличностные отношения в невербальном варианте.

Испытуемые обеих групп затруднялись в комментировании своих выборов. В группе подростков с ЗПР особые трудности наблюдались при комментировании понятий «Конфликт» и «Антипатия». Подростки с ЗПР комментировали данные понятия как «Вражда» или «Безразличие». Подростки с умственной отсталостью справились с задачей комментирования значительно хуже, они давали неточные комментарии, пересказывали готовые описания, либо вовсе отказывались от ответа. Значительные трудности у них вызвали темы «Симпатия» и «Безразличие». Данные описания подростки определяли как «Любовь» и «Вражда». Описания «Безразличия» и «Антипатии» умственно отсталым подросткам оказались не доступны.

На низком уровне сформированности представлений о межличностных отношениях сверстников оказалось 29,4% подростков с умственной отсталостью. 70,6% подростков с умственной отсталостью были отнесены к недостаточному уровню представлений о межличностных отношениях сверстников. Ситуация с подростками с ЗПР несколько лучше. К низкому уровню были отнесены 11,1% подростков, набравших минимальное количество баллов. 77,8% было отнесено к недостаточному уровню сформированности представлений о межличностных отношениях сверстников. 11,1% подростков с ЗПР были отнесены к достаточному уровню. Сопоставительный анализ уровней

сформированности представлений о межличностных отношениях сверстников показал статистическую значимость различий между подростками с ЗПР и умственной отсталостью ($p \leq 0,01$). Уровень сформированности представлений о межличностных отношениях у подростков зависит от уровня их интеллектуального развития ($r=0,65$ при $p < 0,05$). Чем выше уровень интеллектуального развития, тем выше уровень представлений о межличностных отношениях сверстников.

Для подростков с ЗПР было характерно более адекватное понимание межличностных отношений сверстников. Подростки данной категории давали самостоятельные, более развернутые и точные описания межличностных отношений, демонстрировали достаточно хорошую осведомленность по большинству тем межличностных отношений.

В результате проведенного исследования нами были разработаны рекомендации для педагогов-психологов. При формировании представлений о межличностных отношениях у подростков с разным уровнем интеллектуального развития необходимо учитывать особенности их психологического и психосоциального развития. При выборе педагогических средств учитывать возрастные и индивидуальные особенности подростка. Подростки с умственной отсталостью нуждаются в большем количестве закреплений, повторений и наглядного материала для формирования правильных представлений о межличностных отношениях. В работе с подростками с ЗПР необходимо уделять внимание формированию регулятивного компонента, учить контролировать свою деятельность, замечать и подчеркивать ошибки в коммуникативном поведении. Следует обращать особое внимание на формирование представлений о смежных видах межличностных отношений. Подросткам с отставанием в интеллектуальном развитии необходимо давать развернутые формулировки и описания понятий, целенаправленно учить дифференцировать их между собой. Работа по формированию представлений о межличностных отношениях должна проводиться систематически и последовательно. Педагогам и специалистам рекомендуется использовать все возможные формы коррекционного и учебно-воспитательного процесса: психокоррекционные занятия, уроки, классные часы, перемены, внеклассные занятия, экскурсии. Рекомендуется чаще организовывать задания, которые требуют работу в парах или группах, чтобы подростки учились взаимодействовать друг с другом, слушать и понимать своего партнера.

Таким образом, исследование показало, что представления о межличностных отношениях подростков с ЗПР и умственной отсталостью

отличаются. Показатели группы подростков с наиболее высоким уровнем интеллектуального развития достоверно лучше отличались от показателей подростков с умственной отсталостью. Представления о межличностных отношениях сверстников у умственно отсталых подростков менее сформированы. Находясь на низком и недостаточном уровнях сформированности представлений, подростки данной группы затрудняются самостоятельно называть и соотносить понятия межличностных отношений с их описаниями, с трудом комментируют понятия и дифференцируют сходные описания межличностных отношений.

Большинство подростков с задержкой психического развития были отнесены к недостаточному и достаточному уровням сформированности представлений о межличностных отношениях. Они самостоятельно называют больше вариантов межличностных отношений, лучше соотносят их с описаниями, чаще дают развернутые, более содержательные и достаточно точные комментарии, успешнее дифференцируют сходные понятия.

Коррекционная работа по формированию представлений о межличностных отношениях у подростков с разным уровнем интеллектуального развития должна носить дифференцированный характер и учитывать индивидуальные различия подростков с ЗПР и умственной отсталостью.

Литература

Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. В. Мещеряков, В. Зинченко. - СПб.: Прайм - ЕВРОЗНАК, 2013. - 672 с.

Инденбаум Е.Л. Психосоциальное развитие подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью // Психологическая наука и образование. - 2010. Т. 15. - № 2. - С. 72 - 81.

Кон И.С. Психология старшеклассника. - М.: Просвещение, 2015. - 192 с.

Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. - М.: 2002. - 192 с.

Королева Ю.А. Закономерности социально-психологической компетентности детей и подростков с отклонениями в развитии // Концепт. - 2013. - № 6. - С. 76 - 80.

Скуратовская М.Л., Сквородникова Е.Л. Особенности формирования коммуникативной компетентности учащихся с задержкой психического развития // Культура. Наука. Интеграция. - 2013. - № 2. - С. 69 - 72.

Триггер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. - СПб.: Питер, 2008. - 192 с.

Фельдштейн Д.И. Психологические аспекты изучения современного подростка // Вопросы психологии. - 2005. - №1. - С. 34 - 36.

**ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОСТИ И КАЧЕСТВА ЖИЗНИ В СВЯЗИ С
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ СТАТУСОМ ЖЕНЩИН**

DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2021.1.86.1371

*Дудорова Екатерина Валерьевна**Ситрова Елена Сергеевна**Пермский государственный национальный исследовательский университет*

Проблема. В настоящее время «качество жизни» является малоизученной сферой психологической науки. Это понятие связано с целым комплексом обширных сфер жизни, например, таких, как вопросы быта, мировоззрения, психологии, поведения, трудовой и общественной деятельности, как на уровне отдельной личности, так и на уровне социальной группы и общества в целом [15]. Качество жизни соотносят с такими сторонами психики как: удовлетворенность собой, автономность; самопринятие; компетентность; личностный рост; позитивные отношения с другими [4; 16]; качество личного, семейного и социально-психологического благополучия [18], другие указывают на прямую связь качества жизни и здоровья [3]. Г.М. Зараковский [5] вводит в понятие «качество жизни» такой компонент, как «жизнедеятельность человека». Ю.В. Крупнов [13] предлагает группировать «индикаторы качества жизни» в три блока. При этом первый блок связан со здоровьем населения и демографическим благополучием в целом, второй блок – со степенью удовлетворенности достатком, работой, жилищем, питанием, и положением дел в государстве, третий блок - с духовным состоянием человека. Таким образом, основные составляющие (компоненты) качества жизни: физический, эмоциональный и социальный [5]. В ряде исследований (Ю.М. Кузнецова, Н.В. Чудова, А.А. Чуганская [7]) обнаружена взаимосвязь качества жизни с такими психологическими параметрами личности, как гипертимотность (циклотимность), демонстративность и враждебность. Что позволяет предположить важность исследования связи качества жизни и агрессивности.

Итак, современные исследования соотносят качество жизни, как с личностными характеристиками, так и с характеристиками саморазвития и самоактуализации, а также с показателями здоровья (Ениколопов С.Н. [4]; Садовская А.В. [16]; Хащенко В.А., Баранова А.В. [18]; Горбенко П.П. [3]). Профессиональную самореализацию можно считать одним из направлений самореализации личности, выражающуюся в профессиональном статусе [1]. Профессиональный статус, в свою очередь, среди прочих показателей характеризуется факторами производственной среды, напрямую оказывающими влияние на здоровье [11], что возможно предполагает связь профессионального статуса и качества жизни.

Сегодня в психологии существует некоторая исследовательская полемика относительно взаимоотношений понятий агрессивности (Реан А.А., 1999, Берковиц Л., 2007) и качества жизни

(Ениколопов С.Н., Садовская А.В., 2000). Агрессивность зачастую неявно (например, в связи с демонстративностью и враждебностью) присутствует в исследованиях разных аспектов качества жизни (Ю.М. Кузнецова, Н.В. Чудова, А.А. Чуганская, 2019), однако при этом не является специальным предметом исследования.

В настоящем исследовании также поставлен вопрос о том, каковы же отношения агрессивности и качества жизни? Опираясь на представления об агрессивности как личностном свойстве или проявлении агрессии (Мещерякова Б.Г. [12]; Лордкипанидзе Л.Н. [10]) и подход к качеству жизни в связи с враждебностью и демонстративностью (Кузнецова Ю.М., Чудова Н.В., Чуганская А.А. [7]), а также идеи деятельностного подхода в психологии (например, Леонтьев А.Н. [9]), анализирующего деятельность как фактор формирования психики нами была выдвинута исследовательская гипотеза о специфике проявлений особенностей агрессивности и качества жизни в связи с родом деятельности женщин.

Участники, методы, процедура. В исследовании приняли участие работницы АО «Пермский Мукомольный завод»: работающие в управлении в количестве 40 человек (средний возраст – 39,43 лет) и работающие на производстве в количестве 40 человек (средний возраст – 41,45 лет). Для исследования агрессивности использовался «Опросник личности агрессивности и конфликтности» Е.П. Ильина - П.А. Ковалева [19] и «Вопросник измерения агрессивных и враждебных реакций» А. Басса и А. Дарки [6]. Для исследования качества жизни использовался «Опросник качества жизни SF-36» ("SF-36 Health Status Survey") [14]. Для тестирования исследовательской гипотезы применялись U-критерий Манна-Уитни, критерий Колмогорова-Смирнова, корреляционный анализ Спирмена.

Результаты.

По результатам применения U-критерия Манна-Уитни установлено, что группа женщин, работающих в управлении, отличается более выраженными показателями шкал: «мстительность» ($u=184,5$, $p \leq 0,01$), «наступательность» ($u=381$, $p \leq 0,01$) и «позитивная агрессивность» ($u=525$, $p \leq 0,01$), чем у женщин, работающих на производстве. Полученные данные согласуются с результатами исследований, в которых показано, что именно работники руководящего звена (управления) должны отличаться тактичностью и целеустремленностью [2], эмоционально-волевой стабильностью и

эмпатией [8], развитыми коммуникативными навыками и готовностью к сотрудничеству [17].

По результатам корреляционного анализа показателей агрессивности и качества жизни обнаружено, что для женщин, работающих в управлении и на производстве, среди параметров качества жизни «социальное функционирование», «интенсивность боли», «ролевое функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием», оказались связанными с показателями агрессивности. Для обеих групп среди показателей агрессивности показатели «подозрительность» и «наступательность» оказались связанными с показателями качества жизни.

Уникальными в группе женщин, работающих на производстве, были корреляции показателей следующих шкал агрессивности и качества жизни: «вербальной агрессии» и «социального функционирования» ($r=0,36$), «раздражительности», с одной стороны и «социального функционирования, обусловленного физическим состоянием» ($r=-0,36$), а также «ролевого функционирования, обусловленного эмоциональным состоянием» ($r=-0,33$), - с другой. Кроме того, у женщин, работающих на производстве, были связаны «подозрительностью» и «ролевое функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием» ($r=-0,42$) и «интенсивность боли» ($r=-0,38$); «наступательность» и «физическое функционирование» ($r=-0,34$).

В группе женщин, работающих в управлении, обнаружены значимые связи между следующими показателями агрессивности и качества жизни: «обидчивость» и «интенсивность боли» ($r=0,43$), «подозрительность» и «жизненная активность» ($r=-0,33$), «нетерпимость к мнению других» и «ролевое функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием» ($r=-0,53$), «социальное функционирование» с «наступательностью» ($r=-0,42$) и с «обидчивостью» ($r=-0,32$).

Для обеих групп преимущественно характерно повышение показателей качества жизни при понижении показателей агрессивности, но для группа женщин, работающих в управлении и на производстве, значимые связи демонстрируют разные показатели.

Список литературы

Воломеев, С.А., Профессия как фактор самореализации личности. -автореф. дисс. канд. филос. наук. - М., 1998.- 24 с.
 Востряков Л.Е., Чириков Е.П. Современный управленец культуры: групповой портрет// Управленческое консультирование.- № 1, 2010.- С. 116-135.
 Горбенко, П.П. Качество жизни и здоровье (Жизневедение)// Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения, 2008.- С. 1-6

Ениколопов, С.Н. Понятие агрессии в современной психологии // Прикладная психология, 2001. – № 1. – 60-71 с.

Зараковский, Г. М. Качество жизни населения России: психологические составляющие. – М.: Смысл, 2009. – 319 с.

Карелин, А.А. (ред.) Диагностика состояния агрессии (Опросник Басса – Дарки) // Энциклопедия психологических тестов. Общение, лидерство, межличностные отношения. – М.: АСТ, 1997. – С. 90–100.

Кузнецова, Ю.М., Чудова Н.В., Чуганская А.А., Влияние характера и агрессивности на оценку качества жизни// Вестник Московского государственного областного университета, 2019.- № 13.- С. 129-142

Лаптев, Л.Г., Махнова Е.А. Критерии и показатели профессиональной компетентности управленческих работников// Акмеология.- №2, 2002.- С. 68-72

Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность.- М.: Политиздат, 1975.- 130 с.

Лордкипанидзе, Л.Н. Книга о детях для думающих взрослых или путешествие по пути развития личности [Текст] / Л.Н. Лордкипанидзе // - СПб.: Союз, 2000.

Мельцер А.В., Здоровье семьи и профессиональный статус родителей// Российский семейный врач, 2006.- С. 28-29

Мещерякова, Б.Г. Большой психологический словарь [Текст] / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М.: АСТ; СПб.: Прайм-Евразон, 2009. – 816 с.

Наймушина А.Г., Соловьева С.В. Качество жизни как медико-биологическая характеристика состояния здоровья жителей севера Тюменской области и города Тюмени// Фундаментальные исследования. – 2011. – № 6 – С. 162-165

Новик, А.А, Ионова Т.И. Руководство по исследованию качества жизни в медицине . 2-е изд. под ред. Ю.Л. Шевченко, М., ОЛМАПРЕСС, 2007. – 313с.

Прокопович, А.Б. Социально-географический анализ качества жизни населения / автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата географических наук. – Самара, 2004. – 22 с.

Садовская, Е.В, Ениколопов С.Н. Психологические аспекты оценки качества жизни больных психосоматическими расстройствами // Психосоматическая реабилитация и качество жизни: сборник научных трудов, 2001. – 321-324 с.

Светлакова В.П., Язова Л.Н. Успешные менеджеры и их профессиональные особенности// Journal of Siberian Medical Sciences.- №1, 2006.- С. 1-4

Хашченко, В.А., Баранова А.В. Взаимосвязь оценки качества жизни и экономико-психологического статуса личности // Проблемы экономической психологии. Том 1., 2004. – 501-527 с.

Шестакова, Е.Г. Личностные аспекты агрессивности: Канд. дисс. – Пермь, 2010 – 176 с.

«НАЦИОНАЛЬНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В СТРАТЕГИЯХ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ У СТУДЕНТОВ КЕМЕРОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА»

Якубенко Я.А.
НФИ КемГУ
(Россия, Новокузнецк)

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматривается вопрос о национальных различиях в стратегиях поведения в конфликтных ситуациях у студентов Кемеровского государственного университета. Рассмотрены разные подходы к понятиям: «конфликт», «стратегии поведения в конфликте», «национальные различия».

ABSTRACT

This article examines the issue of national differences in strategies of behavior in conflict situations among students of Kemerovo State University. Different approaches to the concepts of "conflict", "strategies of behavior in a conflict", "national differences".

Ключевые слова: конфликт, конфликтные ситуации, стратегии поведения в конфликте, национальные различия, недопонимания.

Keywords: conflict, conflict situations, strategies of behavior in a conflict, national differences, misunderstandings.

Зачастую культурные особенности такие как: обычаи, традиции, религиозные взгляды могут значительно различаться между собой, а следовательно, и противоречить друг другу. Из-за таких колоссальных различий чаще всего и возникают конфликтные ситуации. Это также касается и студентов специальности «Психология служебной деятельности». В связи с этим мы считаем, что будет целесообразным исследовать стратегии поведения в конфликтах у студентов КемГУ и выявить различие данных стратегий по национальному признаку.

Большинство людей иногда попадают в конфликтные ситуации. Обычно такие конфликты являются результатом недопонимания, различных личных убеждений и ценностей, противоречивых интересов, неудовлетворенных потребностей или неспособности выразить свои чувства и мнения.

Эта проблема не утратила своего актуального значения и в настоящее время, так как процесс зарождения негативного отношения к другой культуре и нации начинает происходить с детского возраста во многих странах мира. Всё это приходит с осознанием приверженности к определённым национальным ценностям у ребёнка, общности его интересов и интересов окружающих его людей, в частности это родственники и друзья. Например, представители одних наций более эмоциональны и восприимчивы. У них в относительно короткий срок может резко проявляться воодушевление, прилив эмоций, но также быстро может наступать и спад подобных реакций, особенно в сложной обстановке. Представители же других наций менее эмоциональны, более склонны к логике в поступках, разумному поведению, меньше подвержены изменению настроений. Отсюда и начинают возникать первые ссоры и недопонимания со стороны «неправильных» товарищей, которые нередко приводят к конфликтным ситуациям.

Найти себя в конфликтной ситуации и найти разумное решение может быть очень сложной задачей. Невозможно «выиграть» в конфликтной

ситуации, потому что победа в этом случае будет означать, что исход всей ситуации удовлетворителен только для одного из оппонента. И это ни в коем случае не компромиссное решение, поэтому конфликты необходимо разрешать.

Конфликт — это столкновение сторон, при котором одна из них или обе ощущают угрозу и пытаются отстоять свои цели, взгляды или убеждения. Интересно и то, что если не вмешиваться в него, он будет развиваться быстрее, провоцируя обе стороны на сильные эмоции, из-за которых они не всегда могут объективно оценивать ситуацию и взять под контроль свои чувства и эмоции, реагируя на неё, ситуацию, в соответствии с собственным восприятием происходящего [1]. Чаще всего такие ситуации заканчиваются рукоприкладством или же в лучшем случае словесной перепалкой.

Национальным конфликтом называют столкновение интересов, взглядов между национально-этническими общностями, либо их составляющими. В большинстве случаев это результат национализма, который может перерасти в национальный антагонизм и изоляционизм. Также национальному конфликту присуще иметь такой тип конфликта, как эмоциональный, а такой конфликт труднее всего поддаётся разрешению, так как в его основе лежат причины, связанные с особенностями личности.

Межнациональный конфликт — это более широкое понятие. Это вид социального конфликта. В его основе множество противоречий. Обычно такие конфликты носят государственный, политический и этносоциальный характер. В таких спорах принимают участие тысячи и миллионы человек. Они носят широкомасштабный характер, могут длиться годами, десятилетиями, а иногда и веками [20]. Если стороны перестают слышать друг друга, пытаются доказать свою правоту, ситуация сильно осложняется и может привести к военным действиям. В современном мире можно взять в пример постсоветское пространство, где проблема конфликта значительно обострена в таких странах,

как Азербайджан, Армения, Таджикистан, Молдова и др. Именно поэтому такие ситуации стараются решить на первых стадиях, предотвращая их развитие.

Вопрос национальных различий в конфликтных ситуациях рассмотрен и представлен в ряде работ многих известных антропологов. В частности, Франца Боаса, который стал родоначальником американской этнопсихологической школы и рассматривал влияние одной культуры на другую, аккультурацию. Рут Бенедикт и Маргарет Мид внесли определённый вклад в изучении данной темы, указывая на недопустимость расовой и этнической дискриминации. Работы Абрама Кардинера, Валентины Михайловны Бызовы, Веры Анатольевны Серковы, Стелой Тинг-Туми, Густава Густавовича Шпета, Эдуарда Александровича Баграмова и других, тоже посвящены проблеме между различиями у национальностей и их различиями в конфликтных ситуациях. В.М. Бызова в своих трудах раскрыла важность места и роли каждого народа в историческом развитии, также она призывает выработать взаимоуважительные принципы межкультурного общения и взаимоотношений, преодолеть межнациональные барьеры. Также Э.А. Баграмов в своих исследованиях: «Миф о противоположности Запада и Востока: об одной реакционной концепции колонизаторов» (1958г.) и «О «психологической» разновидности американского расизма» (1955г.) разрабатывает вопросы научной методологии при изучении национальных отношений, национальной психологии и национального характера.

Причины национальных и межнациональных конфликтов немного различаются. К первой группе относятся следующие факторы:

1) Этнопсихологические. Разрушение привычного уклада культурной жизни, страх потерять устоявшиеся национальные ценности, отторжение новых норм.

2) Политические. Разные политические лидеры могут оказывать определенное влияние на национальные общности и не всегда это влияние положительное. Воздействие может быть самым негативным. В истории известны случаи, когда народы подвергались гонениям, дискриминации из-за определенных политических действий.

3) Социально-экономические. Если определенный этнический социум критикуется обществом, ущемляются его права, это сказывается и на экономической составляющей индивидуумов. Данное ущемление может привести к возникновению конфликта.

4) Культурные [3]. Конфликты случаются по причине культурных различий между определенными этносами, которые не могут принять существование этих различий. Критика, дискриминация являются неотъемлемой частью такой ситуации. Народы перестают понимать, слышать друг друга, пытаются доказать, что один этнос лучше другого. Указываются претензии к культурным

традиционным особенностям, на которые особенно эмоционально реагирует оппозиция.

К причинам межнациональных конфликтов относятся и другие факторы:

1) Географическое несогласие. Народы не довольны установлением территориальных границ, может оспариваться принадлежность территории тому или иному этносу. Особенно осложняется ситуация, если одна территория когда-то принадлежала первой стороне, а спустя определенное время второй. Тогда оба народа имеют одинаковые права и судьба территории становится неопределенной.

2) Социальная неудовлетворенность. Может проявляться как внутри одного государства, так и сразу нескольких.

3) История. В прошлом между определенными народами могли быть противоречия и недопонимание. Некоторые моменты могут волновать этносы и в настоящем, вызывая конфликты.

4) Культурно-языковые претензии. Чаще всего случаются из-за подавления культуры, запрета определенного языка.

5) Природные ресурсы. Разные народы могут вести за них борьбу, войны.

6) Различие религий. Приверженность той или иной вере может становиться настоящим поводом для конфликта. Народ может придерживаться какой-то религии и критиковать другую, навязывая противникам свои взгляды.

Попав в ситуацию конфликта, человек выбирает модель поведения исходя из обстоятельств и субъективного состояния (Рис.1). Характер поведений в конфликтной ситуации схож, при этом каждый конфликт отличается своими признаками. Для разрешения разногласий нужны знания: какие действия нужно совершить, какие слова подобрать, какова должна быть манера поведения для его урегулирования.

Психолог К. Томас классифицировал все способы поведения в конфликте по двум критериям: стремление человека отстаивать собственные интересы (напористость) и стремление человека учитывать интересы другого человека (кооперация). На основании этих критериев К. Томас выделил пять основных способов поведения в конфликтной ситуации. Для удобства их можно представить и в виде образов животных:

- 1) Соревнование (конкуренция) - «акула»;
- 2) Приспособление (улаживание) - «плюшевый мишка»;
- 3) Избегание (уклонение) - «черепаха»;
- 4) Компромисс - «лиса»;
- 5) Сотрудничество - «сова».

Есть несколько факторов влияющих на выбор стратегии:

Суть конфликта – при назревающей ссоре задайтесь вопросом: а настолько ли вам важно вступить в спор и договариваться по данному вопросу. Может лучше его избежать.

Заинтересованность сторон – если возникший вопрос важен для вас и его необходимо обсудить, то нужно уточнить, а готов ли оппонент к обсуждению. Если для него так же важен данный вопрос, то выбирается сотрудничество или компромисс [2].

Значимость отношений с оппонентом – при выборе стратегии определитесь в необходимости сохранения отношений с противоположной стороной. Если их сохранить необходимо, то выбирайте из: сотрудничества, компромисса, приспособления.

Если наиболее важно отстоять свою точку зрения, то выберите соперничество.

Собственный психологический настрой – при отсутствии желания и моральных сил наиболее подходящими стратегиями станут приспособление или уклонение.

Было проведено исследование с помощью следующих методик: методика Томаса - Килманна на выявление ведущего поведения в конфликтной ситуации и методика Дж. Г. Скотт «Оценка стратегий поведения в конфликте».

При анализе полученных данных можно сказать, что при оценке ситуации конфликта между студентами российские и иностранные респонденты значительно отличаются по предпочтению стратегий поведения. 50% иностранные респондентов избрали для себя стратегию сотрудничества, а 39% российских – уход.

В ходе всего исследования был выбран такой метод как математический анализ по критерию Стьюдента. По результатам корреляционного анализа данных Томаса - Килманна на выявление ведущего поведения в конфликтной ситуации и Дж. Г. Скотта «Оценка стратегий поведения в конфликте» было выявлено, что показатели по шкале соперничества различны незначимо.

Согласно полученным данным, гипотеза о том, что существуют значимые различия между выраженностью стратегий поведения в конфликтных ситуациях у студентов КемГУ разных национальностей, а именно у русских студентов чаще проявляется стратегия соперничества, чем у иностранных студентов, не подтвердилась.

1. Анцупов А.Я. Конфликтология. Теория и практика : /А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. -М.; СПб.; Нижний Новгород: Питер, 2018. -503 с.

2. Лукьяновская, О.В. Основы юридической конфликтологии и медиации: учебное пособие /О.В. Лукьяновская, Р.Г. Мельниченко. -Волгоград: Изд-во ФГОУ ВПО ВАГС, 2018.

3. Ратанова Т.А., Шляхта Н.Ф. Методы изучения и психодиагностика личности: Учеб. пособие. -2-е изд., испр. -М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2017. -264 с.

4. Светлов В. А. Конфликтология /В.А. Светлов, В.А. Семенов. -СПб.: Питер, 2019. -352 с.

Евразийский Союз Ученых.
Серия: педагогические, психологические и
философские науки.

Ежемесячный научный журнал

№ 5 (86)/2021 Том 1

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Макаровский Денис Анатольевич

AuthorID: 559173

Заведующий кафедрой организационного управления Института прикладного анализа поведения и психолого-социальных технологий, практикующий психолог, специалист в сфере управления образованием.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

• **Садовская Валентина Степановна**

AuthorID: 427133

Доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный работник культуры РФ, академик Международной академии Высшей школы, почетный профессор Европейского Института PR (Париж), член Европейского издательского и экспертного совета IEERP.

• **Ремизов Вячеслав Александрович**

AuthorID: 560445

Доктор культурологии, кандидат философских наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, академик Международной Академии информатизации, член Союза писателей РФ, лауреат государственной литературной премии им. Мамина-Сибиряка.

• **Измайлова Марина Алексеевна**

AuthorID: 330964

Доктор экономических наук, профессор Департамента корпоративных финансов и корпоративного управления Финансового университета при Правительстве Российской Федерации.

• **Гайдар Карина Марленовна**

AuthorID: 293512

Доктор психологических наук, доцент. Член Российского психологического общества.

• **Слободчиков Илья Михайлович**

AuthorID: 573434

Профессор, доктор психологических наук, кандидат педагогических наук. Член-корреспондент Российской академии естественных наук.

• **Подольская Татьяна Афанасьевна**

AuthorID: 410791

Профессор факультета психологии Гуманитарно-прогностического института. Доктор психологических наук. Профессор.

• **Пряжникова Елена Юрьевна**

AuthorID: 416259

Преподаватель, профессор кафедры теории и практика управления факультета государственного и муниципального управления, профессор кафедры психологии и педагогики дистанционного обучения факультета дистанционного обучения ФБОУ ВО МГППУ

• **Набойченко Евгения Сергеевна**

AuthorID: 391572

Доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, профессор. Главный внештатный специалист по медицинской психологии Министерства здравоохранения Свердловской области.

• **Козлова Наталья Владимировна**

AuthorID: 193376

Профессор на кафедре гражданского права юридического факультета МГУ

- **Крушельницкая Ольга Борисовна**

authorID: 357563

кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой теоретических основ социальной психологии. Московский государственный областной университет.

- **Артамонова Алла Анатольевна**

AuthorID: 681244

кандидат психологических наук, Российский государственный социальный университет, филиал Российского государственного социального университета в г. Тольятти.

- **Таранова Ольга Владимировна**

AuthorID: 1065577

Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, Уральский гуманитарный институт, Департамент гуманитарного образования студентов инженерно-технических направлений, Кафедра управления персоналом и психологии (Екатеринбург)

- **Ряшина Вера Викторовна**

AuthorID: 425693

Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, лаборатория профессионального развития педагогов (Москва)

- **Гусова Альбина Дударбековна**

AuthorID: 596021

Заведующая кафедрой психологии. Доцент кафедры психологии, кандидат психологических наук Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, психолого-педагогический факультет (Владикавказ).

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Художник: Валегин Арсений Петрович
Верстка: Курпатова Ирина Александровна

Адрес редакции:
198320, Санкт-Петербург, Город Красное Село, ул. Геологическая, д. 44, к. 1, литера А
E-mail: info@euroasia-science.ru ;
www.euroasia-science.ru

Учредитель и издатель ООО «Логика+»
Тираж 1000 экз.