

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**КОСТАНАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**



**«ИНСТИТУЦИОНАЛЬНАЯ ПЕРЕЗАГРУЗКА
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ»**

сборник научных трудов

Костанай, 2018 г.

УДК 37.0
ББК 74.00
И 72

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор	Е. Әбіл
Заместитель редактора	Б. Баймухамбетова
Члены редакционной коллегии	А. Күзембайұлы К. Бримжанова

И 72 «Институциональная перезагрузка образовательной системы». – Сборник научных трудов. – Костанай: КГПИ, 2018. – 106 с.

ISBN 978-601-7934-31-6

В сборник научных трудов входят научные статьи ученых Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. Здесь рассматривается широкий круг проблем российской науки по естественному и гуманитарному направлению научного знания. Сборник представляет интерес для студентов, магистрантов различных направлений подготовки, а также ученых, педагогов и специалистов различных областей научного знания.

УДК 37.0
ББК 74.00

Сборник издан согласно представленным материалам авторов статей.
Автор несет ответственность за содержание и достоверность статьи.

ISBN 978-601-7934-31-6

© Костанайский государственный педагогический институт, 2018
© Южно-уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2018

Содержание

Вступительное слово проректора по научной работе ЮУрГГПУ	
<i>А.А. Саламатова</i>	4
<i>История университета Из века прошлого в век будущий</i>	5
<i>Асфандьярова Г.Н., Долгова В.И.</i> Исследование управления процессом психолого-педагогической коррекции агрессивного поведения старших школьников.....	8
<i>Гладкова Е.А., Комарова М.А., Долгова В.И.</i> Гендерные особенности проявления лидерских качеств у подростков.....	13
<i>Гладкова Е.А., Комарова М.А., Долгова В.И.</i> Особенности профессиональной идентичности педагогов дошкольных образовательных организаций.....	19
<i>Гольева Г.Ю., Гатина Я.Д., Долгова В.И.</i> Изучение взаимосвязи эмпатии и эмоциональной устойчивости у студентов-психологов.....	25
<i>Гольева Г.Ю., Кострова О.П., Долгова В.И.</i> Исследование ситуативной тревожности у студентов первого курса в сессионный период.....	31
<i>Гольева Г.Ю., Кострова О.П., Долгова В.И.</i> Изучение взаимосвязи самооценки и ситуативной тревожности в юношеском возрасте.....	34
<i>Долгова В.И., Капитанец Е.Г., Кондрашова Д.С.</i> Моделирование процесса формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.....	39
<i>Долгова В.И., Крыжановская Н.В., Кузнецова Е.А.</i> Исследование развития лидерских качеств у старших подростков.....	45
<i>Киселёва С.Ю., Долгова В.И.</i> Формирование конструктивных стратегий разрешения конфликтного поведения педагогического персонала дошкольного образовательного учреждения.....	50
<i>Мелентьева Д.М., Долгова В.И.</i> Исследование влияния уровня тревожности на адаптацию пятиклассников.....	55
<i>Белевитин В.А., Тюнин А.И., Зайцев В.С.</i> Оценка общесистемных угроз информационной безопасности образовательных организаций.....	60
<i>Белевитин В.А., Тюнин А.И., Ульянова В.Г.</i> Квалиметрическая оценка профессиональных и личных качеств педагогов образовательных организаций....	64
<i>Конев Л.М., Зеленко А.Ф., Чёрная Е.В.</i> К истории российской общеобразовательной школы: императорской, советской, президентской.....	69
<i>Немудрая Е.Ю.</i> Оценка уровней сформированности компетенций студентов в рамках дисциплины «Педагогика» на примере ФОС Межрегионального сетевого педагогического университета (МСПУ).....	72
<i>Анфалова Л.В.</i> Место и функции международного отдела в системе управления университета.....	75
<i>Долгова В. И., Рокицкая Ю. А., Семенова Е. С.</i> Психологическая безопасность образовательной среды вуза как фактор учебно-профессиональной мотивации студентов.....	80
<i>Михайлова Т.А., Кравцова Л.М., Коняхина Г.П.</i> Особенности воспитательной работы в Высшей школе физической культуры и спорта ЮУрГГПУ.....	87
<i>Михайлова Т.А., Кравцова Л.М., Коняхина Г.П.</i> Организация и проведение подвижной перемены в школе.....	90
<i>Цилицкий В.С.</i> Теоретические регулятивы проблемы профессиональной подготовки педагогов-дефектологов к тьюторской деятельности.....	94
<i>Юздова Л.П., Нестерова Л.Ю., Чепуренко А.А.</i> Омонимия как проявление системности языка (на примере призначных и качественно-обстоятельствных фразеологизмов русского языка).....	98
<i>Типушков С.В.</i> Поиски путей адаптации первоклассников.....	102

Вступительное слово



Современное образование в условиях стремительного развития новых технологий, несомненно, приобретает стратегическую значимость. Образовательный уровень населения любой страны, его соответствие современным международным стандартам определяют конкурентоспособность любого государства, причем практически во всех областях. Образование становится одним из важнейших факторов, обеспечивающих экономический прогресс, социальную стабильность в обществе, высокие стандарты качества жизни.

Рубеж XX–XXI вв. стал переломным как для России, так и для Казахстана, поскольку совпал с серьезной трансформацией всего общества, что не могло не сказаться и на перестройке систем образования. Это, в свою очередь, актуализировало вопросы выстраивания двустороннего сотрудничества России и Казахстана в образовательной сфере, которое с одной стороны, даёт возможность сохранять и приумножать те конкурентные преимущества, которые были заложены в системах образования ранее, а с другой – модернизировать эту сферу, повышать конкурентоспособность на мировой арене.

Установление партнёрских отношений, развитие новых путей сотрудничества двух государств укрепляется установлением прочных российско-казахстанских отношений в сфере взаимодействия высших учебных заведений. Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет сегодня – это университет с активной позицией в отношении участия во всех процессах в области международного сотрудничества высшей школы. Мы готовы к новым образовательным и научным проектам, в том числе в вопросах глобализации и интернационализации системы образования в целом.

На сегодняшний день в стенах Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета обучаются более 12000 студентов, из которых 1100 – иностранных студентов, в том числе из Республики Казахстан. За долгие годы совместной работы было заключено 12 соглашений о сотрудничестве и взаимопонимании с вузами из разных городов Республики Казахстан. Одним из приоритетных направлений нашего взаимодействия является сотрудничество с Костанайским государственным педагогическим институтом. Между нашими вузами-партнёрами осуществляется взаимодействие и обмен опытом по вопросам совершенствования системы образования двух стран: в вопросах подготовки кадров высшей научной квалификации; организации обмена студентами по программам академической мобильности; подготовки, переподготовки и повышении квалификации специалистов; стажировки учителей, преподавателей специальных дисциплин, профессорско-преподавательского состава.

Таким образом, можно констатировать, что российско-казахстанское сотрудничество в сфере высшего образования активно развивается, демонстрируя широкий спектр возможностей и растущий потенциал взаимовыгодной деятельности в сфере науки и образования.

Мы надеемся на дальнейшее плодотворное сотрудничество, дружеские отношения, а также выражаем готовность к воплощению и развитию всевозможных идей. Желаем Вам и Вашему коллективу процветания, успехов в реализации новых замыслов, счастья и благополучия!

А.А. Саламатов. Проректор по научной работе ЮУрГГПУ

Из века прошлого в век будущий

From the century of the past to the future century

В статье рассматриваются исторические факты возникновения и развития педагогического вуза, начиная с XX века и до наших дней. Приведены исторические и современные данные, важнейшие достижения и изменения, а также прослежен путь становления нынешнего Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Ключевые слова: педагогическое образование, профессиональная подготовка педагогических кадров, стратегия развития, конкурентоспособность, перспективные направления.

Keywords: pedagogical education, professional training of teachers, development strategy, competitive ability, perspective directions.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» является одним из старейших вузов Челябинской области.



Строительство главного корпуса, 1936 г.

Со времени своего основания в 1934 году из небольшого пединститута превратился в один из ведущих педагогических университетов России. В 1984 году за успехи по подготовке учительских кадров вуз был награжден орденом «Знак Почета».

В 1995 году институт получил статус университета и был переименован в Челябинский государственный педагогический университет (ЧГПУ).

По приказу Министерства образования и науки Российской Федерации с 1 сентября 2016 года Челябинский государственный педагогический университет переименован в Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (ЮУрГГПУ)

Вся образовательная деятельность университета направлена на реализацию Государственного стандарта высшего образования, повышение качества профессиональной подготовки педагогических кадров, интенсификацию учебного процесса, поиски новых форм обучения, творческое развитие личности будущих учителей.

Будучи единственным в Челябинской области специализированным педагогическим вузом, ЮУрГГПУ (ЧГПУ) ведет подготовку квалифицированных кадров практически по всему спектру образовательных программ региональной системы образования.



ЧГПУ. Главный корпус, 1995 г.



Учебный городок естественно-технологического факультета.



Факультет иностранных языков.

В 2006 году открыт филиал ЮУрГГПУ (ЧГПУ) в г. Миассе. В нем лицензированы (Государственная лицензия серия ААА № 002256 от 14.11.2011 г.) следующие специальности: педагогика и психология, педагогика и методика начального образования, менеджмент организации, профессиональное обучение (дизайн, экономика и управление, информатика, ВТ и компьютерные технологии, социальная работа.

В институте дополнительных творческих педагогических профессий студенты целевого набора получают дополнительную педагогическую профессию на 5 отделениях:

- художественно-эстетическое (вокал, хоровое пение, авторская песня, театр, театр кукол, фольклор, художественное слово и конференс, балльные танцы, современные танцы, народные танцы, уличные танцы, народные инструменты, эстрадная музыка);
- спортивного совершенствования (аэробика, оздоровительная гимнастика, волейбол, баскетбол, настольный теннис, туризм, каратэ, фехтование, ОБЖ (спасатели));
- декоративно-прикладного творчества (швейное дело, театр моды, вязание трикотажных изделий, художник-оформитель, фитодизайн, фотодело, парикмахерское дело, дизайн интерьера, технология досуга, экология);

Открыты новые специальности (тифлопедагогика и специальная психология, дошкольная педагогика и психология, информатика, педагогика-психология, безопасность жизнедеятельности, культурология, социальная работа, перевод и переводоведение, информатика и менеджмент организации, шесть специальностей начального профессионального образования: автомобили и автомобильное хозяйство; информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии; дизайн; экономика и управление).

Если в 1994 году подготовка учителей велась по 14 специальностям классификатора направлений и специальностей высшего профессионального образования, то в 2007 году – по 36. В настоящее время вуз готовит педагогов не только для общеобразовательных школ, но и для систем дошкольного образования, начального и среднего профессионального образования, коррекционного образования, менеджеров для системы управления, организует курсы повышения квалификации работников образования. Успешно работают институты педагогического образования и дистанционного обучения, здоровья и экологии человека, дополнительных творческих педагогических профессий и т.д.



Здание представительства ЧГПУ в г. Миасс.

- досуговое отделение (технология досуга, экскурсоведение, интеллектуальные игры, КВН);
- организационно-педагогическое (информатика, валеология, археология, журналистика, астрономия, практическая психология, французский язык, татарский язык, православная культура, безопасность дорожного движения, менеджмент в образовательной сфере).

Учебный процесс на 15 факультетах, в 2 институтах и 54 кафедрах университета обеспечивает высококвалифицированный коллектив педагогов, включающий в себя 570 штатных преподавателей, в том числе 60 докторов наук и профессоров и 354 кандидата наук. Докторов и кандидатов наук 72,6% от общего числа преподавателей.



Главный корпус ЮУрГГПУ, 2017 г.

Результаты их научной и методической работы активно внедряются в учебный процесс, что приводит его в соответствии с современными требованиями к уровню и качеству подготовки специалистов.

В учебный процесс широко внедряются новые информационные и педагогические технологии. В распоряжении студентов, аспирантов, преподавателей и научных работников университета – около 720 современных персональных компьютеров. В библиотеке широко используются современные компьютеры, имеется выход в Internet, создан электронный каталог. Имеется электронный каталог диссертаций Государственной библиотеки им В.И. Ленина.

В университете сложилась система воспитательной работы. Самореализации личности по различным направлениям помогают музеи, созданные в ЮУрГГПУ (ЧГПУ), институт дополнительных творческих педагогических профессий, система традиционных ключевых дел и мероприятий, научное общество учащихся (НОУ), научное студенческое общество (НСО), студенческий педагогический отряд «Луч». В 2002, 2004 и 2006 годах вуз стал победителем I, II и III Всероссийских конкурсов на лучшую воспитательную систему, проведенных Министерством образования и науки Российской Федерации. Музей истории ЮУрГГПУ (ЧГПУ) занесен во Всероссийскую книгу Почета, хранящуюся в Музее Великой Отечественной войны на Поклонной горе в г. Москве.

В течение 10 лет спортсмены ЮУрГГПУ (ЧГПУ) – первые в спартакиаде среди вузов г. Челябинска.

Студенты университета получают академические и социальные стипендии, в том числе и надбавки по результатам сессии. Достижения студентов отмечены стипендиями Президента Российской Федерации, Правительства РФ. Студенты-сироты и находящиеся на попечении и в опекунов, инвалиды I и II группы ежемесячно получают повышенную стипендию и дотацию на питание. 280 студентов получают стипендии имени известных ученых и педагогов ЮУрГГПУ (ЧГПУ).

Исследование управления процессом психолого-педагогической коррекции агрессивного поведения старших школьников

The management investigation of the process of psychological and pedagogical correction of senior schoolboys' aggressive behavior

Асфандьярова Г.Н., Долгова В.И.

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Челябинск, Россия*

В статье проведен анализ основных тезисов и исследования взаимосвязи агрессивного поведения и межличностных отношений старших школьников. Мы предлагаем вам рассмотреть опытно экспериментальные исследования на констатирующем этапе, которое проводилось на базе 9 класса МОУ СОШ № 2 г. Копейска, Челябинской области. Для проведения эксперимента были использованы три методики: диагностики состояния агрессии А. Басса – А. Дарки; исследования внутренней (скрытой) агрессивности по методике С. Дайхофф; опросник Л. Г. Почебут о выраженности агрессивности. По всем методикам было выявлено, что после психолого-педагогической коррекции агрессивного поведения старших школьников наблюдается ярко выраженное снижение агрессии до оптимального уровня.

Ключевые слова: агрессивность, агрессивное поведение, личность человека, школьник, проблемы, взаимосвязь, отношения.

Keywords: aggressiveness, aggressive behavior, personality of the person, schoolboy, problems, interrelation, relations.

Проблема агрессивности школьников (агрессивность в структуре личности людей служит предпосылкой формирования и агрессивных форм поведения) затрагивает всё общество, вызывает как глубокое беспокойство у педагогов и родителей, так и острый научно-практический интерес у исследователей. Однако, любые попытки разъяснения агрессивных действий, совершенных молодыми людьми, затрудняются тем, что не только в обыденном сознании, но в профессиональных кругах и во многих теоретических концепциях, явление агрессии получает весьма противоположные толкования, мешая как его пониманию, так и возможности воздействия на нивелирование агрессивности.

Под агрессией понимается сильная активность, стремление к самоутверждению, тенденция приближения к объекту или удаления от него; неприятное злобное поведение, причиняющее боль окружающим, также причинение вреда всему живому; агрессия это коллекция храма, куда мы скидываем множество психологических механизмов, о которых не знаем, как их анализировать и как точно назвать, либо те, наименование или анализ которых нас не интересует (Э. Фромм). Более полно – агрессия – это мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящий вред одушевленным и неодушевленным объектам нападения, приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психический дискомфорт [цит. по 1].

Агрессивность же рассматривают и как устойчивую личностную черту, и как конкретно-актуальное состояние, а в поведении агрессивной направленности, вызванное им как поступок, совершенный в состоянии аффекта. Семенюк Л.М., например, интерпретирует агрессивность как враждебное свойство или черту личности, которая подчеркивает ее склонность причинять вред другим людям и нападать на них и окружающий мир [2].

Важно уметь различать понятия «агрессивность» и «агрессия». Разница состоит в том, что под агрессивностью понимают свойство личности, которое выражается в готовности к агрессии. Агрессия же понимается как различные действия, причиняющие

или намеривающие причинить ущерб одному человеку, группе людей или животному. Агрессия – это комплекс конкретных манипуляций, причиняющих ущерб другому объекту, а агрессивность гарантирует готовность личности, на которую направлена агрессия, воспринимать поведение другого надлежащим образом. Однако не всякие агрессивные действия субъекта действительно стоят агрессивности личности. И с другой стороны агрессивность человека не всегда проявляется в явной агрессивности [3].

Ученые социологи и психологи сошлись во мнении, что внешним фактором, который негативно влияет на поведение и развитие старших школьников, являются отрицательные процессы, которые происходят в обществе; атмосфера, преобладающая внутри семьи, где развивается ребенок и внешние факторы, которые появляются в связи с недостатком внутришкольной жизни [4].

Проблема агрессивного поведения привлекает внимание многих психологов, например, Х. Хекхаузен предоставил обзор теорий всех зарубежных психологов, которые рассуждают о природе агрессивного поведения, он выделил 3 направления изучения мотивации агрессивного поведения [цит. по 5]:

1. В теории влечения З. Фрейда, агрессивное поведение было дано нам людьми от природы, а значит агрессия - это и есть инстинкт.

2. В фрустрационной теории Д. Долларда говорится, что агрессия является естественной реакцией организма на состояния депривации и фрустрации.

3. В теории социального научения, написанной А. Бандура, говорится об агрессивном поведении, складывающимся постепенно и являющимся конечным результатом воспитания людей.

Первый из представителей З. Фрейд подразумевает под агрессией инстинкт. Данная теория двух факторов означает, что характерное поведение подталкивается двумя основными силами, являющимися целостной частью человеческой природы: инстинкт жизни (эрос) и инстинкт смерти (танатос), в то время как эрос стимулирует человека на поиски удовлетворений, танатос же акцентирован на саморазрушении. У агрессии имеется внутренний источник, а для того, чтобы не произошло неконтролируемого насилия, нужно, чтобы агрессивная энергия постоянно разряжалась. Это действие по отношению к другому рассматривается в роли механизма высвобождения энергии, с её помощью он защищает внутреннюю психологическую стабильность функционирующего объекта. З. Фрейд объединяет агрессивность с влечением к смерти и определяет, как некое постоянно присутствующее в организме подвижным импульсом, обусловленный самой природой индивидуума.

Выявлены несколько факторов, которые влияют на рост агрессивности, а именно, на ухудшение условий социального характера в жизни детей. К ним относятся не оборудованные детские площадки, отсутствие секций и кружков для детей, неконтролируемое использование социальных сетей, подмена истинной дружбы её виртуальным суррогатом, семейные конфликты и непосредственное социальное окружение [6].

Эта ситуация требует психолого-педагогической коррекции агрессивного поведения старших школьников для снижения уровня агрессивности у детей. Поэтому мы разработали и провели программу психолого-педагогической коррекции агрессивного поведения старших школьников, составленную из двенадцати занятий.

Программа коррекции должна была помочь школьникам поверить в свои хорошие качества, развить умения не доводить разговор до конфликта, усовершенствовать навыки сочувствия, сопереживания, пользоваться методами контролирования своих эмоций и поведения [7, 8]. После проведения нашего исследования была проведена повторная диагностика, позволяющая оценить эффективность реализации нашей программы.

Опытно-экспериментальное исследование проведено на базе 9 класса МОУ СОШ № 2 г. Копейска, Челябинской области.

Для проведения эксперимента были использованы три методики: диагностики состояния агрессии А. Басса – А. Дарки; исследования внутренней (скрытой) агрессивности по методике С. Дайхофф; опросник Л. Г. Почебут о выраженности агрессивности.

Результаты исследования до и после проведения программы коррекции агрессии по методике А. Басса – А. Дарки представлены на рисунке 1.

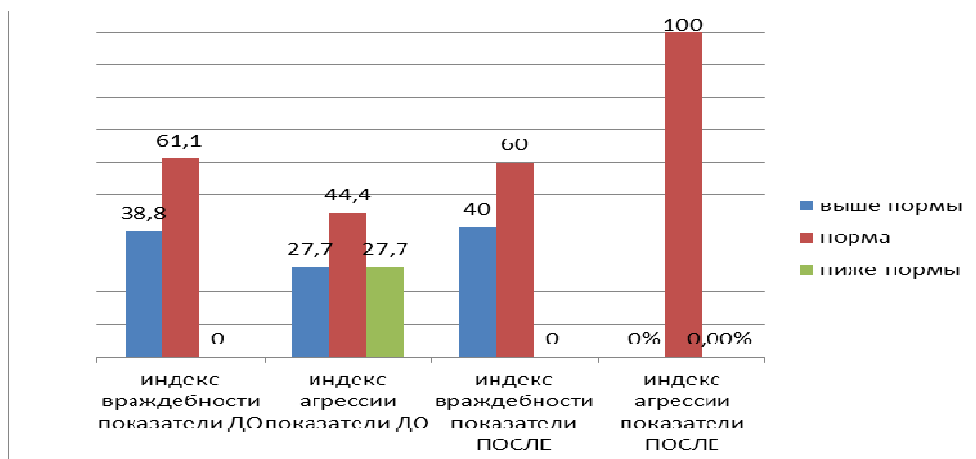


Рисунок 1 - Результаты исследования до и после проведения программы коррекции диагностики состояния агрессии А. Басса – А. Дарки

На рисунке 1 изображены 3 уровня показателя доминирующих индексов агрессии. Он характеризуется как тенденция к дестабилизирующим межличностным отношениям. Агрессия имеет различную степень выраженности. Из всех протестированных только 44,4% имеют агрессию в пределах нормы. У этих учеников могут проявляться различные виды агрессии в некоторых эмоциональных моментах, однако в обычных условиях агрессивность им не присуща. 27,7% испытуемых относят к критерию низкой агрессии, приводящей к инертности, конформности и тому подобного поведения. Оставшиеся 27,7% имеют чрезмерное развитие агрессии, которая определяется как конфликтную, неспособную на сознательную кооперацию личности. Школьники с высоким уровнем агрессии доставляют много хлопот учебным заведениям, вызывают переживания родителей, становятся причиной конфликтов со сверстниками. Это выражается в физическом агрессивном поведении, в вербальном выражении (грубые выражения, слова), незначительная степень агрессивности выражается в отношении неодушевленных предметов, а также в скрытой форме аутоагрессии, направленной против себя.

Результаты тестирования внутренней (скрытой) агрессивности по методике С. Дайхофф (S. Dayhoff) представлены на рисунке 2.



Рисунок 2 – Результаты исследования внутренней (скрытой) агрессивности по методике С. Дайхофф (S. Dayhoff)

По методике С. Дайхофф (S. Dayhoff) нормальный уровень агрессивности выявлен у 44,4 %. Если агрессия отличается низким уровнем – это приводит к податливости, неумению занять в жизни активную позицию, таких школьников выявлено у 22,2%. Одновременно, неумеренное развитие агрессивности определяет всю личность, превращая ее в конфликтную, неспособную на социальную кооперацию, а по своему выражению является социальной и клинической патологией. Агрессия теряет рационально-избирательную направленность и становится обычным способом в поведении, проявляясь во враждебности, безжалостности, негативизме. Агрессивные качества являются способом результативности достижения намеченной цели, приёмом психической разрядки, замены недоступной потребности, самоцелью, способом удовлетворения потребности в самореализации и самоутверждении. Агрессия не обязательно является формой реагирования, нередко она является осознанным выбором человека. У 33,3 % испытуемых обнаружена высокая агрессивность.

Ранжирование показателей агрессивности участников исследования по опроснику Л.Г. Почебут представлено на рисунке 3.

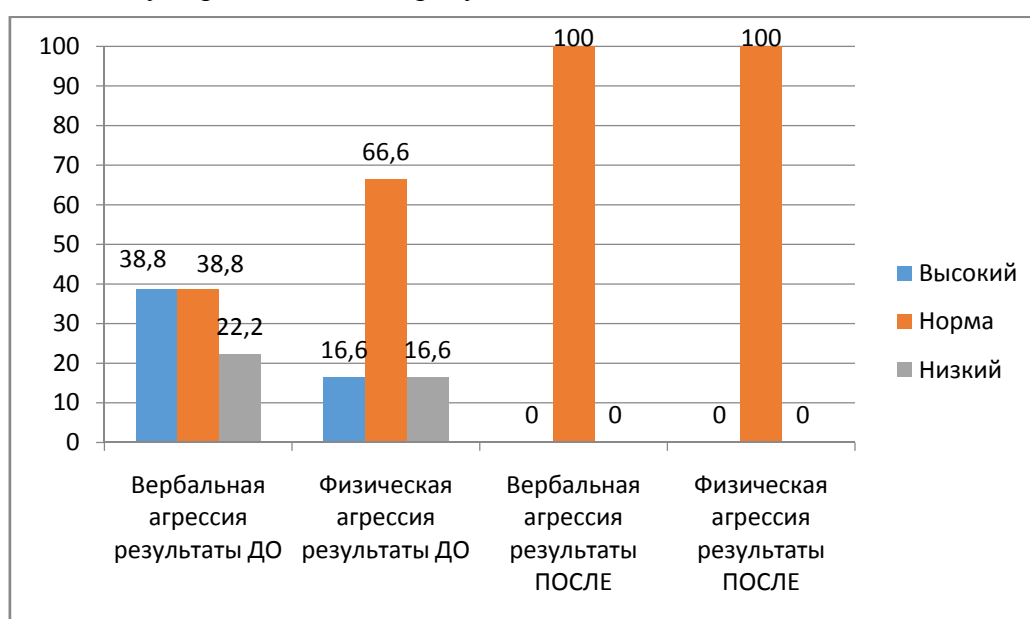


Рисунок 3 - Результаты опросника по Л. Г. Почебут о выраженности агрессивности общей выборки

По рисунку 3 видно, что после проведения занятий по коррекции поведения старших школьников проявление агрессии изменилось.

Опишем интересующие нас шкалы вербальной и физической агрессии подробнее.

По шкале вербальной агрессии, которая связана со словесным выражением негативных чувств, эмоций, намерений в неприемлемой в данной речевой ситуации форме, 22,2 % имеют низкий уровень, что свидетельствует о том, что для этих учеников характерно слабое проявление эмоциональных выплесков в агрессивной словесной форме. Для 38,8 % характерен средний уровень вербальной агрессии, это свидетельствует о том, что для их межличностного взаимодействия характерно деструктивное общение. Следует отметить тот факт, что для 38,8 % присущ высокий уровень вербальной агрессии, это может быть показателем того, что для них характерны оскорбления, употребление нецензурных высказываний, нередко заключающимися в себе резко негативную оценку адресата в непристойной форме.

По шкале физической агрессии, если речь идёт об агрессивном поведении с использованием физической силы, направленной против другого объекта, у 16,6 % характерен низкий уровень физической агрессии, проявляется невыраженностью

агрессивных установок. 66,6% имеют средний уровень, из этого ясно, что эта черта выражена не явно, хотя и присутствует в поведении. Для 16,6 % присущ высокий уровень, что свидетельствует об агрессивной направленности личности во взаимоотношениях с другими людьми, для таких учеников характерны вспышки раздражительности, непослушание, избыточная активность, драчливость, жестокость, отмечается при этом преобладание отрицательных черт и форм поведения, в том числе грубости, жестокости, агрессивности, имеющие своей основой разрушительные и агрессивные действия.

Таким образом, агрессию рассматривают как отдельные действия с целью нанесения физического или психологического ущерба другому человеку. В то же время агрессивность рассматривают как свойство личности, которое исключает предрасположенность к проявлению агрессии и имеет различную степень выраженности. Агрессивное поведение – описываются как враждебные действия, целью которых является причинение ущерба людям и животным. Но развитие гармоничной личности должно иметь определенную степень агрессивности и иметь стремление к самоутверждению, стремиться к соревновательности и активности во взаимодействиях. Если агрессивность отсутствует, то это приводит к податливости, неумению отстаивать свои интересы, неспособности преодолевать препятствия.

Коррекционные процессы по целевой психолого-педагогической программе по тесту А. Басса–А. Дарки в группе произошли изменения: по шкале индекса враждебности низкий уровень агрессивности был и остался нулевым, в норме агрессивность изменилась, до повторной диагностики этот уровень составлял 61,1% (11 человек), после проведения коррекционных занятий уровень агрессивности увеличился до 60% (3 человека), высокий уровень агрессивности после эксперимента составил 40% (3 человека), наблюдается снижение, до эксперимента он составлял 38,8 % (11 человек). По индексу агрессии высокий уровень «до» составил 27,7 % (5 человек), в норме 44,4 % (8 человек) и низкий уровень составил 27,7 % (5 человек), после проведения коррекционной программы уровень агрессивности у старших школьников возрос до 100% нормального уровня.

Распределение показателей внутренней агрессивности по методике С. Дайхофф показало, что в группе низкий уровень агрессивности (с 22,2%) и высокий (с 33,3%) упал до нуля; средний же уровень агрессивности составлял 44,4%, а после проведения занятий по коррекции поведения этот уровень агрессивности увеличился до 100%.

По результатам опросника по Л. Г. Почебут после проведения занятий по коррекции поведения старших школьников (шкала вербальной агрессии) произошло снижение высокого (с 38,8%) и низкого уровней (с 22,2%) до нулевой отметки. Нормальный уровень агрессивности повысился с 38,8% до 100%. По шкале физической агрессии низкий уровень после проведения коррекционных занятий опустился (с 16,6%) и высокий уровень (тоже с 16,6%) до нулевой отметки; средний уровень поднялся с отметки 66,6 % до 100 %.

По всем методикам было выявлено, что после психолого-педагогической коррекции агрессивного поведения старших школьников наблюдается ярко выраженное снижение агрессии до оптимального уровня.

Список литературы

1. **Агрессия** у детей и подростков: Учебное пособие / под ред. Н.М. Платоновой. – СПб.: Речь, 2004. – 336 с.
2. **Бреслав, Г.Э.** Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности: Учебное пособие для специалистов и дилетантов. – СПб.: Речь, 2004. – 144 с.
3. **Долгова, В.И.,** Кормушина Н.Г. Исследование эмоционального состояния старших подростков // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 6. – С. 132–136.

4. Долгова, В.И. Особенности школьной тревожности современных старшеклассников // В сборнике: INFLUENCE OF KNOWLEDGE AND PUBLIC PRACTICE ON THE DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL AND PERSONAL SUCCESS IN LIFE Peer-reviewed materials digest (collective monograph) published following the results of the CXXIV International Research and Practice Conference and II stage of the Championship in Psychology and Educational sciences. Chief editor – Pavlov V.V.– 2016. – С. 41–44.

5. Долгова, В.И., Рокицкая Ю.А. Индивидуально-психологические детерминанты суицидального и антисуицидального поведения подростков // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 3. – С. 107–111.

6. Долгова, В.И., Капитанец Е.Г. Психолого-педагогическая коррекция агрессивного поведения старших подростков. – Челябинск: АТОКСО, 2010. – 109 с.

7. Психология человеческой агрессивности: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельчонок. – Минск.: изд-во Харвест АСТ, 2009. – 752 с. 5.

8. Семенюк, Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. – М.: ИНФРА-М 2011. – 245 с.

Сведения об авторах

Асфандьярова Гузель Нутфулловна – студентка факультета психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Guzellife@mail.ru.

Долгова Валентина Ивановна – декан факультета психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, доктор психологических наук, профессор, 23a12@list.ru.

Гендерные особенности проявления лидерских качеств у подростков

Gender features of the manifestation of leadership qualities in adolescents

Гладкова Е.А., Комарова М.А., Долгова В.И.

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Челябинск, Россия*

Статья посвящена вопросам проявления лидерских качеств подростков в зависимости от гендера. Представлены результаты эмпирического исследования, раскрывающего гендерные особенности проявления лидерских качеств у подростков.

***Ключевые слова:** гендер, лидер, лидерские качества подростков, гендерные особенности.*

***Keywords:** leader, leadership skills of teenagers, gender features.*

Исследование феномена лидерства особо актуализируется в кризисные периоды развития общества, поскольку как никогда становятся востребованными молодые, знающие, энергичные, инициативные, дисциплинированные лидеры, являющиеся субъектами инновационных процессов, генерирующие новые идеи, способные формулировать и объединять сподвижников для реализации актуальных и перспективных задач развития [1].

На смену эпохи идеологического изгнания и игнорирования гендерных различий в становлении психологической реальности современного человека в отечественной психологии, времени, когда гендерные исследования на долгое время были вытеснены в резервацию биологического контекста науки, пришло время повышенного исследовательского интереса к данной проблематике. Специфика гендерной психологии лидерства заключается в установлении гендерных особенностей мотивации, социализации, самоидентификации, стереотипов и ряда других характеристик лидеров.

Актуальность проблемы исследования гендерных особенностей проявления лидерских качеств у подростков обостряется тем, что подростковый период наиболее трудный и противоречивый из всех возрастных периодов онтогенеза личности. Ключевыми характеристиками этого возраста являются неудовольствие, беспокойство, физическое и душевное недомогание, вялость, капризы, утомляемость, повышенная чувствительность и раздражительность, внутренняя неудовлетворенность, грубость, упрямство и черствость, глубокое отчаяние по поводу своей слабости и негодности, неверие в себя, ненависть к себе, меланхолия, отвращение к жизни, чувство вины [2, 3]. Вместе с тем, характерным новообразованием подросткового периода является «чувство взрослости», развитие самосознания и самооценки, интерес к себе как личности, к своим возможностям и особенностям, проявляется сензитивность к формированию лидерских качеств и лидерству как особому виду деятельности.

Категоризацией феномена лидерства в теории и практике психологии занимались многие ученые, ими обоснованы стили лидерства и вопросы соотношения лидерства и руководства. Психологическим аспектам становления личности подростка посвящено также большое количество исследований, между тем насчитывается незначительное число работ, анализирующих гендерные особенности проявления лидерских качеств подростков.

В борьбе поливариантных представлений на природу лидерства, сложившихся в различных научных психологических школах, важно найти место и специфику исследования проблемы в гендерном аспекте. В понятие гендера при этом входит совокупность культурных и социальных норм, предписываемых человеку обществом в зависимости от физиологического пола.

Эффективность формирования лидерских качеств определяется целенаправленностью организации этого процесса, в котором активным участником, субъектом собственного становления является сам обучающийся [4]. В современном мире жесткой конкуренции, для отстаивания своей жизненной позиции, подростку необходимы знания и умения. В любой сфере деятельности, какую бы мы не назвали, высокая эффективность работы коллектива может быть достигнута тогда, когда руководитель сам является генератором идей. Обладание подростком лидерских качеств позволяет ему чувствовать себя уверенно, гармонично расти и развиваться, смело ставить перед собой цели и задачи.

Наличие лидерских качеств, также положительно влияет на сплоченность коллективов, характер взаимодействия и эмоциональную окраску взаимоотношений между подростками, степень согласованности формальных и неформальных структур в группе, создает возможности разрешения и предупреждения конфликтов в коллективе. Способности и склонности человека, во многом predeterminedены генетически, но лидерство, в отличие от них, с детских лет, в значительной мере, формируется окружающей средой.

Р.Л. Кричевский под лидером понимает, члена группы, идентифицирующийся с самым полным набором групповых ценностей, обладающий наибольшей силой воздействия, выдвигающийся в ходе взаимодействия [5].

Лидер – это тот член группы, чье право принимать наиболее ответственные решения признают остальные члены группы, касающиеся интересов всей группы и задающие направление деятельности группы [6, 7].

Цель исследования: выявление гендерных особенностей проявления лидерских качеств подростков.

Выборка исследования: учащихся 8 класса, в количестве 30 человек.

Для исследования использовались методики Е.Жарикова и Е.Крушельницкого «Лидерские особенности» и диагностики межличностных отношений Т.Лири [8].

Цель: теоретически обосновать и экспериментально проверить гендерные особенности формирования лидерских качеств подростков

Объект исследования: гендерные особенности лидерских качеств подростков.

Предмет: гендерные особенности формирования лидерских качеств подростков.

Гипотеза: лидерские качества подростков различаются по гендерному признаку.

Задачи:

1. Изучить проблему лидерства в теоретической психологии.
2. Выделить особенности проявления лидерства в подростковом возрасте.
3. Провести психологический анализ гендерных особенностей лидерства подростков.
4. Организовать и провести исследование гендерных особенностей лидерства подростков.
5. Проанализировать результаты констатирующего эксперимента

Исследование гендерных особенностей формирования лидерских качеств подростков осуществлялось в два этапа:

Этап 1 – подготовительно-поисковый. На этом этапе осуществлялся анализ психолого-педагогической литературы по проблеме, определение методологического аппарата и понятийного аппарата исследования.

Этап 2 – опытно-экспериментальный. На данном этапе проводился констатирующий эксперимент по методикам, математико-статистическая обработка, анализ и обобщение полученных результатов.[4]

Таким образом, при организации исследования была определена цель исследования. В соответствии с целью выдвинута гипотеза, которая помогла сформулировать задачи, принципы, методы исследования и подобрать диагностический инструментарий.

Для достижения поставленных задач был использован комплекс методов и методик:

Теоретические – анализ, обобщение.

Эмпирические – констатирующий эксперимент, наблюдение, тестирование по методикам: 1) лидерские особенности (Е.Жариков, Е.Крушельницкий); 2) методика диагностики межличностных отношений Лири.

Математико-статистические - t-критерий Стьюдента.

Для изучения особенностей формирования лидерских качеств подростков была использовалась методика "Лидерские особенности" (Е.Жариков, Е. Крушельницкий). В методике предлагается дать положительный или отрицательный ответ на 50 утверждений, среднее значение не предусмотрено в ответах. Временные рамки прохождения теста отсутствуют, не рекомендуется задумываться долго над ответами.

От развития организаторских и коммуникативных качеств человека, во многом зависит его способность к лидерству.

По мнению Е.Жариков и Е.Крушельницкий лидер должен обладать определенным набором качеств, таких как:

1. Инициативность
2. Терпеливость
3. Способность к преодолению препятствий
4. Настойчивость
5. Самокритичность
6. Надежность
7. Выносливость
8. Восприимчивость
9. Стрессоустойчивость
10. Оптимистичность
11. Решительность

В ходе проведения исследования, по методике Е.Жарикова и Е.Крушельницкого, были получены следующие результаты. Результаты диагностики представлены на рисунке 1.

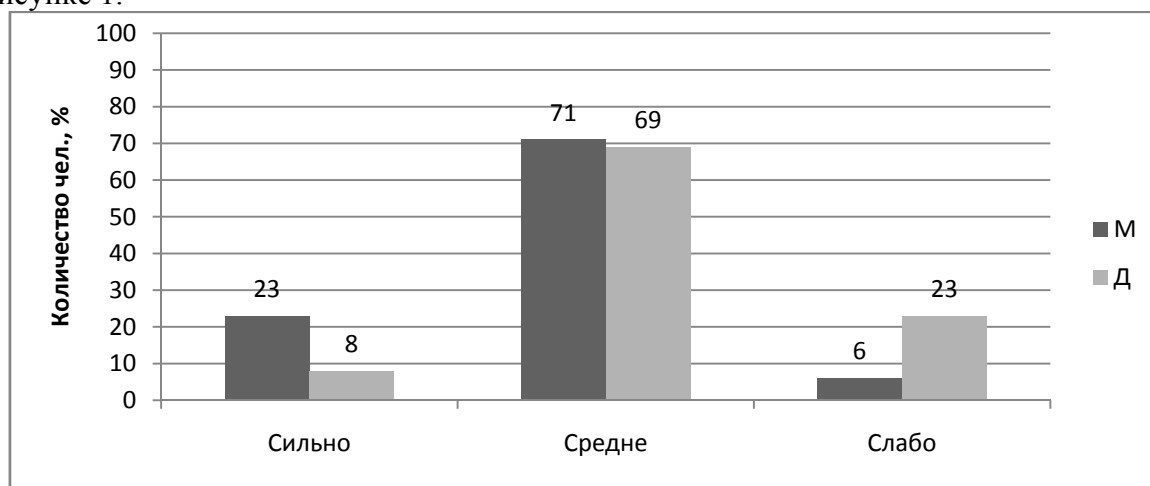


Рис. 1 Результаты исследования лидерских особенностей по методике Е.Жариковой и Е. Крушельницкого

По результатам исследования было установлено, что в лидерские особенности наиболее выражены у мальчиков, по сравнению с девочками (23% испытуемых(4 человека)). Из девочек, только 8% (1 человек) явно выражают свою лидерскую позицию. В целом по контингенту преобладает средняя выраженность лидерских качеств: 71% – мальчики (12 человек) и 69% – девочки (9 человек). Кроме того, девочки больше мальчиков склонны проявлять «отказ» от лидерства (23%(3 человека) и 6%(1 человек)).

Обобщая результаты данной методики можно сказать, что лидерские качества в целом, у девочек, выражены слабее, чем у мальчиков. Это может быть связано с преобладанием «неявного» и неярко проявляемого лидерства среди девочек. Мальчики же в большинстве случаев стремятся показать свое превосходство, открыто самоутвердятся, оказаться на шаг впереди остальных.

Для исследования представлений субъекта о себе и идеальном "Я", для изучения взаимоотношений в малых группах, была применена методика разработанная в 1954 г. Т.Лири. Методика позволяет выявить преобладающий тип отношений к людям в самооценки и взаимооценки, при этом выделяя факторы «доминирования-подчинения» и «дружелюбие-агрессивность».

При проведении исследования межличностных отношений по методике Т.Лири были получены следующие результаты диагностики, которые представлены на рисунке 2.

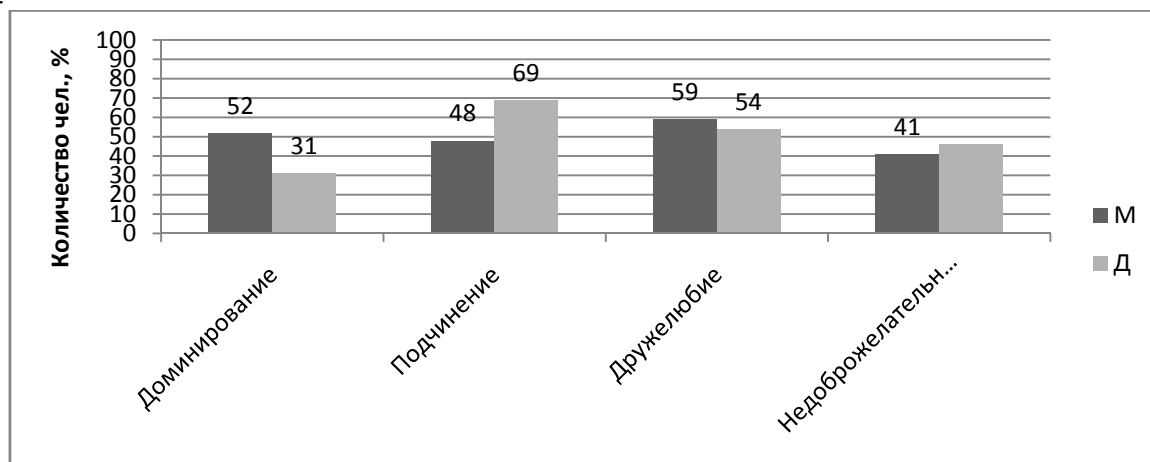


Рис. 2 Результаты исследования межличностных отношений по методике Т.Лири

Было установлено, что стремление к доминированию более выражено у мальчиков (52%) , чем у девочек – (31%). Это может быть обусловлено подростковой импульсивностью, нежеланию принимать установленные рамки и правила, которые идут вопреки желанию проявить себя каким-либо определенным способом. Девочки же, в большинстве своем, стремятся к более «взрослой» позиции, а по тому чаще идут на уступки.

Этой позицией может объясняться тот факт, что к подчинению девочки склонны больше (69%), чем мальчики (48%). Мальчики в некоторых случаях могут болезненно воспринимать вынужденно подчинении чьим-либо требованиям.

Показатель дружелюбия у мальчиков и девочек составляет разницу лишь в 5%. Отсюда можно сделать вывод, что какие-либо внешние проявления могут быть не связаны или оказывать незначительное влияние на внутригрупповые и межличностные взаимоотношения. Разница в показателях недоброжелательности так же составляет 5%.

Таким образом, можно предположить, что, несмотря на стремление к доминированию, более активному стремлению проявить себя, мальчики, вместе с тем, стремятся к установлению доброжелательных контактов. Девочкам более свойственна комформность, спокойствие, менее активная, по сравнению с мальчиками, позиция. Однако у них так же преобладает стремление к сохранению положительных взаимоотношений.

Для оценки степени расхождения средних арифметических показателей двух групп данных (M1 и M2) относительно дисперсии σ^2 , т.е. разброса индивидуальных данных, рассчитанной применительно к этим двум группам, где количество членов соответствует N_1 и N_2 , был применен t-критерий Стьюдента.

Расчет критерия для показателя "лидерские способности" для методики исследования лидерских особенностей Е.Жариковой и Е. Крушельницкого представлен на рисунке 3.

В результате расчетов было установлено, что $t_{эмп} = 2.2$. Таким образом, $t_{крит}$ приобретает следующие значения:

$t_{крит}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2,05	2,76

Полученное эмпирическое значение попадает в зону неопределенности.

Гипотеза H_0 о наличии равенства между значениями выборок N_1 и N_2 полностью не подтвердилась.

Расчет критерия для показателя "стремление к лидерству" для методики исследования лидерских особенностей по методике Е.Жариковой и Е. Крушельницкого представлен на рисунке 4.

В результате расчетов было установлено, что $t_{эмп} = 0.3$. $t_{крит}$ приобретает следующие значения:

$t_{крит}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2,05	2,77

$t_{эмп}$ попадает в зону незначимости.

Гипотеза H_0 о наличии равенства между значениями выборок N_1 и N_2 опровергнута.

Расчет критерия для показателя "доминирование" для методики межличностных отношений Т.Лири представлен на рисунке 5.

Было установлено, что $t_{эмп} = 0.1$. Следовательно, $t_{крит}$ приобретает следующие значения:

$t_{\text{крит}}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2,05	2,76

Эмпирическое значение попадает в область незначимости. Гипотеза H_0 о наличии равенства между значениями выборок N_1 и N_2 опровергнута.

Расчет критерия для показателя "дружелюбие" для методики межличностных отношений Т.Лири представлен на рисунке 6.

$t_{\text{эмп}} = 0.8$. Получаем следующие значения для $t_{\text{крит}}$:

$t_{\text{крит}}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2,05	2,76

Полученное эмпирическое значение попадает в область незначимости. Гипотеза H_0 о наличии равенства между значениями выборок N_1 и N_2 опровергнута.

Таким образом, в современном обществе, развитие лидерских качеств является одной из наиболее актуальных проблем. Для успешного прохождения процесса социализации, без психологических травм, личности необходимо формировать лидерские качества. В результате статистической проверки, различия в указанных показателях между испытуемыми выборками N_1 и N_2 выявлены не были. В связи с чем нами был сделан вывод об отсутствии различий лидерских качеств испытуемых по гендерному признаку.

Список литературы

1. **Бендас, Т.В.** Психология лидерства. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
2. **Долгова, В.И.** Вопросы внедрения системного подхода к формированию сознательной дисциплины школьников / Повышение эффективности идейно-воспитательной работы с учащимися общеобразовательной школы. – Красноярск: КГУ, 1987. – С. 217-219.
3. **Долгова, В.И., Р.Д. Дорофеева, В.Л. Юлдашев, Р.М. Масагутов, Э.З. Кадырова.** Наркотики, агрессия и преступность. Профилактика противоправного поведения подростков. – Уфа: изд-во «Здравоохранение Башкортостана», 2005. – 108 с.
4. **Долгова, В.И., Шумакова О.А.** Психолого-педагогические основы гармонизации детско-родительских отношений. – Челябинск: АТОКСО, 2010 – 115 с.
5. **Долгова, В.И.** Психолого-педагогическая коррекция межличностных отношений подростков: научно-методические рекомендации. – Челябинск: АТОКСО, 2010. – 112 с.
6. **Кричевский, Р.Л.** Психология лидерства. – М.: Статут, 2007. – 542 с.
7. **Райгородский, Д.Я.** Практическая психодиагностика. Методики и тесты. – М.: Бахрах-М, 2006. – 672 с.
8. **Чернышев, А.С.** Организованность и лидерство в молодежных группах: теория, эксперимент. – Курск: Курск. гос. ун-т, 2006. – 244 с.

Сведения об авторах

Гладкова Екатерина Александровна – студентка факультета психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Katusha_glad@mail.ru.

Комарова Марина Александровна – студентка факультета психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Komarova.ma@mail.ru.

Долгова Валентина Ивановна – декан факультета психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, доктор психологических наук, профессор, 23a12@list.ru.

Особенности профессиональной идентичности педагогов дошкольных образовательных организаций

Professional identity features teachers of pre-school educational organizations

Гладкова Е.А., Комарова М.А., Долгова В.И.

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Челябинск, Россия*

Современное общество с связи с внедрением инновационных технологий диктует новые требования к личности педагога. В статье представлен теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме профессиональной идентичности педагогов. Выявлены особенности профессиональной идентичности педагогов. В исследовании использовались тест М. Куна и Т. Макпартленда «Кто Я?» (модификация Т.В. Румянцевой), методика профессионального самоопределения Дж.Голланда и коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Представлены результаты эмпирического исследования по данной проблеме педагогов дошкольных образовательных организаций.

Ключевые слова: *идентичность, профессиональная идентичность, личность педагога, дошкольная образовательная организация.*

Keywords: *identity, professional identity, teacher's personality, pre-school educational organization.*

В настоящее время в связи с внедрением инновационных технологий возникает необходимость в высококвалифицированных специалистах, которые обладают максимально выраженными профессиональными качествами, четко идентифицируют себя со своей профессией и выполняемыми профессиональными функциями [1-3]. Социально-экономические изменения в обществе диктуют новые требования к личности педагога. Поэтому интерес к проблеме профессиональной идентичности педагогов стремительно растет и приобретает актуальность. Педагоги дошкольных образовательных организаций стоят у истоков образовательного и воспитательного процесса.

Для раскрытия понятия «профессиональная идентичность» необходимо выяснить суть категории «идентичность» личности. Термин «идентичность» получил широкое распространение и был введен в научный обиход Эриком Эриксоном [4]. Он определяет идентичность как одну из важнейших характеристик целостности личности. По мнению Э.Эриксона, идентичность – это внутренняя непрерывность и тождественность личности, которая имеет динамический характер и продолжается в течение всей жизни человека. Обладать идентичностью значит принимать образ себя, личностное отношение к окружающему миру, иметь чувство владения собственным «Я». Э.Эриксон отмечает многоуровневую структуру идентичности. Он выделяет три основных уровня: индивидуальный, личностный и социальный. Индивидуальный уровень анализа идентичности показывает результат понимания личностью собственной временной протяженности, принятия себя как относительно неизменную данность физического облика, темпераменты, задатков, отражения своего прошлого и будущего. Личностный уровень идентичности отражает ощущение человеком собственной индивидуальности, неповторимости, уникальности своего жизненного опыта, идентичности самому себе. Социальный уровень выражает ощущения человеком принадлежность к значимым социальным группам.

Проблема идентичности в отечественной психологии рассматривалась в рамках исследований самосознания и самоотношения. Ученые современной отечественной психологии в последнее время интенсивно изучают вопросы профессиональной идентичности. Профессиональная идентичность, по мнению Е.П. Ермолаевой, это результат продолжительного личностного и профессионального развития, складывающийся при

овладении на достаточно высоком уровне профессией и выступающий как стабильное взаимодействие основных элементов профессионального процесса, то есть при согласовании реальных и идеальных профессиональных образов «Я». Она рассматривает профессиональную идентичность как регулятор, осуществляющий стабилизирующую и преобразующую функции. Суть стабилизирующей функции состоит в обеспечении необходимого уровня профессионального центризма и в сохранении устойчивой профессиональной позиции. Преобразующая функция заключается в определении диапазона изменения профессионально-важных качеств и уровня идентификации себя с профессией, а также системности структуры идентичности. Эти две функции обеспечивают профессиональное преобразование и саморазвитие [5].

Д.Н. Завалишина рассматривает профессиональную идентичность как одну из характеристик личности, которая выбирает и реализовывает способ профессионального взаимодействия с окружающей средой и посредством этой деятельности приобретает самоуважение [6]. Профессиональная идентичность, по мнению ученого, включает понимание своей профессии, осознание себя как профессионала, умение на высоком уровне выполнять свои профессиональные функции, а также наличие профессиональных компетенций.

Шнейдер Л.Б. считает, что осуществление личного самоопределения, интегрирование в профессиональной среде и формирование представлений о себе как о профессионале есть сущность профессиональной идентичности. Также в данное понятие она включает самостоятельное и ответственное построение своего профессионального будущего [7].

Н.В. Антонова выделяла особенности идентичности социально-ориентированных профессий, к которым относится профессия педагога. Идентичность она трактовала как совокупность представлений педагога о себе, о своих убеждениях, ценностях, жизненных целях, определяющая ощущения тождественности и постоянства своей личности в профессиональной деятельности [8]. Для педагога переживание профессиональной идентичности является значимой потребностью его личности. Одновременно он осознаёт собственную индивидуальность и формирует образ значимой общности, в которой происходит его профессиональная деятельность.

М.М. Павлюк выделяет необходимые условия для развития профессиональной идентичности педагога: личность педагога, индивидуальные и профессиональные возможности, специальные знания и умения для выполнения своих профессиональных обязанностей. Процесс развития профессиональной идентичности может проходить по трём направлениям: 1) развитие потребностей и интересов; 2) определение собственного образа «Я»; 3) понимание себя, своего потенциала и своих потребностей. Исходя из этого, М.М. Павлюк определяет компоненты профессиональной идентичности педагога: коммуникативный, эмоционально-волевой, рефлексивный и эмпатийный. Помимо компонентов, ученый выдвигает ряд значимых качеств и свойств: педагогу необходимо соблюдать моральные принципы общечеловеческих идеалов, понимать проблемы развития современного общества, ценности духовной культуры, иметь базовые знания об искусстве и науке, владеть общей эрудицией и широким кругом интересов, способностью сочувствовать и сопереживать, а также общаться с людьми разного возраста. Из этого следует, что профессиональная идентичность педагога выступает как средство и форма самопознания, самореализации, осознания своих потребностей и интересов, принятия себя как профессионала [9].

После проведенного теоретического анализа проблемы профессиональной идентичности педагогов, было проведён констатирующий эксперимент для изучения профессиональной идентичности педагогов дошкольных образовательных организаций. Исследование организовывалось на базе МДОУ детского сада № 51 г. Челябинска среди педагогических работников. Выборка состояла из 15 человек данной образова-

тельной организации. Исследование осуществлялось в два этапа: подготовительно-поисковый, на котором был произведен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме, определён методологический и понятийный аппарат исследования; и опытно-экспериментальный, на котором был проведен констатирующий эксперимент по методикам, математико-статистическая обработка, анализ и обобщение полученных результатов. Для выявления особенностей профессиональной идентичности педагогов использовался комплекс методов и методик:

1. Теоретические методы – анализ, обобщение;
2. Эмпирические методы – наблюдение, констатирующий эксперимент, тестирование по методикам: тест М. Куна и Т. Макпартленда «Кто Я?» (модификация Т.В. Румянцевой) и методика профессионального самоопределения Дж. Голланда;

3. Математико-статистические – коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

При помощи теста М.Куна и Т. Макпартленда «Кто Я?» изучались содержательные характеристики профессиональной идентичности педагогов дошкольных образовательных организаций. Достоинство методики заключается во множественности нестандартизированных вариантов самоописания и возможности анализировать самоотношение, которое выражено языком самого испытуемого. Результаты диагностики представлены в таблице 1.

Таблица 1

Диагностика содержательных характеристик профессиональной идентичности педагогов дошкольных образовательных учреждений (Тест М. Куна и Т. Макпартленда «Кто Я?» (модификация Т.В. Румянцевой))

Я	Социальное	Коммуникативное	Материальное	Физическое	Деятельное	Перспективное	Рефлексивное
Сумма	50	10	6	4	34		47
Среднее	3,3	0,6	0,4	0,3	2,3		3,1
%	33	06	4	3	23		31

По этой методике выявляются семь обобщенных показателей-компонентов идентичности: «социальное Я», «коммуникативное Я», «материальное Я», «физическое Я», «деятельное Я», «перспективное Я», «рефлексивное Я». По результатам исследования было установлено, что из семи обобщенных показателей-компонентов идентичности педагоги наибольшее количество ответов дали для компонентов: «Социальное Я» – 33 %, «Рефлексивное Я» – 31 %, «Деятельное Я» – 23 %. По методике «Социальное Я» включает семь показателей: прямое обозначение пола, сексуальную роль, учебно-профессиональную позицию, семейную принадлежность, этническо-региональную и мировоззренческую идентичность, групповую принадлежность. Педагоги отмечали половую идентичность, учебно-профессиональную позицию и обозначение своей семейной роли. Для компонента «Рефлексивное Я» педагоги выделяли личностные качества, особенности характера, описание индивидуального стиля поведения. Это говорит о том, что педагоги идентифицируют себя как личность, они осознают, понимают и принимают особенности проявления своего «Я» в мыслях, чувствах, поступках, деятельности. Особое внимание в исследовании уделялось компоненту «Деятельное Я», так как он раскрывает позицию профессиональной деятельности. Педагоги давали такие высказывания, как «воспитатель», «профессионал», «мастер своего дела», «педагог». Это указывает на то, что педагоги идентифицируют себя как профессионала и имеют достаточно зрелую профессиональную идентичность.

Далее было проведено исследование профессионального самоопределения по методике Дж. Голланда. Её суть заключается во взаимосвязи типа личности и типа профессиональной среды. Поведение человека отражается не только в его личностных особенностях, но и в окружении, в котором он проявляет свою активность. Люди хотят

найти наиболее близкую для себя профессиональную среду, где смогут полнее раскрыть свои способности и возможности. Данная методика позволяет сопоставить склонности, способности, интеллект человека с различными профессиями. Результаты диагностики представлены в таблице 2.

Таблица 2

Диагностика профессионального самоопределения педагогов дошкольных образовательных учреждений (методика Дж. Голланда)

Типы	Интеллектуальный	Социальный	Офисный	Предпринимательский	Реалистичный	Аристократический
сумма	88	98	33	54	62	115
среднее	5,9	6,5	2,2	3,6	4,1	7,6
%	20	22	7	12	13	26

По результатам исследования было установлено, что педагоги относят себя к аристократическому (26%), социальному (22%) и интеллектуальному (20%) типам личности. Людей аристократического типа личности отличает оригинальность, независимость в принятии решений, ориентированность на социальные нормы, гибкость мышления и эмоциональная чувствительность. Люди данного типа стараются строить свои отношения, опираясь на ощущения, эмоции, воображение и интуицию. Люди социального типа предпочитают профессиональную деятельность связывать с обучением, воспитанием, лечением, консультированием. Именно к этому типу личности относится профессия педагога. Они проявляют интерес к людям, готовность прийти на помощь, гуманность, чувствительность, активность, умение сопереживать. Для людей интеллектуального типа характерно проявление аналитических способностей, рационализма, умение решать логические задачи, генерировать новые идеи. Такие люди предпочитают научную и исследовательскую работу. Эти три профессиональных типа личности являются близкими друг к другу, что и объясняет выбор педагогов. Близкие к нашему исследованию выводы были получены и самими студентами в процессе осознания ими профессиональной идентичности педагогов [10].

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена – это непараметрический метод, который используется с целью статистического изучения связи между явлениями. В этом случае определяется фактическая степень параллелизма между двумя количественными рядами изучаемых признаков и дается оценка тесноты установленной связи с помощью количественно выраженного коэффициента.

Результаты исследования представлены в таблице 3.

Для установления влияния социального типа личности педагога на идентификацию педагогов себя как профессионала было выполнено:

- 1) Ранжирование значений «Социальный тип» и «Деятельное Я». Их ранги занесены в колонки «Ранг А» и «Ранг В»;
- 2) Произведен подсчет разности между рангами А и В (колонка d);
- 3) Возведение каждой разности d в квадрат (колонка d²);
- 4) Подсчитана сумма квадратов.

Таблица 3

Расчеты корреляции между показателями социального типа личности педагога и идентификации педагогов себя как профессионала

N	Социальный тип	Ранг А	Деятельное Я	Ранг В	d (ранг А – ранг В)	d ²
1	6	5.5	2	7.5	-2	4
2	3	1	4	14	-13	169
3	6	5.5	1	3	2.5	6.25

4	6	5.5	3	11	-5.5	30.25
5	8	13	1	3	10	100
6	6	5.5	2	7.5	-2	4
7	8	13	4	14	-1	1
8	7	10	2	7.5	2.5	6.25
9	5	2	3	11	-9	81
10	7	10	1	3	7	49
11	6	5.5	4	14	-8.5	72.25
12	9	15	3	11	4	16
13	7	10	2	7.5	2.5	6.25
14	8	13	1	3	10	100
15	6	5.5	1	3	2.5	6.25
Суммы		120		120	0	651.5

5) Произведен расчет коэффициента ранговой корреляции r_s по

формуле:
$$r_s = 1 - 6 \cdot \frac{\sum d^2}{N \cdot (N^2 - 1)}$$

Результат: $r_s = -0.16$

6) Определены критические значения

Таблица 4

Критические значения для $N = 15$

N	p	
	0.05	0.01
15	0.52	0.66

Полученное эмпирическое значение попадает в зону незначимости.

Гипотеза H_0 о корреляции между показателями социального типа личности педагога и идентификации педагогов себя как профессионала принимается. Корреляция между социальным типом личности педагога и идентификации педагогов себя как профессионала не достигает уровня статистической значимости. Можно сделать вывод о незначительном влиянии социального типа личности педагога на идентификацию педагогов себя как профессионала.

Таким образом, идентичность является сложным интегративным психологическим феноменом, это единство всех характеристик личности, которое определяется и изменяется в результате субъективной прагматической ориентации в постоянно развивающейся среде. Профессиональная идентичность педагогов рассматривается нами как инициативное и ответственное выстраивание своего профессионального будущего, как средство самореализации и самоопределения, принятия себя как профессионала. Изучая психолого-педагогическую литературу по данной проблеме, были выделены компоненты профессиональной идентичности педагогов: коммуникативный, эмоционально-волевой, рефлексивный и эмпатийный. Также ученые выделяют ряд профессионально важных качеств и свойств, отраженных в статье. Эмпирическое исследование показало, что педагоги дошкольных образовательных организаций имеют достаточно зрелую профессиональную идентичность. Тест М. Куна и Т. Макпартленда «Кто Я?» позволил определить содержательные характеристики профессиональной идентичности педагогов дошкольных образовательных организаций. Исходя из результатов, можно сделать вывод о важности для педагогов их семейной принадлежности, учебно-профессиональной позиции, личностных качества, и что самое главное – они понимают и принимают особенности проявления своего «Я» в мыслях, чувствах, деятельности. Методика Дж.Голланда показала, что педагоги относят себя к аристократическому, социальному и интеллектуальному типам личности. Эти три типа личности отражают всю сущность профессиональной деятельности педагогов и объясняет их выбор. Коэффи-

циент ранговой корреляции Спирмена показал незначительное влияние социального типа личности педагога на идентификацию педагогов себя как профессионала, что требует доработки. Опираясь на теоретический анализ и проведенный констатирующий эксперимент, можно выделить три составляющие профессиональной идентичности педагогов дошкольных образовательных организаций:

- Когнитивная составляющая (профессиональные знания и убеждения педагогов, осознание ими профессионального «Я-образа»).
- Эмоциональная составляющая (эмоционально-оценочное отношение к себе как к профессионалу, к своей деятельности, профессиональным знаниям).
- Поведенческая составляющая (проявление стиля взаимодействия в профессиональной среде).

Список литературы

1. Долгова, В.И. Инновационная культура как вариант природосообразной метакультуры // Проблемы Северо-Запада: экология и образование. – СПб: Изд-во: РГПУ им. А.И.Герцена, 1999. – С. 23–24.
2. Долгова, В.И. Закономерности, принципы, условия и факторы формирования готовности к инновационной деятельности в условиях глобализации // Современное образование и глобализация: опыт, проблемы, перспективы. Материалы междунаро. научно-практич. конференции, 20 апреля 2007 г.: в 3 ч. Ч 2; Практическая психология: проблемы и решения. – Оренбург: изд.центр «Скорпион», 2007. – С. 18–23.
3. Долгова, В.И. Особенности инновационной культуры в зависимости от ее носителя // Объединенный научный журнал. – 2009. – № 15, ноябрь (спецвыпуск). – 2009. – С. 21–32.
4. Эрикссон, Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Флинта, 2006. – 342 с.
5. Ермолаева, Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность // Психологический журнал. – 2001. – № 4. – С. 51–59.
6. Завалишина, Д.Н. Способы идентификации человека с профессией // Психология субъекта профессиональной деятельности. – М., 2001. – 123с.
7. Шнейдер, Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. – М.: Московский психолого-социальный институт. 2007. – 128 с.
8. Антонова, Н.В. Особенности идентичности субъекта социально-ориентированных профессий в условиях социальных изменений // Социальная психология труда: Теория и практика. – 2010. – 211 с.
9. Павлюк, М.М. Развитие профессиональной идентичности педагога как фактор предупреждения дезадаптации школьников // Проблемы общей и педагогической психологии. Сборник научных трудов Института психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины. – Киев: АПН Украины, 2009. – 327 с.
10. Долгова, В.И., Иванова Л.В., Крыжановская Н.В., Шумакова О.А. Психология модернизации педагогического труда: материалы Всероссийской студенческой олимпиады по специальности «Педагогика и психология» (29-30 марта 2010 года). – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2010. – 147 с.

Сведения об авторах

Гладкова Екатерина Александровна – студентка факультета психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Katusha_glad@mail.ru.

Комарова Марина Александровна – студентка факультета психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Komarova.ma@mail.ru.

Долгова Валентина Ивановна – декан факультета психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, доктор психологических наук, профессор, 23a12@list.ru.

Изучение взаимосвязи эмпатии и эмоциональной устойчивости у студентов-психологов

Study the relationship between empathy and emotional stability in psychology students

Гольева Г.Ю., Гатина Я.Д., Долгова В.И.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет

Статья посвящена изучению взаимосвязи эмпатии и эмоциональной устойчивости у студентов первого курса факультета психологии ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ». В работе представлен системный анализ теоретических аспектов исследуемой проблемы, а так же количественная и качественная интерпретация экспериментальных данных.

Ключевые слова: эмпатия, эмоциональная устойчивость.

Key words: empathy, emotional stability.

Реализация профессиональной деятельности педагога-психолога предполагает актуализацию умений анализировать влияние внешних психоэмоциональных воздействий на внутреннее эмоциональное состояние, регулировать собственные эмоциональные реакции и поведение, использовать рациональные установки при анализе своей жизненной перспективы, эффективно взаимодействовать с субъектами образования, что предполагает высокий уровень сформированности эмоциональной устойчивости с опорой на личностный потенциал педагога-психолога. Это обстоятельство определяет актуальной заявленной проблемы выявления взаимосвязи эмпатии и эмоциональной устойчивости. Эмпатия как коммуникативное свойство личности студента способствует разрешению глубоких человеческих вопросов и открывает новые возможности для более эффективного воздействия на личность в общении. Эмоциональная устойчивость предполагает свойство эмоциональной сферы личности, способствующее успешному достижению цели деятельности в сложной эмоциогенной обстановке и позволяющей гибко реагировать на сложившуюся ситуацию с сохранением внутреннего эмоционального баланса.

Целью исследования данной работы является теоретическое обоснование и экспериментальное исследование взаимосвязи эмпатии и эмоциональной устойчивости у студентов-психологов. Для осуществления заявленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Изучить понятие эмпатия в теоретических исследованиях.
2. Изучить феномен эмоциональной устойчивости в теоретических исследованиях.
3. Определить этапы, методы и методики исследования эмпатии.
4. Охарактеризовать выборку и провести анализ результатов констатирующего эксперимента.
5. Количественный и качественный анализ с использованием критерия математико-статистической обработки данных.
6. Разработать рекомендации по развитию эмпатии и формированию эмоциональной устойчивости у студентов-психологов.

Работа предполагает использование таких методов исследования как:

1. Теоретические: анализ и обобщение изучаемой литературы;
2. Эмпирические: констатирующий эксперимент и тестирование;
3. Математическая обработка данных.

Начальной точкой понятия «эмпатия» можно считать в рамках философских дисциплин, где данное понятие обозначалось как термин «симпатия» и было связано с развитием моральных чувств.

А.Г. Басова Писала, что термином «эмпатия» Э. Титченер перевел немецкое слово «Einführung» – «вчувствоваться в...», которым в эстетике описывался процесс понимания произведений искусства, объектов природы, склонность наблюдателя к отождествлению себя с наблюдаемым предметом, являющимся причиной переживания прекрасного [1, с. 255].

По мнению О.И. Вагановой, и Н.В. Быстровой эмпатия – это эмоциональный отклик или интеллектуальный процесс [2, с.2].

Е.А. Горбатова анализируя составляющие элементы феномена эмпатия, выделяет альтруистическое направление; эмоциональную активность; широту эмоционального репертуара; адаптивную гибкость эмоций; коммуникативную; развитую экспрессию; способность к сингнии, наблюдательность, воображение, интуицию, способность к идентификации [3, с. 24]; эмпатия, аккумулируя в себе способность человека переживать те же чувства, которые испытывает другая личность, является выражением психологического принятия последней этим человеком.

Изучение эмоциональной устойчивости в психолого-педагогической литературе началось с исследования эмоций. Б. Спиноза в своих учениях об аффектах, говорил о динамическом единстве эмоций с другими психическими явлениями, полагая, что они оказывают не только регулирующее, но и дезорганизующее влияние на деятельность.

В отечественной психологии возникновение термина эмоциональная устойчивость было вызвано изучением поведения человека, действующего в экстремальных условиях. Дальнейшим его развитием активно занимаются Долгова В.И., Гольева Г.Ю., Дорофеева Р.Д., Латюшин Я.В., Рокицкая Ю.А., М.В. Гоголева [4-8] Под эмоциональной устойчивостью понимают особую степень эмоционального возбуждения, которая не превышает пороговой величины, не нарушает поведение человека и даже положительно влияет на эффективность деятельности. Выявлены четыре основных подхода к определению понятия «эмоциональная устойчивость». Для первого характерно приближение эмоциональной устойчивости к проявлениям волевых качеств личности. Второй подход основывается на единстве энергетических и информационных характеристик психических свойств, на теории самоорганизации кибернетических систем. Третий подход по изучению и исследованию эмоциональной устойчивости базируется на выявлении эмоциональных характеристик эмоциональной устойчивости. Четвертый подход основывается на том, что эмоциональная устойчивость определяется как интегративное свойство личности.

Существует большое количество возрастных периодизаций. Для нашего исследования мы будем использовать периодизацию Д. Бромля, т.к. считаем, что она является более полной и детализированной: Поздняя юность – 16-21, ранняя зрелость – 21-25.

В отечественной психологии для юношеского возраста характерно достижение нового уровня развития внутренней позиции, самосознания и самоуважения. В данном возрасте активно происходит становление личности, постановка образа мира, поиск своего места в данном мире, планирование своего будущего, а так же способов существования.

Выборку исследования по изучению взаимосвязи эмпатии и эмоциональной устойчивости у студентов первого курса факультета психологии ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ» составили 33 человека. 26 девушек и 7 юношей. Студенты обучаются по специальностям «Психология образования» и «Психология инклюзивного образования». Возрастной диапазон испытуемых в пределах 18-21 лет.

Нами был осуществлен констатирующий эксперимент, позволяющий определить уровень эмпатии и эмоциональной устойчивости у студентов.

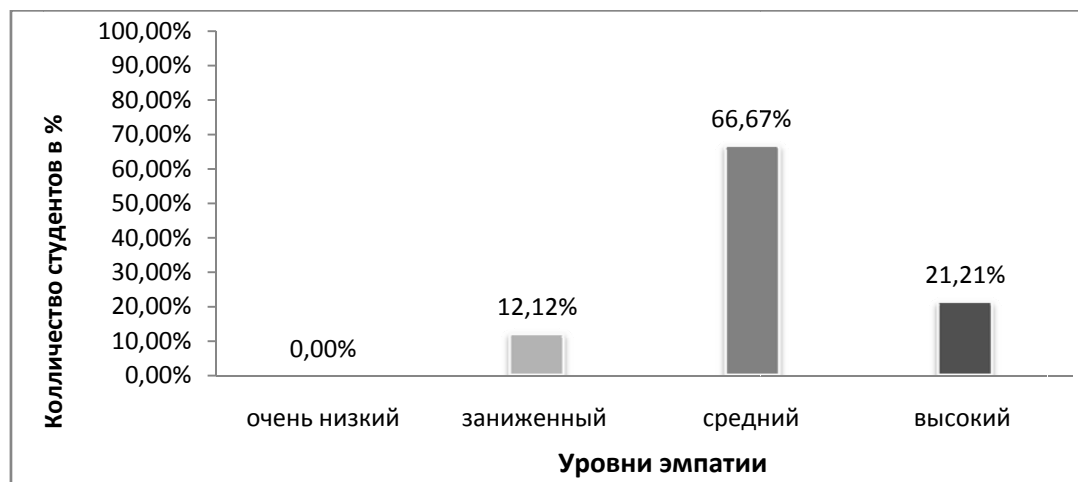


Рисунок 1. - Результаты исследования по «Методика диагностики уровня эмпатических способностей» В.В. Бойко у студентов-психологов

Как мы видим на рисунке 1 анализ общего уровня эмпатии по результатам теста В.В. Бойко «Методика диагностики уровня эмпатических способностей» удалось выявить следующие результаты:

Очень низкий уровень эмпатии не было выявлено ни у одного из студентов. Заниженный уровень эмпатии имеют 4 (12,12%) испытуемых. Средний уровень эмпатии имеют 22 (66,67%) испытуемых и высокий уровень эмпатии присутствует у 7 (21,21%) испытуемых.

Люди, у которых преобладает низкий или заниженный уровень эмпатии, не способны открыться другому человеку, не способны выражать тепло, понимание, поддержку и всякий эмоциональный отклик по отношению к другому человеку. Для людей, имеющих средний уровень эмпатии, характерно выражение тепла, доброты, понимания, поддержки и эмоционального отклика, но люди не готовы полностью проникнуться состоянием другого человека. Они готовы пожалеть человека, помочь ему, но углубляться в проблему не будут. И для людей с высоким уровнем эмпатии характерно полное проникновение в проблему и эмоциональное состояние человека. Такие люди не только выражают понимание, поддержку, тепло, заботу, но и проживают на себе то состояние, которое чувствует его собеседник.

Второй психодиагностический инструментарий мы использовали «Методика диагностики эмпатии» И.М. Юсупов.

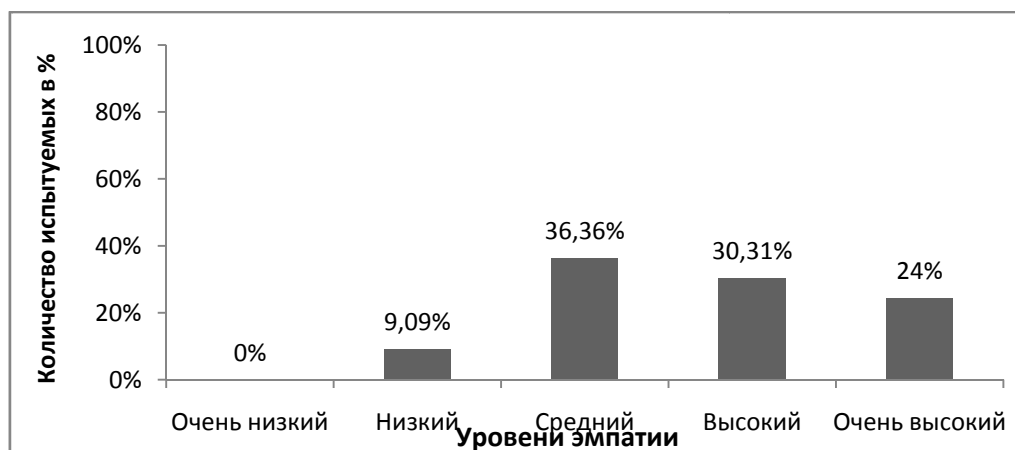


Рисунок 2. - Результаты исследования по «Методика диагностики эмпатии» И. М. Юсупова у студентов-психологов

По рисунку 2 мы можем видеть, что анализ общего уровня эмпатии по результатам теста «Методика диагностики эмпатии» И.М. Юсупова выявил следующие результаты:

Очень низкого и уровня эмпатии нет ни у одного из студентов, низкий уровень эмпатии присутствует у 3 (9,09%) испытуемых, у 12 (36,36%) испытуемых присутствует средний уровень эмпатии, 10 (30,31%) испытуемых имеют высокий уровень эмпатии, и очень высокий уровень эмпатии преобладает у 8 (24,24%) испытуемых.

Люди с низким уровнем эмпатии эгоистичны, равнодушны, закрыты, не общительны, не способны выражать поддержку и заботу. Люди со средним уровнем эмпатии способны выражению и пониманию эмоций, проблемы, способны к поддержке и пониманию, но не «проживают» проблему другого. И высокий уровень эмпатии характерен людей оптимистичный, щедрых, отзывчивых, которые проникают в проблему другого, готовы «прожить» вместе с вами те или иные эмоции.

И последний психодиагностический инструментарий, использованный нами, был «Айзенка личностный опросник» Г. Айзенка, направленный на выявление уровня эмоциональной устойчивости.

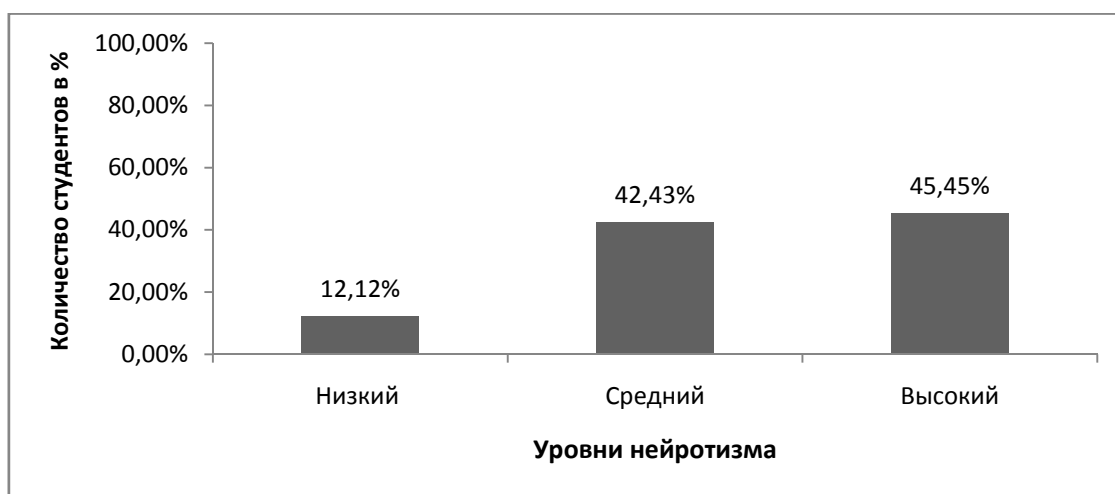


Рисунок 3. - Результаты исследования по шкале нейротизма методики «Личностный опросник» Г. Ю. Айзенка у студентов-психологов

На рисунке 3 представлен анализ общего уровня эмоциональной устойчивости методики «Личностный опросник» Г. Айзенка показал следующие результаты:

Низкий уровень эмоциональной устойчивости присутствует у 4 (12,12%) испытуемых, у 14 (42,43%) испытуемых имеется средний уровень и высокий уровень имеется у 15 (45,45%) испытуемых.

Для низкого уровня эмоциональной устойчивости характерно плохая адаптация, эмоциональная и нервная неустойчивость, депрессии, рассеянное внимание, неустойчивость в стрессовых ситуациях. Люди с низким уровнем эмоциональной устойчивости неуверенны в себе, раздражительны, впечатлительны и проявляют неадекватные действия в ответ. У людей, со средним уровнем эмоциональной устойчивости, эмоции так же не дают спокойствия. Люди все пустяки принимают на свой счет. Но продолжатся, это может короткое время. Эмоции могут сбить с колеи действий, а некоторые могут даже не повлиять. Для высокого уровня эмоциональной устойчивости характерно хорошая адаптация, устойчивость в любых ситуациях. Люди, с высоким уровнем эмоциональной устойчивости уверены в себе, не конфликтны, проявляют адекватные реакции.

С целью проверки гипотезы исследования был выбран критерий Спирмена, потому что он позволяет определить тесноту и направление корреляционной связи между двумя признаками, что нам и необходимо.

Но: корреляция между показателями эмпатии и эмоциональной устойчивости не отличается от 0.

H1: корреляция между показателями эмпатии и эмоциональной устойчивости отличается от 0.

По результатам расчетов (см. приложение 2) $r_{эм} = -0,16$ (связь обратная)

$$r_{кр} = \begin{cases} 0,34 & p \leq 0,05 \\ 0,45 & p \leq 0,01 \end{cases}$$

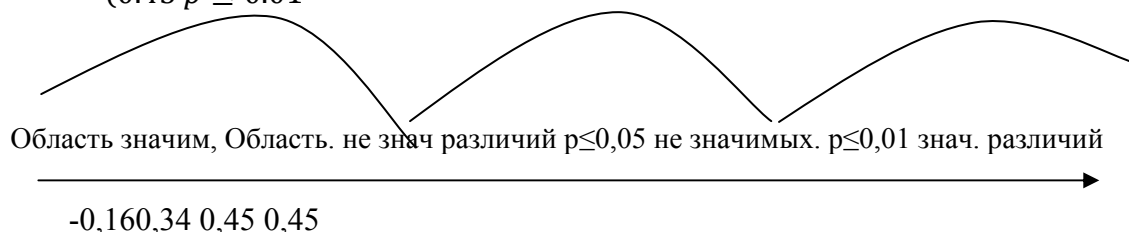


Рисунок 4. – Ось значимости

$r_{эм}$ находится в области не значимых различий, следовательно мы принимаем нулевую гипотезу.

Принимается Но. Связь между показателем эмпатии и эмоциональной устойчивости не отлична от 0. Т.е. между ними нет взаимосвязи между эмпатией и эмоциональной устойчивостью.

Выделим некоторые рекомендации по развитию эмпатии и коррекции эмоциональной устойчивости:

Для развития эмпатии у будущих педагогов-психологов можно применить множество методик, для достижения данной цели. Можно использовать такие игры как «Скульптор и глина», «Смена ролей», «За спиной», «Зеркальное отражение». Так же можно использовать следующие рекомендации:

1. Обращение только по имени, т.к. имя собственное является мощным стимулом установления контакта
2. Выражение чувств через речь.
3. Обязательный компонент «активное слушание».
4. «Поглаживание»

Для коррекции эмоциональной устойчивости можно использовать: дыхательную гимнастику, комплекс физических упражнений, а так же семинарские занятия, лекции, групповые дискуссии. На данных занятиях можно использовать следующие темы:

1. Понятие эмоциональной устойчивости в психолого-педагогической литературе;
2. Понятие эмоции. Теории эмоциональных явлений;
3. Характеристика структуры и содержания эмоциональной устойчивости;
4. Становление и формирование компонентов эмоциональной устойчивости;
5. Эмоциональная устойчивость как ключевая компетенция психолога.

Таким образом, для изучения взаимосвязи эмпатии и эмоциональной устойчивости у студентов первого курса факультета психологии ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ» нами были отобран следующие психодиагностический инструментарий: «Методика диагностики эмпатии» (И.М. Юсупов), «Методика диагностики уровня эмпатических способностей» (В.В. Бойко) и Методика «Личностный опросник» (А Айзенк). Характеристику выборки составили 33 студента, из которых 26 девушки и 7 юношей.

По результатам теста Бойко В.В. «Методика диагностики уровня эмпатических способностей» было что у большинства студентов преобладает средний уровень эмпатии.

По результатам теста И.М. Юсупова «Методика диагностики эмпатии» было выявлено, что у большего процента студентов преобладает средний и высокий уровень эмпатии.

По результатам методики А. Айзенка «Личностный опросник» мы выявили, что у большинства студентов средний уровень эмоциональной устойчивости.

По результатам математической обработки данных с применением критерия ранговой корреляции Спирмена, мы пришли к выводу, что у данной выборки испытуемых не прослеживается корреляционная связь между показателями эмпатии и эмоциональной устойчивости.

Список литературы

1. **Басова, А.Г.** Понятие эмпатии в отечественной и зарубежной психологии // Молодой ученый. – 2012. – №8. – С. 254–256.
2. **Ваганова, О.И.,** Быстрова Н.В. Формирование педагогической эмпатии у бакалавров профессионального обучения // Концепт. – 2015. – № 06. – С. 1–6.
3. **Горбатова, Е.А.** Эмпатия: психологическая структура и механизмы реализации // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2014. – №1. – С.23–29.
4. **Гоголева, М.В.** Формирование эмоциональной устойчивости студентов // Вестник Совета молодых ученых и специалистов Челябинской области. – 2014. №1. – С. 18–22.
5. **Долгова, В.И.** Понятие «восприятие эмоций» в психологии / Методология и методика формирования научных понятий у учащихся школ и студентов вузов: материалы XII Международной науч.-практ. конф. 16-17 мая, 2005 г. – Челябинск: изд-во ИИУМЦ «Образование», 2005. – Ч.1. – 206 с.
6. **Долгова, В.И.,** Дорофеева Р.Д., Латюшин Я.В. Формирование эмоциональной устойчивости личности / Студенческая молодежь и факторы риска злоупотребления ПАВ – Уфа, 2006. – 74–81с.
7. **Долгова, В.И.,** Рокицкая Ю. Адаптационный потенциал и эмоциональная устойчивость в профессиональном самоопределении студентов. – Челябинск: РЕКПОЛ, 2010. – 209с.
8. **Долгова, В.И.,** Гольева Г.Ю. Эмоциональная устойчивость личности: Монография – М.: Издательство «Перо», 2014. – 173 с.

Сведения об авторах

Гольева Галина Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной психологии Южно-уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, golevag.78@mail.ru.

Гатина Яна Дамировна – бакалавр факультета психологии Южно-уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, gatina.yana.96@mail.ru.

Долгова Валентина Ивановна – декан факультета психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, доктор психологических наук, профессор, 23a12@list.ru.

Исследование ситуативной тревожности у студентов первого курса в сессионный период

Study of situational anxiety among first-year students in the sessional period

Гольева Г. Ю., Кострова О. П., Долгова В. И.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Челябинск, Россия

Статья посвящена изучению ситуативной тревожности у студентов первого курса в сессионный период. Исследование проведено на факультете психологии ЧГПУ. В работе использованы данные опроса 20 студентов 1 курса, целью которого стало изучение уровня ситуативной тревожности у студентов в период экзаменационной сессии и ее влияние на работоспособность.

Ключевые слова: тревожность, ситуативная тревожность.

Keywords: anxiety, situational anxiety.

В современном мире проблема тревожности лежит в основе многих нарушений развития и психологических трудностей. Человек часто испытывает чувство незащищенности и уязвимости в обществе, которое постоянно изменяется и не стоит на месте. Разумеется, студенты первого курса, пришедшие из школы в вуз, часто испытывают ситуативную тревожность, особенно в сессионный период. Чрезмерное проявление тревожности отражается на физическом и психическом развитии, а также на учебной деятельности, это приводит к снижению трудоспособности и продуктивности студентов, а также вызывает трудности в общении [1, 2].

В психологии под понятием тревожность понимается состояние волнения и напряженности в ситуациях высокой эмоциональной, интеллектуальной и другой нагрузки, в дальнейшем мы будем опираться именно на это определение [3].

Тревожность – личностная черта, которая отражает уменьшение порога чувствительности к различным стрессовым агентам. Тревожность выражается в постоянном ощущении угрозы собственному «я» в любых ситуациях.

Л.И. Демидова дает следующее определение понятию тревожность – это эмоциональное переживание личности, формирующееся в ситуации неопределенной опасности, проявляющееся в ожиданиях неблагоприятного развития какой-либо ситуации [4].

Существует два вида тревожности: ситуативная и личностная. Ситуативная тревожность возникает как реакция на стрессовую ситуацию и отличается разной интенсивностью. Уровень ситуативной тревожности с течением времени меняется. Это зависит от того, насколько человек воспринимает свое окружение как угрожающее.

К возникновению ситуативной тревожности могут привести следующие факторы:

1. Конфликты и недоразумения при общении с людьми, а также ссоры с родственниками и близкими друзьями;
2. Экономические и политические беспорядки, неблагоприятные новости в СМИ, техногенные и природные катастрофы, беспорядок в обществе;
3. Различные психологические фобии и комплексы индивида.

Роль тревожности исключительно высока при овладении студентом новой деятельности и при подготовке его к сложным жизненным ситуациям; она может мобилизовать студента, помочь ему ответственно подойти к решению каких-либо задач [5, 6].

Определенный уровень тревожности помогает сформировать наиболее успешный учебный процесс, благодаря активации памяти, внимания и мышления студентов [7].

В период экзаменационной сессии у студентов наблюдается снижение степеней умственной и физической работоспособности. Экзамены являются безусловным моти-

вом к увеличению продолжительности, ясности и объема учебной деятельности. И.Ф. Латыпов считает, что для подавляющего большинства студентов экзамены – это не только период интенсивной работы, но и психологический стресс. [8].

Таким образом, годы студенчества являются одним из самых сложных этапов в жизни человека. На данном этапе окончательно формируется физическое и психическое развитие индивида, а также дальнейшая жизнь и личность человека.

Цель нашего исследования состоит в том, чтобы теоретически изучить и эмпирически исследовать проявление ситуативной тревожности у студентов первого курса в сессионный период. Для осуществления данной цели нужно решить следующие задачи:

1. Изучить понятие ситуативной тревожности в психолого-педагогической литературе.
2. Выявить возрастные особенности проявления ситуативной тревожности в студенческом возрасте.
3. Определить этапы, методы и методики исследования.
4. Составить характеристику выборки и анализ результатов констатирующего эксперимента.
5. Разработать рекомендации по снижению ситуативной тревожности.

Данная работа предполагает использование таких методов исследования как:

- 1) теоретические методы: анализ литературы, синтез.
- 2) эмпирические методы: констатирующий эксперимент, психологическое тестирование.

Экспериментальной базой исследования являлся факультет психологии Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Челябинский государственный педагогический университет». Исследование проводилось в группе студентов первого курса, факультета психологии дневной формы обучения.

Выборку составили 20 человек. 18 девушек и 2 юношей. Все студенты обучались по специальности «Психология образования». Возраст испытуемых составлял в пределах 18-21 лет.

Для студентов период первой сдачи экзаменов является наиболее напряженным и трудным. На это влияют многие факторы: происходит адаптация к студенческой жизни, отсутствует желание к самообразованию, у некоторых студентов преобладает низкая самооценка, а многие молодые люди ожидают неудачу.

На данном этапе был проведен констатирующий эксперимент, позволяющий нам определить уровень ситуативной тревожности у студентов перед сдачей экзаменов.

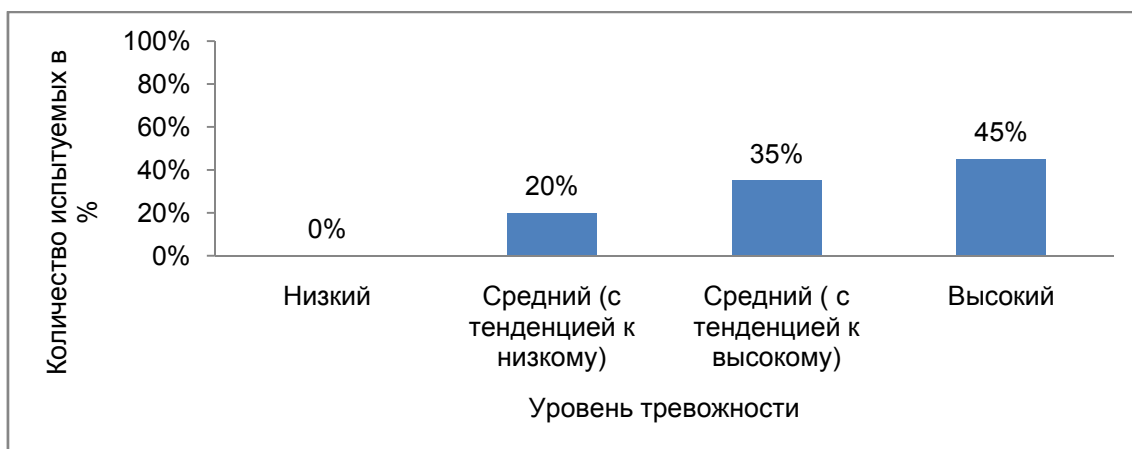


Рис. 1. - Результаты исследования уровня тревожности студентов в сессионный период по методике Дж. Тейлора.

Рассмотрим анализ общих результатов исследования ситуативной тревожности по методике Дж. Тейлора, адаптация В.Г. Норакидзе. Результаты предоставлены на рисунке 1.

Как мы видим на рисунке 1, никто из участников эксперимента не имеет «низкий» уровень. Уровень «средний (с тенденцией к низкому)» получен у 20% (4) студентов. «Средний (с тенденцией к высокому)» уровень выявлен у 35% (7) участников эксперимента. «Высокий» уровень имеют 45% (9) опрошенных студентов.

Результат, полученный по методике Дж. Тейлора показал, что в сессионный период большинство студентов имеют высокий уровень тревожности.

Обычно студенты с высоким уровнем тревожности неуверенные в себе, малообщительные, замкнутые, недоверчивые к другим, а также безынициативные. Личности с высокой тревожностью часто имеют низкую самооценку.

Студенты, имеющие наоборот низкую тревожность, очень общительные, активные, но они наиболее сдержанны, безответственны и имеют слабую эмоциональную вовлеченность в какую-либо деятельность.

Анализ результатов исследования ситуативной тревожности студентов в сессионный период по методике Ч.Д. Спилбергера (рис. 2) выявил, что низкой ситуативной тревожностью обладают 10% (2) участников эксперимента, умеренной ситуативной тревожностью обладают 35% (7) студентов, высокой ситуативной тревожностью обладают 55% (11) участников эксперимента. Результаты представлены на рисунке 2. Анализ результатов методики позволяет нам увидеть, что большая часть студентов первого курса, численность которых составляет 11 человек, в сессионный период, испытывает высокую ситуативную тревожность 55% .

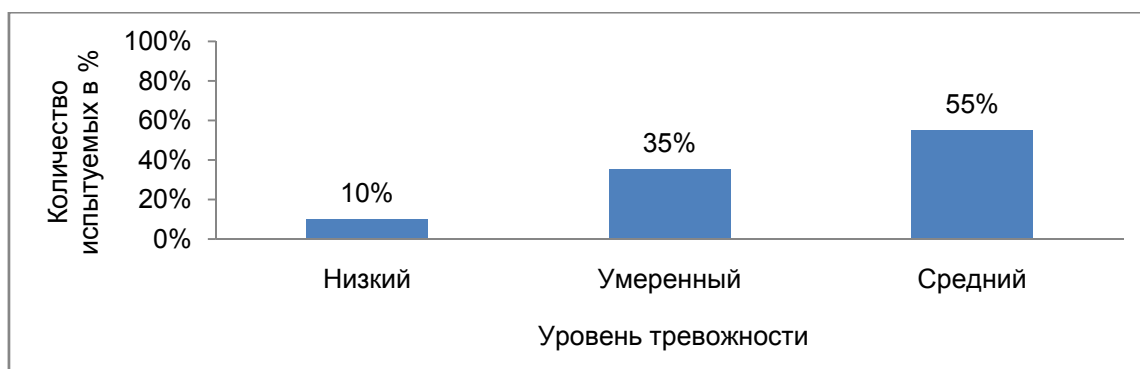


Рис. 2. - Результаты исследования уровня ситуативной тревожности у студентов первого курса в сессионный период по методике Ч. Спилбергера

Таким образом, результаты двух методик исследования показали, что высоким уровнем тревожности обладают больше половины студентов группы (55%). Так как высокий уровень ситуативной тревожности может привести к снижению результативности деятельности и работоспособность, привести к неудаче на экзаменах, а также к нарушению психологического здоровья, следует использовать определенные рекомендации и упражнения для снижения ситуативной тревожности в период экзаменационной сессии.

Список литературы

1. **Гольева, Г.Ю.**, Чебелюк М.Г. Изучение влияния тревожности на самооценку детей младшего школьного возраста // Научно-методический журнал Концепт. – 2016. – Т.7. – С.161–165.
2. **Демидова, Л.И.**, Кашник О.И., Брызгалина А.А. Тревожность студентов вуза и их успешность в учебной деятельности // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2013. – № 35(2). – С. 88–92.

3. Долгова, В.И., Гольева Г.Ю., Пастухова С.С. Влияние самооценки на ситуативную тревожность учащихся начальных классов//Культура и образование: от теории к практике. – 2016. – Т. 1. – С. 25–33.
4. Долгова, В.И., Иванова Л.В. Организация самостоятельной работы студентов: методическое пособие для студентов факультета психологии. – Челябинск: АТОКСО, 2004 – 34с.
5. Долгова, В.И., Иванова Л.В., Крыжановская Н.В., Шумакова О.А. Формирование инновационной культуры управления психолого-педагогическим обеспечением образовательного процесса высшего профессионального образования// Сборник модернизированных программ курсов повышения квалификации научно-педагогических работников высших учебных заведений. – Челябинск: ЗАО «Цицеро», 2011. – 326 с.
6. Латыпов, И.Ф. Экзаменационная тревожность у студентов // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 6. – С. 73–73.
7. Полшкова, Т. А. Проблема ситуативной тревожности в психолого-педагогических исследованиях // Актуальные вопросы современной психологии: материалы II междунар. науч. конф. – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 107–110.
8. Регуш, Л.А., Игнатенко М.С., Долгова В.И. Психологическая подготовка бакалавра по направлениям педагогического образования. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2005. – 249 с.

Сведения об авторах

Гольева Галина Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной психологии Южно-уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, golevag.78@mail.ru.

Кострова Оксана Павловна – бакалавр факультета психологии Южно-уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, gatina.yana.96@mail.ru oksana.kostrova.96@mail.ru.

Долгова Валентина Ивановна – декан факультета психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, доктор психологических наук, профессор, 23a12@list.ru.

Изучение взаимосвязи самооценки и ситуативной тревожности в юношеском возрасте

The study of the relationship between self-esteem and situational anxiety in adolescence

Гольева Г. Ю., Кострова О. П., Долгова В. И.

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Челябинск, Россия*

Статья посвящена изучению взаимосвязи самооценки и ситуативной тревожности в юношеском возрасте. Исследование проведено на студентах Челябинского Государственного Педагогического Колледжа №1. В работе использованы данные опроса 15 студентов 1 курса, целью которого взаимосвязи самооценки и ситуативной тревожности, а также ее влияние на особенности личности.

Ключевые слова: *тревожность, ситуативная тревожность, самооценка.*
Key words: *anxiety, situational anxiety, self-esteem.*

Одной из актуальных проблем современной психологии является исследование взаимосвязи самооценки и тревожности в юношеском возрасте.

Юношеский возраст является одним из самых сложных этапов в жизни человека. В данный возрастной период окончательно формируется физическое и психическое развитие человека, а также дальнейшая жизнь и личность индивида. Юношеский возраст является периодом, в котором обнаруживаются и интенсивнее проявляются лидерские качества, а также происходит формирование самооценки [1].

Для юношей и девушек главным является чувство своей значимости для других, качественные и эффективные межличностные отношения [2]. Чрезмерное и постоянное проявление тревожности может привести к снижению самооценки человека, что в свою очередь не дает возможности для осуществления данных отношений, а также значительно снижает деятельность и не позволяет двигаться к своей жизненной цели [3]. Поэтому необходимо выявить взаимосвязь самооценки и ситуативной тревожности в юношеском возрасте.

Причины взаимосвязи самооценки со свойствами личности еще недостаточно исследованы в психологии, но исследованием этой проблемы занимались представители различных направлений: физиологии, социологии, психиатрии и т.д. Самооценка и ситуативная тревожность особое значение имеют в юношеском возрасте, так как молодые люди сталкиваются с различными трудностями и испытывают интеллектуальные, эмоциональные, информационные нагрузки, поэтому больше подвергаются психической нагрузке [4].

Самооценка – это способность человека составить определенное суждение о ценности, значении или качестве своих действий, поступков, сторон личности.

Самооценка является значительным показателем развития личности. Она позволяет человеку делать активный выбор в самых разных жизненных ситуациях, определяет уровень его стремлений и ценностей, характер его отношений с окружающими. Самооценка не стабильна, она имеет тенденцию изменяться в зависимости от возрастных особенностей, успехов деятельности и других факторов, как внутренних, так и внешних [5].

Понятие тревожность заключается в предрасположенности к взволнованному, нервному состоянию и беспокойству в ситуациях, представляющих угрозу для человека. Тревожность – личностная черта, которая отражает уменьшение порога чувствительности к различным стрессовым агентам. Тревожность выражается в постоянном ощущении угрозы собственному «я» в любых ситуациях [6, 7].

Существует два вида тревожности: ситуативная и личностная. Ситуативная тревожность проявляется в определенных ситуациях, являющихся стрессовыми для человека. Это могут быть такие события как: экзамены, прием на работу, общение с незнакомым человеком или начальством, выступление на сцене. В другое время человек может чувствовать себя вполне нормально, не испытывая никаких проблем.

Цель нашего исследования: теоретически изучить и эмпирически исследовать взаимосвязь самооценки и ситуативной тревожности в юношеском возрасте.

Гипотеза исследования: предположим, что между уровнем самооценки и ситуативной тревожности в юношеском возрасте существует взаимосвязь.

Для осуществления цели нужно решить следующие задачи:

1. Изучить понятие самооценки в психолого-педагогической литературе.
2. Исследовать феномен ситуативной тревожности в теоретических исследованиях.
3. Выявить возрастные особенности проявления самооценки и ситуативной тревожности в юношеском возрасте.
4. Определить этапы, методы и методики исследования.
5. Составить характеристику выборки и анализ результатов констатирующего эксперимента.

6. Разработать рекомендации по снижению ситуативной тревожности для юношей.

Методы исследования:

1. Теоретические методы: анализ литературы, синтез.

2. Эмпирические методы: констатирующий эксперимент, психологическое тестирование по методикам: исследования самооценки личности С.А. Будасси, исследования тревожности Ч.Д. Спилбергера, адаптированный Ю.Л.Ханиным, исследования самооценки личности Дембо-Рубинштейн, модификация А.М. Прихожан.

3.) Математико-статистические методы: метод ранговой корреляции Спирмена

База проведения исследования – Челябинский Государственный Педагогический Колледж № 1. Выборка состоит из 15 студентов первого курса, обучающихся по специальности учителя начальных классов, в возрасте от 17 до 19 лет.

На первом этапе был проведен констатирующий эксперимент, позволяющий нам определить уровень ситуативной тревожности и самооценки в юношеском возрасте.

Анализ результатов исследования ситуативной тревожности юношей и девушек по методике Ч.Д. Спилбергера выявил, что низкой ситуативной тревожностью обладают 6 (40%) участников эксперимента; умеренной ситуативной тревожностью обладают 7 (47%) человек; высокой ситуативной тревожностью обладают 2 (13%) участников исследования.

Большая часть испытуемых испытывает умеренную ситуативную тревожность 47%, это связано с тем, что в ближайшее время у ребят не запланировано никаких серьезных мероприятий, и большинство из них в данный момент времени чувствуют себя комфортно. Стоит выделить, что немалую часть составляет низкий уровень ситуативной тревожности 40%.

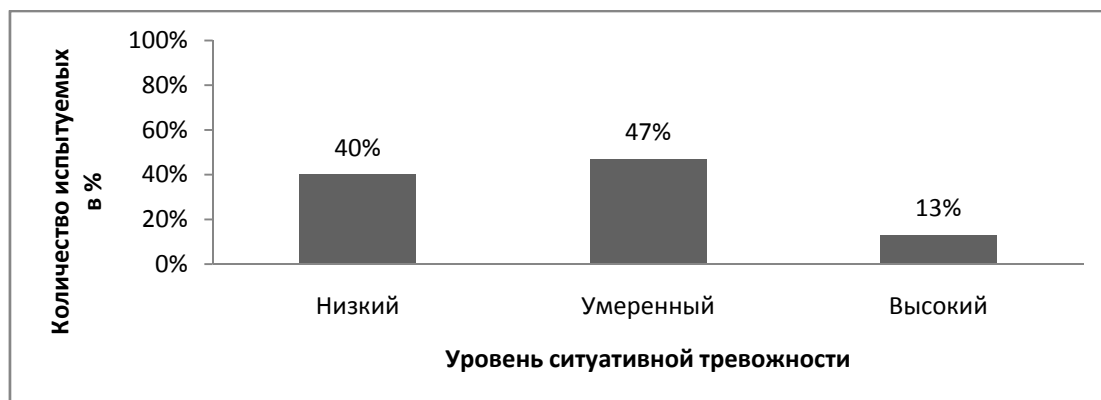


Рис. 1. Результаты исследования уровня ситуативной тревожности в юношеском возрасте по методике исследования тревожности Ч.Д. Спилбергера

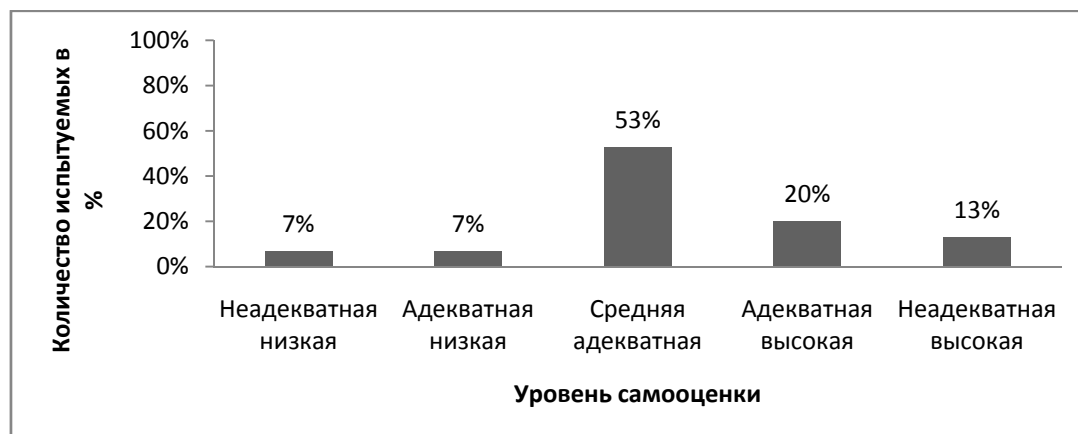


Рис.2. Результаты исследования уровня самооценки в юношеском возрасте по методике исследования самооценки личности С.А. Будасси

Теперь рассмотрим анализ общих результатов исследования по методике исследования самооценки С.А. Будасси. Как мы видим на рисунке 2 среднюю адекватную самооценку имеют 8 испытуемых (53%); адекватную высокую самооценку имеют 3 (20%) участников эксперимента; неадекватную высокую имеют 2 (13%) участников исследования; адекватную низкую самооценку испытывает 1 (7%) испытуемый; неадекватную низкую имеет 1 (7%) участник эксперимента.

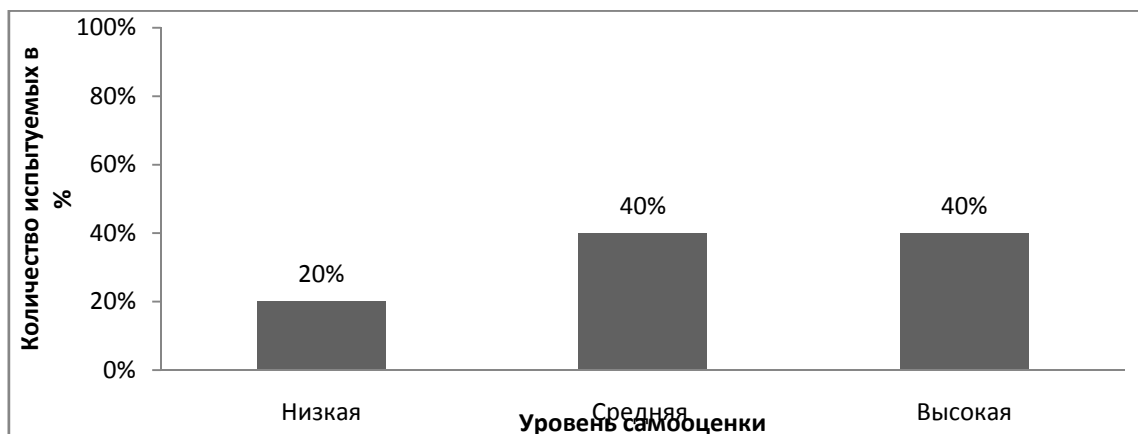


Рис. 3. Результаты исследования уровня самооценки по методике исследования самооценки личности Дембо-Рубинштейн, модификации А.М. Прихожан

Из результатов проведенной методики видно, что большая часть испытуемых имеет адекватную среднюю самооценку 47%. Также отметим, что значительное количество участников имеет завышенную самооценку 33%.

Анализ общих результатов исследования самооценки по методике Дембо-Рубинштейн показал, что завышенную самооценку имеют 6 (40%) испытуемых; среднюю адекватную самооценку имеют 6 человек (40%); низкую самооценку имеют 3 участника эксперимента (20%). Из данного анализа следует, что большинство испытуемых имеют завышенную и среднюю адекватную самооценку 40%.

Для того чтобы определить взаимосвязь самооценки и ситуативной тревожности мы использовали метод ранговой корреляции Ч.Э. Спирмена, потому что он позволяет определить тесноту и направление корреляционной связи между двумя признаками.

Но: Корреляция между уровнем ситуативной тревожности и самооценки в юношеском возрасте не отличается от нуля.

Н1: Корреляция между уровнем ситуативной тревожности и самооценки в юношеском возрасте достоверно отличается от нуля.

По проведенным расчетам у нас получилась обратная корреляционная связь (-0,36).

Теперь найдем критические значения коэффициента корреляции рангов Спирмена по таблице. Так как, у нас в эксперименте участвовало 15 человек, значит критические значения равны:

$$r_{кр.} = \begin{cases} 0,52 & p \leq 0,05 \\ 0,66 & p \leq 0,01 \end{cases}$$

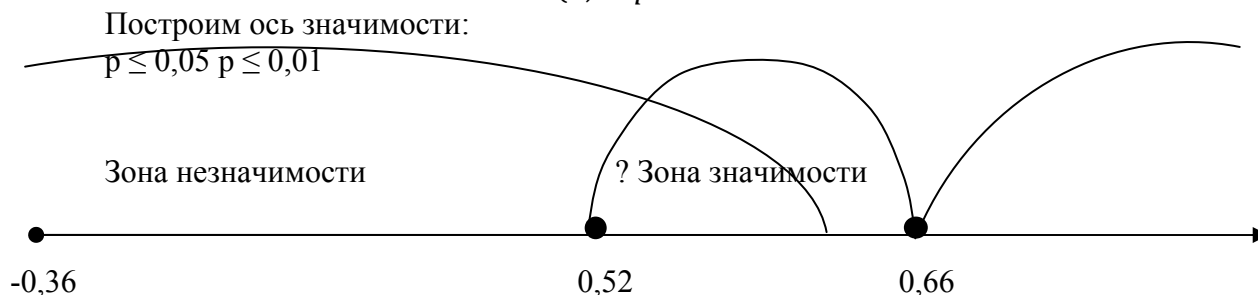


Рис. 4. Ось значимости

Таким образом, результат трех методик показал, что высокую самооценку в группе имеют в среднем 6 человек из 15. Среднюю самооценку также имеют в среднем 6 человек. Большинство участников коллектива имеют умеренный уровень ситуативной тревожности, это можно объяснить тем, что в момент проведения эксперимента у большинства испытуемых не было никаких важных мероприятий, поэтому большая часть коллектива была абсолютно спокойна и не испытывала напряжения. С помощью проведенных расчетов мы выяснили, что коэффициент ранговой корреляции лежит в области незначимых различий, следовательно, принимается гипотеза H₀. Значит между уровнем ситуативной тревожности и самооценки в юношеском возрасте не существует значимая ранговая корреляционная связь.

Список литературы

1. **Гольева, Г.Ю.**, Чебелюк М.Г. Изучение влияния тревожности на самооценку детей младшего школьного возраста // Научно-методический журнал Концепт. – 2016. – Т.7. – С.161–165.
2. **Долгова, В.И.**, Долгов П.Т., Крыжановская Н.В. Формирование психологической безопасности общения в подростковом и юношеском возрастах: материалы Всероссийской студенч. олимпиады по специальности «Педагогика и психология» (28-29 марта 2008 года). – Челябинск: изд-во ЧГПУ, 2008. – 91 с.
3. **Долгова, В.И.**, Шумакова О.А. Психолого-педагогическая коррекция тревожности как фактора эмоциональной устойчивости студентов психологов. – Челябинск: АТОКСО, 2010. – 100 с.
4. **Долгова, В.И.** Проявление рефлексивного компонента системы профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов / Травматизм, психологическая безопасность, сопротивляемость и культура: мат. Международной конф. (г. Челябинск, 26-28 апреля 2007 г.): в 2-х ч. – Челябинск: изд-во ЧГПУ, 2007. Ч.1. – С. 147–151.
5. **Дорофеева, Р.Д.**, Долгова В.И., Юлдашев В.Л. Профилактика злоупотребления психоактивными веществами и построение волонтерского движения в средних и высших учебных заведениях: методические рекомендации по организации волонтерского движения для кураторов студенческих групп, педагогов, психологов. – Челябинск, Уфа: изд-во «Здоровохранение Башкортостана», 2005. – 198 с.
6. **Молчанова, О.Н.** Самооценка. Теоретические проблемы и эмпирические исследования. – М.: ФЛИНТА. – 2016. – 392 с.
7. **Полшкова, Т. А.** Проблема ситуативной тревожности в психолого-педагогических исследованиях // Актуальные вопросы современной психологии: материалы II Междунар. науч. конф. – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 107–110.

Сведения об авторах

Гольева Галина Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной психологии Южно-уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, golevag.78@mail.ru.

Кострова Оксана Павловна – бакалавр факультета психологии Южно-уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, gatina.yana.96@mail.ru

Долгова Валентина Ивановна – декан факультета психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, доктор психологических наук, профессор, 23a12@list.ru.

Моделирование процесса формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения

Modeling the process of forming interpersonal relations of senior preschool age children with visual impairment

Долгова В.И., Капитанец Е.Г., Кондрашова Д.С.

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Челябинск, Россия*

Проблема изучения формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста очень значима, поскольку именно в этом периоде происходит зарождение и наиболее интенсивное развитие тех самых отношений между детьми, которые и будут влиять на их самосознание и на личность в целом. Так же можно добавить и тот факт, что дошкольный возраст является сенситивным к формированию, становлению коллективистических качеств, дружелюбного отношения детей друг к другу, к взрослым и к среде в целом.

Ключевые слова: нарушение зрения, межличностные отношения, модель, программа, этап.

Keywords: impairment, interpersonal relationships, model, program, stage/phase.

Основной целью статьи является создание модели процесса формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Для достижения поставленной нами цели, необходимо решить ряд задач:

1. Провести анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;
2. Изучить особенности межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения;
3. Разработать модель процесса формирования межличностных отношений младших дошкольников с нарушением зрения;
4. Описать этапы, методы и методики исследования;
5. Дать характеристику выборке и проанализировать результаты исследования на констатирующем этапе исследования;

Методология. В ходе проведенного исследования, нами был использован метод моделирования, использовались следующие методики:

1. «Два дома» (И.Вандик, П. Экклад);
2. «Капитан корабля» (Романов А.А.);
3. «Секрет» (Т.А.Репина).

Результаты. Нами была разработана модель исследования, структурированы этапы исследования.

Заключение. Метод моделирование позволяет конкретизировать этапы нашего исследования – процесса формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Исследование межличностных отношений старших дошкольников всегда было актуальным. Особую значимость нашего исследования придает еще и то, что изначально у детей, которые оказались в выборке, нарушен нормальный ход развития, а именно – нарушение зрения. Эта особенность исследования придает еще большую значимость, потому как первые усваиваемые взаимоотношения ребенком будут оказывать влияние на дальнейшее его развитие. Анализ психолого-педагогической литературы показывает влияние первого опыта взаимоотношений с социумом. Если же он оказывается неблагоприятным, то в большинстве случаев это может привести к появлению вторичного нарушения, такого как социально-психологическая дезадаптации личности.

В многочисленных исследованиях (Я.Л. Коломенский, В.Р. Кисловская, А.В. Кривчук, В.С. Мухина, Т.А. Репина и др.), межличностные отношения рассматриваются как избирательные предпочтения детей в группе сверстников. Так же межличностные отношения в группе дошкольников изучали: М.И. Лисина, Л.Н. Халигузова, Е.О., Смирнова, А.Г. Ружская, С.Ю. Мещерякова, В.В.Абраменкова и др. В их исследованиях отмечаются специфические особенности общения у детей первых семи лет жизни. Было доказано, что на протяжении первых семи лет жизни (от 3 до 7 лет) стремительно увеличивается избирательность в детском коллективе – одни дети становятся все более предпочтительными большинством, в то время, как другие устойчиво занимают положение отверженных.

В ходе проведенного нами исследования, был использован метод моделирования. В качестве методологической основы в работе, выступают труды В.И. Долговой. Моделирование – исследование объектов познания на их моделях; построение и изучение моделей реально существующих объектов, процессов явлений с целью получения объяснений этих явлений, а также для предсказания явлений, интересующих исследователя [5, с.15].

Для хранения и расширения научных представлений об объекте с целью дальнейшего его использования и управления им, используется модель. Она представляет собой графическое и аналитическое описание рассматриваемого процесса. В.И. Долгова определяет модель (в широком смысле) как упрощенный мысленный или знаковый образ какого-либо объекта или системы объектов, используемые в качестве их «заместителя» и средство оперирования [цит. по 11]. Исследователи выделяют три основных достоинства при использовании моделирования: простота, наглядность, информационная емкость.

Целеполагание – это первым этапом процесса метода моделирования. Основой деятельности целеполагания в процессе формирования межличностных отношений старших дошкольников с нарушением зрения, является этап построения иерархии взаимосвязанных, взаимообусловленных и взаимоподдерживаемых целей, иначе говоря – построение «дерева целей». В рамках теории обучения, представленный термин был введен Б.С. Гершунским. Как метод планирования, «дерево целей» основывается на теории графов и представляет, как траекторные, определяющие направление движения к заданным стратегическим целям, так и точечные, определяющие достижения тактических целей, характеризующиеся степенью приближения к заданным целям по заданной траектории. Представим «дерево целей» процесса формирования межличностных отношений старших дошкольников с нарушением зрения (рис.1).

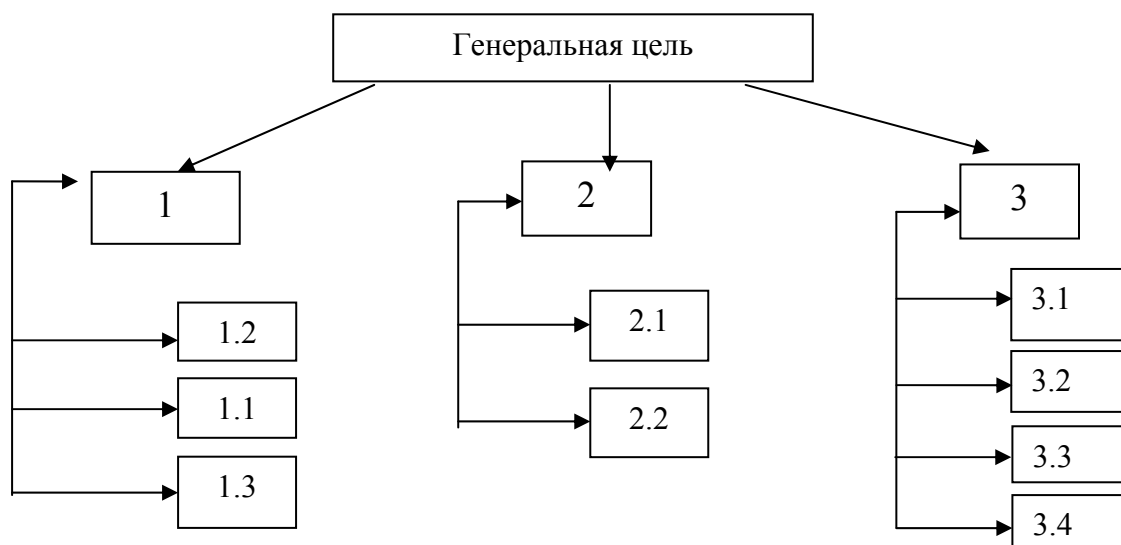


Рис. 1. «Дерево целей» формирования межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения

Генеральная цель: теоретически обосновать и экспериментально проверить процесс формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

1. Изучить психолого-педагогическую проблему управления процессом формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе.

1.1. Изучить феномен межличностных отношений у старших дошкольников в психолого-педагогической литературе.

1.2. Изучить Особенности межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения

1.3. Составить модель процесса формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

2. Представить организацию опытно-экспериментального исследования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

2.1. Определить этапы, методы и методики исследования.

2.2. Дать характеристику выборки и провести анализ результатов констатирующего этапа эксперимента.

3. Организовать опытно-экспериментальное исследование процесса формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

3.1. Составить программу процесса формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения

3.2. Провести анализ результатов формирующего этапа эксперимента.

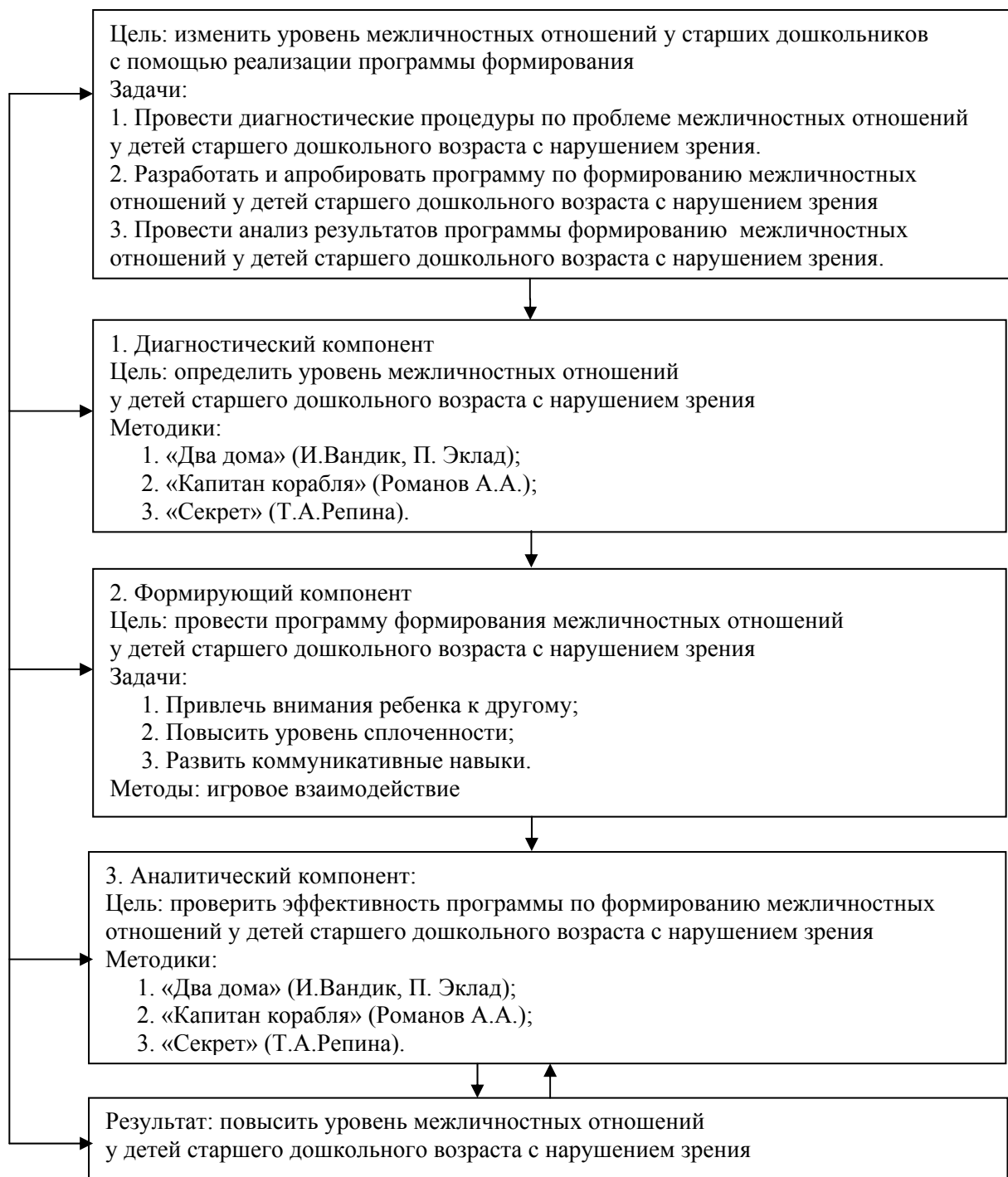
3.3. Составить рекомендации по формированию межличностных отношений и детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения для родителей и педагогов.

3.4. Разработать карту внедрения процесса формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Нами была спроектирована модель формирования межличностных отношений старших дошкольников с нарушением зрения (рисунок 2). Разработка модели включает в себя структурные компоненты с уточнением зависимости между основными блоками исследуемого объекта; определение субъекта рассматриваемого процесса; выбор методик исследования; определение основных функций, содержания, методов, средств и форм моделируемого процесса; выявление педагогических условий, необходимых для достижения цели проектируемой модели.

Спроектированная модель процесса формирования межличностных отношений старших дошкольников представлена следующими структурными компонентами:

- целевой (определение целей и задач процесса формирования межличностных отношений старших дошкольников с нарушением зрения),
- диагностический (проведение диагностических процедур по проблеме исследования),
- формирующий (проведение программы по формированию межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.),
- аналитический (оценка эффективности программы).



Целевой компонент представляет единство цели и задач, комплексное решение которых обеспечивает формирование оптимального уровня межличностных отношений у старших дошкольников с нарушением зрения с помощью реализации программы формирования.

В диагностический блок входят три методики: «Два дома» (И. Вандик, П. Эклад), которая направлена определить круг значимого общения ребенка, особенности взаимоотношений в группе, выявить симпатии к членам группы; методика «Капитан корабля» (Романов А.А.) – направлена на диагностику статуса дошкольников в коллективе сверстников; методика «Секрет» (Т.А. Репина) – выявляет положение (социометрический статус) ребенка в группе детского сада, его отношения к детям, а также представления об отношении сверстников к нему.

Формирующий блок состоит из следующих компонентов: цель, задачи, содержание. Цель – провести программу по формированию межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения. Для достижения цели требуется решить следующие задачи:

1. Привлечь внимания ребенка к другому, такому же, как и он;
2. Повысить уровень сплоченности группы;
3. Развить коммуникативных навыки.

Третий (аналитический) блок модели – повторное диагностирование (диагностики из первого, диагностического блока), анализ результативности проведенных занятий (с использованием методов математической статистики), составление психолого-педагогических рекомендаций для родителей и педагогов.

Заключение

Особенное протекания процесса социализации отрицательно сказывается на формировании коммуникативной компетентности слабовидящего ребенка, в том числе на характере его взаимоотношений с окружающей средой. Нарушение зрения – социальный дефект, который сужает межличностные контакты и со слабовидящими сверстниками и с социумом без патологий, что в свою очередь ведет к объединению опыта общения, замедленному формированию социально зрелых межличностных отношений.

Моделирование позволяет конкретизировать этапы процесса формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения. В данной работе в качестве методологической основы использовались труды В.И. Долговой.

Таким образом, цель данного исследования была достигнута.

Список литературы

1. **Брюхова, А.А.** Коррекционная работа по формированию межличностных отношений у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения // Молодой ученый. 2016. № 20 (124). с. 668-670. <https://moluch.ru/archive/124/34158/>.
2. **Гамаюнова, О.В.,** Бут-Гусаим М.В. Особенности развития социальной адаптации у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения // В сборнике: главные вопросы современной науки сборник статей по материалам международной научно-практической конференции. 2017. с. 128-131. https://elibrary.ru/download/elibrary_29931809_70486276.pdf.
3. **Гамова, С.Н.** Особенности проявления эмоциональной устойчивости старшими дошкольниками // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 11 (164). С. 67-71. https://elibrary.ru/download/elibrary_24988786_16771371.pdf.
4. **Долгова, В.И.** Развитие творческого мышления старших дошкольников с нарушениями зрения // В сборнике: Creativity as a personal self-expression mechanism and a way to reveal the level of sociocultural development. Correlation between individual and collective needs in the context of improving the effectiveness of social processes Peer-reviewed materials digest (collective monograph) published following the results of the CXLVII International Research and Practice Conference and II stage of the Championship in Art History, History, Philosophy, Culturology, physical culture and sports, of the CXLVIII International Research and Practice Conference and II stage of the Championship in Economics and Management, Jurisprudence, Sociological, Political and Military sciences. 2017. С. 55–59.
5. **Долгова, В.И.,** Аркаева Н.И., Капитанец Е.Г. Инновационные психолого-педагогические технологии в начальной школе. – М.: Издательство Перо, 2015. – 200 с.
6. **Долгова, В.И.,** Капитанец Е.Г., Гладышев Д.И. Моделирование психолого-педагогической коррекции самооценки у лиц с аддиктивным поведением в условиях реабилитационного центра // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2016. № 5 (135). с. 267–272. https://elibrary.ru/download/elibrary_26188631_52151467.pdf.

7. **Долгова, В.И.**, Кондратьева О.А., Конурова О.А. Интеллектуальная готовность к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста научно-методический электронный журнал концепт. 2015. т. 31. с. 56-60https://mcito.ru/publishing/teleconf/chgpu_3.
8. **Долгова, В.И.**, Капитанец Е.Г., Погорелова Н.Б. Модель психолого-педагогической коррекции страхов детей дошкольного возраста 5-6 лет //Научно-методический электронный журнал Концепт. 2016. Т. 7. С. 151–155. <https://e-koncept.ru/2016/56108.htm>.
9. **Долгова, В.И.**, Капитанец Е.Г., Сметанина Д.А. Исследование видов памяти у младших школьников с интеллектуальными нарушениями// Научно-методический электронный журнал Концепт. 2015. Т. 31. С. 111–11524.
10. **Долгова, В.И.**, Мельник Е.В., Карахан Н. Понятие коммуникативной компетентности в психолого-педагогических исследованиях // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2015. Т. 31. С. 81-85. https://mcito.ru/publishing/teleconf/chgpu_3.
11. **Долгова, В.И.**, Попова Е.В. Инновационные психолого- педагогические технологии в работе с дошкольниками //монография. – М.: Издательство Перо, 2015. – 208 с.
12. **Долгова, В.И.**, Попова Е.В., Слабодских Н.В. Феномен коммуникативной культуры в психолого-педагогической литературе // Научно-методический электронный журнал концепт. 2016. т. 44. с. 232–238. <https://e-koncept.ru/2016/56999.htm>.
13. **Евсеева, М.А.** Психолого-педагогическая коррекция межличностных отношений старших дошкольников с нарушениями зрения //Научно-методический электронный журнал Концепт. 2015. Т. 10. С. 221–225. <https://e-koncept.ru/2015/95088.htm>.
14. **Капитанец, Е.Г.**, Кузнецова Д.С. Психолого-педагогическая коррекция межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения// Научно-методический электронный журнал Концепт. 2016. Т. 7. С. 141–145 <https://e-koncept.ru/2016/56106.htm>.
15. **Краковская, М.С.** Динамика формирования готовности будущих педагогов-психологов к работе по совершенствованию взаимоотношений между старшими дошкольниками //Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2014. № 5. С. 103–109.https://elibrary.ru/download/elibrary_21545623_40986611.pdf.
16. **Крыжановская, Н.В.**, Непомнящая Н.А. Исследование процесса адаптации младших дошкольников к условиям образовательной среды дошкольного образовательного учреждения // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2016. Т. 44. С. 206–215. <https://e-koncept.ru/2016/56996.htm>.
17. **Левина, А.А.**, Бут-Гусаим М.В. Особенности общения детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения // Инновационная наука. 2016. № 3-3. с. 214–216. https://elibrary.ru/download/elibrary_25684226_77354104.pdf.
18. **Левина, А.А.**, Бут-Гусаим М.В. Специфика изучения психологических особенностей общения у старших дошкольников с нарушением зрения // Научный альманах. 2016. № 3-4 (17). С. 216–220. https://elibrary.ru/download/elibrary_25963035_25317361.pdf.
19. **Мирошниченко, М.И.** Модель условий формирования умений взаимодействовать со сверстниками старших дошкольников с нарушениями зрения // В сборнике: Актуальные вопросы современной педагогики Материалы X Международной научной конференции. 2017. С. 121-122. <https://moluch.ru/conf/ped/archive/212/11911/>
20. **Осипова, Л.Б.**, Минаева М.С. Коррекционная работа по развитию общения со сверстниками старших дошкольников с нарушениями зрения средствами сюжетно-ролевой игры // Молодой ученый. 2016. № 24 (128). С. 497–499. <https://moluch.ru/archive/128/35298/>.
21. **Попова, Е.В.** Подготовка педагогов-психологов к организации игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста // В сборнике: современные формы, методы и технологии в педагогике и психологии сборник статей международной научно-практической конференции. 2017. с. 80–83.https://elibrary.ru/download/elibrary_30038163_16234414.pdf.
22. **Пяткова, Л.П.**, Мжелская Н.В. Особенности развития цветового восприятия у старших дошкольников с нарушением зрения на занятиях по развитию зрительного восприятия //Научное отражение. 2016. № 3-4 (3-4). С. 20–23.
23. **Радаева, Е.Г.** Особенности становления лексической стороны речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, имеющих нарушения зрения //Новая

наука: Современное состояние и пути развития. 2016. № 10-2. С. 82–85. https://elibrary.ru/download/elibrary_27203188_80504434.pdf.

24. **Сандркина, М.В.** Особенности самостоятельности старших дошкольников с нарушениями зрения в процессе обслуживающего труда // В сборнике: Культурологический подход в специальном образовании: психолого-педагогический аспект сборник научных статей XIV Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и магистрантов. Ответственный редактор: Т. Н. Семенова. 2017. С. 113–115 https://elibrary.ru/download/elibrary_29189220_60929543.pdf.

25. **Сафаргалина, Э.И.** Инновационные формы и методы работы со старшими дошкольниками по формированию ОБЖ // Инновационные технологии в науке и образовании. 2015. № 4 (4). С. 196–199. https://elibrary.ru/download/elibrary_25303218_67776772.pdf.

26. **Слюсарская, Т.В.,** Хаванова А.Д. Особенности организации работы по развитию памяти старших дошкольников с нарушением зрения // В сборнике: современные социально-экономические процессы: проблемы, закономерности, перспективы сборник статей III международной научно-практической конференции: в 2 частях. 2017. с. 188–190. https://elibrary.ru/download/elibrary_30618166_52729623.pdf.

27. **Тертичная, А.А.** Мотивационная подготовка к школьному обучению старших дошкольников с нарушением зрения // В сборнике: личность как объект психологического и педагогического воздействия сборник статей международной научно-практической конференции. 2017. с. 227–229. https://elibrary.ru/download/elibrary_30371433_42114083.pdf.

28. **Урунтаева, Г. А.** Дошкольная психология: Учебное пособие для учащихся СПУЗ. – М.: «Академия», 2013. – 336 с.

29. **Шпигарева, О.Н.** Формирование пространственных представлений у старших дошкольников с нарушениями зрения и общим недоразвитием речи // Педагогический опыт: теория, методика, практика. 2016. № 1 (6). С. 330–332. https://elibrary.ru/download/elibrary_25614901_93983285.pdf.

Сведения об авторах

Долгова Валентина Ивановна – декан факультета психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, доктор психологических наук, профессор, <http://orcid.org/0000-0001-9059-5682>, 23a12@list.ru.

Капитанец Елена Германовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет.

Дарья Сергеевна – магистрант факультета психологии ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск. elena030801@mail.ru.

Исследование развития лидерских качеств у старших подростков

A study of leadership development in older teens

Долгова В. И., Крыжановская Н.В., Кузнецова Е. А.

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Челябинск, Россия*

В статье представляются и анализируются результаты теоретического и эмпирического исследования уровня развития лидерских качеств у старших подростков.

Ключевые слова: лидер, лидерские качества, подростки.

Keywords: leader, leadership skills, adolescence.

Проблема изучения развития лидерских качеств у старших подростков вызвана особыми требованиями, предъявляемые современным российским обществом, с одной стороны, и поиском эффективных методов развития личности и формирования лидерских качеств социально-активной молодежи, воспитания потенциальных лидеров.

Методологию исследования лидерских качеств у старших подростков составляют работы А. В. Петровского, Б. Д. Парыгина. Используются следующие методики: «Диагностика лидерских способностей» Е. Жариков, Е. Крушельницкий); «Социометрическое изучение межличностных отношений в детском коллективе»; «Я лидер» (Е. С. Федоров, О. В. Еремин).

Проведенное исследование показало, что у большинства старших подростков лидерские качества развиты недостаточно, или находятся в зачаточном состоянии. Те качества личности, которые выдвигались нами как лидерские, подтвердились при диагностиках. Признанные группой лидеры имеют высокие показатели по результатам всех диагностик, тогда как отверженные показали самые низкие результаты. Проблема лидерства стоит в данном классе довольно остро как со стороны личностных качеств учеников – яркое стремление к лидерству при не всегда адекватных условиях для этого, у одних и отсутствие такого стремления у других.

Основная идея педагогической деятельности сегодня – это создание условий для развития активной гражданской позиции и актуализации лидерского опыта старшеклассников в совместно организованной социальнозначимой деятельности.

Постановка проблемы.

В настоящее время подростку необходимы знания и умения, с помощью которых он сможет не только заявлять жизненную позицию, но и активно реализовывать её в рамках определенной деятельности.

Актуальность исследования связана с возникшей в условиях современной политической и экономической обстановки в стране потребностью в воспитании нового типа личности – человека, уверенного в себе, умеющего брать ответственность на себя, принимать решения, уметь плодотворно взаимодействовать с другими членами общества. Задача отбора и подготовки социально перспективных подростков, потенциальных лидеров, которые при наличии соответствующих качеств, умений и навыков способны в перспективе взять на себя ответственность за решение насущных проблем, является чрезвычайно насущной.

Методология.

Развитие лидерских качеств рассматривалось в трудах Е. М. Дубровской [12], А. А. Ершова [3], Р. Л. Кричевского [12], Б. Д. Парыгина [8], А. В. Петровского [9], В. В. Шпалинского [19], Е. А. Яблонского [22]. Принципиально важными являются работы А. В. Петровского «Теория деятельностного опосредования и проблема лидерства», «Психология малой группы: теоретический и прикладной аспекты» [9], Б. Д. Парыгина – «Руководство и лидерство» [8] и др. Различные аспекты лидерства рассматриваются в работах зарубежных ученых.

Мы изучили понятие «лидерские качества» и выяснили, что понятие лидерства широко распространено во многих науках о человеке и обществе. В разных науках оно трактуется по-разному. Например, в педагогике «лидерство» трактуется, как ведущее влияние члена группы - лидера - на группу в целом, а в психологии – как отношения доминирования и подчинения, влияния и следования в системе межличностных отношений в группе. Изучаемое понятие рассматривали многие ученые, такие как Б. Д. Парыгин, К. В. Сельченко, Л. И. Уманский, Э. Гидденс, А. А. Ершов и другие [8, 10, 2].

Рассматривая возрастные особенности развития лидерских качеств у детей изучаемой нами категории отмечается направленность на социальное и личностное самоопределение. Изучение своего внутреннего мира приводит к поиску смысла жизни. Обнаруживается ценность своего внутреннего мира. Формируется ценностная система

взглядов на окружающий мир, жизненная позиция и ценностные ориентации. В старших классах существует тесная взаимосвязь между профессиональными намерениями учеников и их межличностными взаимоотношениями. Участие в группах сверстников выступает как способ включения подростка в жизнь.

Экспериментальная работа проходила на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средней общеобразовательной школы № 151 г. Челябинска». Для изучения лидерских качеств старших подростков была взята выборка из 25 человек, учащихся 9-х классов в возрасте от 14 до 15 лет.

Целью экспериментальной работы являлось изучение лидерских качеств старших подростков, которое проводилось при помощи следующих методик: 1. «Диагностика лидерских способностей» (Е. Жариков, Е. Крушельницкий) [3]; 2. «Социометрическое изучение межличностных отношений в детском коллективе» (на основе метода Дж. Морено) [5]; 3. «Я лидер» (Е. С. Федоров, О. В. Еремин, модификация Т. А. Мироновой) [15].

Результаты и обсуждение.

Результаты исследования по методике «Диагностика лидерских способностей» Е. Жарикова, Е. Крушельницкого показали, что из экспериментальной группы детей у 7 лидерские способности выражены слабо; 33 старших школьника имеют средне выраженные лидерские способности; у 9 старших подростков лидерские способности выражены сильно.

Результаты исследования представлены графически (см. рисунок 1).

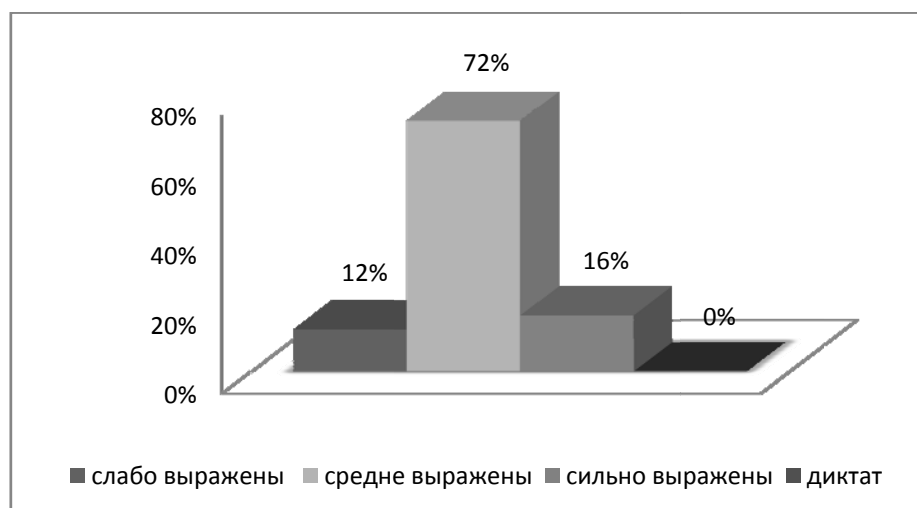


Рис. 1. Выраженность лидерских способностей у старших подростков

Анализируя полученные данные, мы отмечаем, что старшие подростки с сильно выраженными лидерскими качествами настойчивы, умеют разумно рисковать, способны преодолевать препятствия на пути к цели. Они отличаются требовательностью, как к себе, так и к окружающим людям. У таких детей не бывает трудностей с приспособляемостью к новым условиям, коллективу и требованиям.

Старшие школьники со средне выраженными лидерскими способностями чаще всего ориентируются на лидеров. Они не могут рисковать, беря на себя ответственность. Их лидерские способности проявляются только тогда, когда рядом нет явно выраженного лидера, подавляющего своим авторитетом всех окружающих. Эта группа детей психически устойчива и не дает увлечь себя нереальными предложениями. Для них характерна самокритичность.

Старшеклассники со слабо выраженными лидерскими качествами чаще всего любят оставаться в стороне всех событий, любят быть незамеченными. Они не желают брать на себя ответственность, их пугает даже мысль об этом. Им трудно

адаптироваться в новой среде, в новых условиях. Детей этой группы называют «серыми мышками», потому что они не заметны для других.

Далее мы проводили диагностику с помощью социометрического метода изучения межличностных отношений Дж. Морено.

Результаты по данной методике представлены в виде социограммы.

При помощи социометрической матрицы мы смогли сделать выводы о сплоченности коллектива, об имеющихся группировках, взаимосвязанных парах, старающихся выбирать друг друга. Мы выявили 3 больших подгруппы, а также множество маленьких. Интересным представляется то, что учащиеся каждой из трех выделенных схематически групп имеют отрицательные выборы от членов другой группы. Это говорит о недостаточной сплоченности детского коллектива. Все три группировки связаны со «звездой класса», т.е. этот ученик является неким связывающим звеном в данном классе.

На основе полученных социометрических данных мы получили данные о %-м соотношении количества детей с развитыми в разной степени лидерскими качествами (см. рисунок 2).

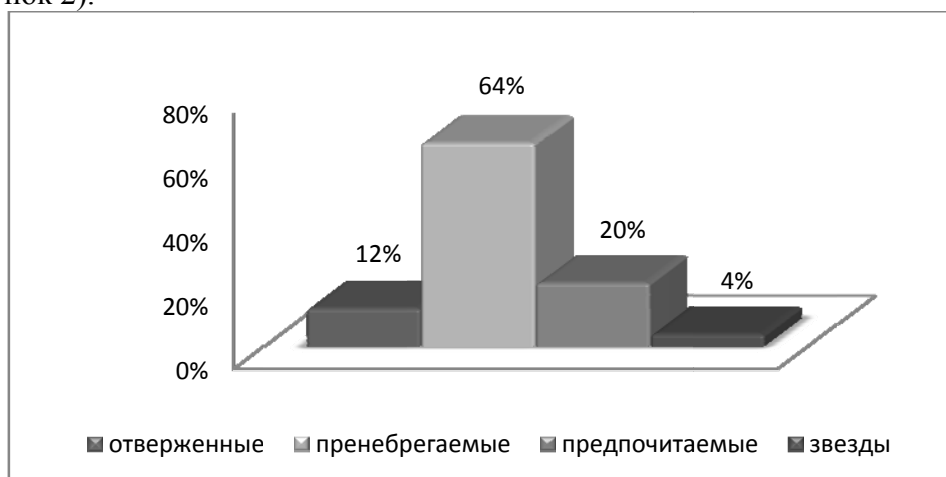


Рис. 2. Количественные данные по социометрическому опросу

Анализ результатов изучения уровня сформированности позитивных лидерских качеств по методике «Я – лидер», учащихся 9 класса позволил выявить следующие результаты. У 4-х учащихся выявлен высокий уровень развития лидерских качеств, что составляет 16 %; у 3-х – низкий уровень (12%); у 16-ти – средний уровень (72%) (см. рисунок 3).

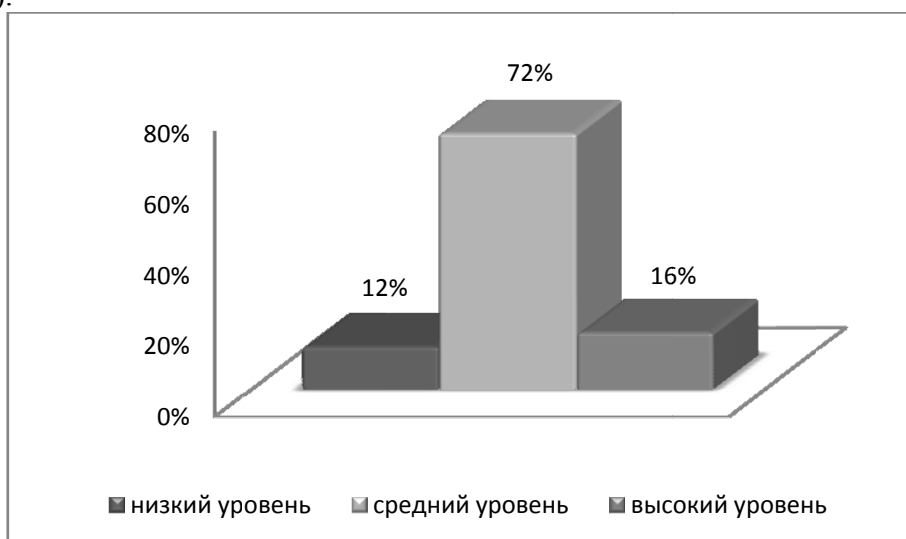


Рис. 3. Количественные показатели развития лидерских качеств старших подростков

Важно отметить, что данная методика может показать, насколько искренними были ответы учащихся. Результаты опроса показали, что у 16% старших подростков ответы были в большей степени не правдивыми, т.к. искренность колеблется от 2-3 баллов. У 48% детей ответы были искренними. Остальные учащиеся отвечали по-разному.

Таким образом, проведенное исследование показало, что у большинства детей старшего подросткового возраста лидерские качества развиты не достаточно, или находятся в зачаточном состоянии. Поэтому работа по развитию данных качеств необходима.

Для развития и совершенствования лидерских качеств пишутся различные учебные программы, разрабатываются групповые и индивидуальные тренинги, программы по саморазвитию. Учитель должен создать наиболее благоприятную среду для развития подростка, для этого необходимо проанализировать способности и особенности каждого учащегося в отдельности. И указав, что для развития лидерских качеств подростку необходимо, в первую очередь, научиться взаимодействовать с другими людьми, то, как основа, должна быть работа над развитием коммуникативных навыков подростков. Из этого следует, что задачи, которые должен ставить перед собой учитель или родитель довольно масштабны.

Нами разработаны рекомендации по развитию лидерских качеств у старших подростков для педагогов и родителей.

Заключение.

Таким образом, лидерство – сложный социально-психологический процесс группового развития, в результате которого и происходит возникновение и дифференциация групповой структуры, ее оптимизация и непрерывное совершенствование. Лидерство – один из способов дифференциации группы в результате деятельности, общения и взаимодействия ее членов, что наглядно доказало проведенное исследование. Проведенная экспериментальная работа может быть полезна педагогам, студентам, обучающимся по специальности психолого-педагогической направленности, а так же сами старшим подросткам. Работа в данном направлении продолжается. Планируется разработать программу по развитию лидерских качеств и апробировать ее на группе детей старшего подросткового возраста, дабы оценить эффективность проведенных мероприятий.

Список литературы

1. **Аникеева, Н.П.** Психологический климат в коллективе. М.: Просвещение, 2015. – 224с. <http://mexalib.com/view/43422>.
2. **Бендас, Т.В.** Психология лидерства: учеб. пособие. – СПб.:Питер, 2014. – 448 с. <http://www.alleng.ru/d/psy/psy188.htm>.
3. **Большаков, В.Ю.** Критерии, методы и методики выявления лидерской одаренности у старшеклассников // Прикладная психология. – 2015. – № 1. – С. 19–29 <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-pedagogicheskie-osnovy-razvitiya-liderskoy-odarennosti-u-starshih-shkolnikov>.
4. **Бодалев, А. А.** О взаимосвязи общения и отношения // Вопросы психологии. –2014. – №1. – С. 25–34. https://studopedia.su/16_79005_o-vzaimosvyazi-obshcheniya-i-otnosheniya.html
5. **Гоулман, Д.** Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. М.: Альпина, 2012. – 301с. <http://lifeinbooks.net/chto-pochitat/emotsionalnoe-liderstvo-iskusstvo-upravleniya-lyudmi-na-osnove-emotsionalnogo-intellekta-deniel-goulman-richard-boyatsis-enni-makki/>.
6. **Долгова, В.И., Цветкова Н.В.** Влияние системы обучения младших школьников на формирование межличностной рефлексии в подростковом возрасте//Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. – № 7. – С. 89–98. <https://elibrary.ru/item.asp?id=22535656>.

7. **Долгова, В.И.**, Гольева Г.Ю. Эмоциональная устойчивость личности: монография. – Челябинск: Изд-во Перо, 2014. – 196 с. <https://elibrary.ru/item.asp?id=23722124>.
8. **Есиргепова, В.Ж.** Особенности формирования лидерских качеств у подростков /В.Ж. Есиргепова, Г.К. Бижанова, А. Альжанова, Л.К. Сомтемирова//Образование: традиции и инновации: материалы X Международной научно-практической конференции. – Прага: Из-во WorldPresss.r.o., 2016. – С. 74–76. <https://elibrary.ru/item.asp?id=25465297>.
9. **Жолудева, С.В.** Формирование в подростковом возрасте лидерских качеств посредством системы ученического самоуправления /С.В. Жолудева, К.О. Пуголовкина//Материалы VIII Международной научно-практической конференции, «Научное пространство Европы, 2014». – Польша: Пшемысль, 2014. –С. 43-47.
10. **Кон, И.С.** Психология подростка. М.: Просвещение, 2014. – 178с. <http://www.books-share.net/index.php?author=frolovui&book=1997&category=psyhology&id1=4&page=173>.
11. **Кричевский, Р.Л.** Психология лидерства: учеб. пособие. – М.: Статут, 2014. – 542 с. <http://www.klex.ru/c17>.
12. **Маркова, М.Ю.** Развитие лидерских качеств и организаторских способностей в детском общественном объединении. М.: Изд. Просвещение, 2014. – 142с. <https://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/2015/08/26/razvitie-liderskih-kachestv-v-detskoj>.
13. **Маркеева, М. В.**, Исайчева А. В. Психологическая помощь подросткам по развитию лидерских качеств в условиях общеобразовательной школы // Молодой ученый. – 2014. – №21.1. – С. 109–111. – URL <https://moluch.ru/archive/80/13796/>.
14. **Платонов, Ю.П.** Путь к лидерству. СПб.:Речь, 2015. – 348с. http://library-load.clan.su/news/put_k_liderstvu_jurij_platonov/2017-08-14-1179.
15. **Сбитнева, В.Б.** Возможности технологии социального проектирования в развитии лидерских качеств подростков. М.: МГУ, 2016. –116с. <http://pandia.ru/text/78/597/3068.php>.
16. **Фридман, Л.П.** Изучение личности учащегося и ученических коллективов. М.: Академия, 2015. – 210с. <https://www.twirpx.com/file/1182562/>.

Сведения об авторах

Долгова Валентина Ивановна – декан факультета психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, доктор психологических наук, профессор, 23a12@list.ru.

Крыжановская Надежда Васильевна – доцент кафедры теоретической и прикладной психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, кандидат психологических наук, доцент, kriganovskayanv@mail.ru.

Кузнецова Елена Анатольевна – магистрант факультета психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, elena174anatolevna@mail.ru.

Формирование конструктивных стратегий разрешения конфликтного поведения педагогического персонала дошкольного образовательного учреждения

Constructive strategies formation for resolving conflict behavior pre-school educational institutions of pedagogical staff

Киселёва С.Ю., Долгова В.И.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет

В статье использованы понятия конфликта, конфликтного поведения, представлен анализ формирования конструктивных стратегий разрешения конфликтного поведения. Показаны изменения показателей после проведения формирующей программы.

***Ключевые слова:** конфликт, конфликтное поведение, формирование, конструктивных стратегий разрешения, педагогический персонал, дошкольное образовательное учреждение.*

***Keywords:** conflict, conflict behavior, formation, constructive resolution strategies, pedagogical staff, pre-school educational institution.*

Образование РФ – это сложная система. Поэтому представить возможным, что она способна существовать сама по себе, не взаимодействуя с остальными сферами жизни общества, невозможно. Так как проблемы системы образования касаются всех категорий граждан, то в сфере образования перекликаются интересы практически всех субъектов общественной жизни, что требует согласования их интересов.

В последние десять лет в нашем социуме изменилось мнение о целях образования, характеризующееся тем, что если раньше общество считало основными итогами образования – признание знаний, умений, навыков, то сейчас оно пришло к пониманию, что первостепенно важно подготовить студентов, школьников к взрослой жизни. Необходимо воспитать ответственную и социально-активную личность, которая сможет находить решение любым жизненным задачам, кроме того уметь сотрудничать и подстраиваться под меняющийся рынок труда [1].

Новая цель образования предусматривает воспитание, социально-педагогическую поддержку становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина. Так ее задаёт нам утверждённый Приказом Министерства и науки РФ – Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования [2].

Так как в системе образования взаимодействуют все элементы, то это говорит о возможностях системы предоставлять образовательные услуги, которые признаются государством и соответствуют высокому уровню и содержанию.

Необходимо управлять системой образования, для того чтобы она осуществляла образовательную деятельность, так необходимую государству, обществу и личности.

Поскольку отмечается недостаточное знание конфликтологии педагогическим персоналом и руководителями образовательных учреждений (ОУ), появляется необходимость формировать в себе компетентность по управлению конфликтными ситуациями среди участников образовательного процесса [3].

Помимо психологов вопросы разрешения конфликтов привлекают и других работников, таких, как социологи, медики и работники управленческих должностей. По результатам статистических данных видно, что плохие отношения в коллективе способствуют росту травм на предприятиях, уменьшению производительности труда и росту числа заболеваемости [4, 5, 6, 7]. Конфликт – это явление, играющее важную роль в психологической жизни общества, его развитии, самореализации и отношениях внутри него. Конфликт определяется возникновением трудноразрешимых противоречий, столкновением отличных друг от друга интересов, связанных соперничеством, отсутствием общих интересов и мотивов, а также не понимания друг друга.

В последнее время наблюдается снижение престижа в социуме, такой профессии, как педагог, жесткость в дошкольном управлении, рост напряженности в межличностных отношениях в ДОУ. Все это обуславливает появление проблем формирования конструктивных стратегий разрешения конфликтного поведения педагогического персонала [8, 9].

Цель – теоретически обосновать и экспериментально проверить формирование конструктивных стратегий разрешения конфликтного поведения педагогического персонала дошкольного образовательного учреждения.

Объект исследования – стратегии разрешения конфликтного поведения педагогического персонала дошкольного образовательного учреждения.

Предмет исследования – формирование конструктивных стратегий разрешения конфликтного поведения педагогического персонала дошкольного образовательного учреждения.

Исследование конструктивных стратегий разрешения конфликтного поведения педагогического персонала ДОУ до и после реализации программы по их формированию проведено по трем методикам – это тест «Стратегии поведения в конфликтной ситуации» К. Томаса; методика «Индикатор копинг-стратегий» Дж. Амирхан; опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазарус и С. Фолкман.

Результаты по методикам «Стратегия поведения в конфликтной ситуации» К. Томаса представлены на рисунке 1.

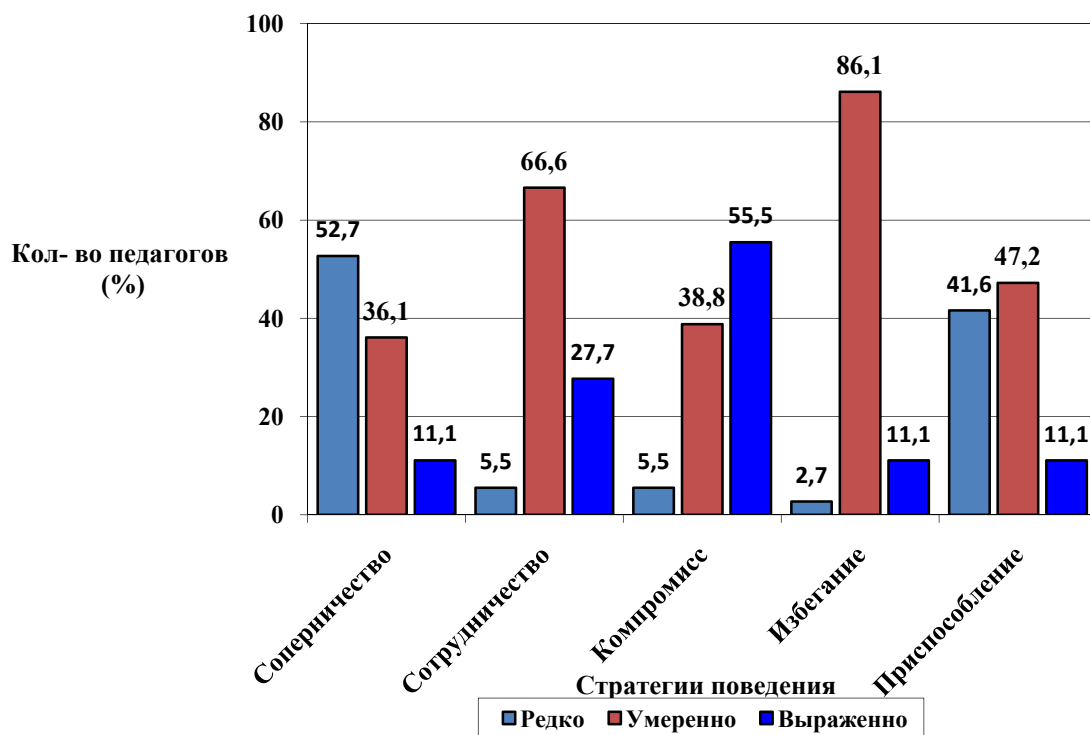


Рисунок 1 – Результаты повторного исследования ведущей стратегии конфликтного поведения по методике К. Томаса

На этом рисунке (1) отображены сравнительные результаты пяти стратегий выхода из конфликтной ситуации. На диаграмме видно, что показатели педагогов после целевой программы изменяются.

Стратегией избегания теперь пользуются умеренно испытуемые в количестве 31 человек, в то время как перед началом исследования эта стратегия у 22 человек была выраженной и применялась постоянно. Это проявлялось в отсрочке некоторых конфликтных ситуаций, например, неприятного разговора с родителями по поводу поведения воспитанника. Такая ситуация очень неприятна для большинства педагогов ДОУ, так как многие просто не знают некоторых правил общения с конфликтными родителями. После участия в программе педагоги более смело могут вести конструктивный диалог с участниками образовательного процесса без участия администрации ДОУ.

До формирующей программы ярко выраженный характер использования стратегии «приспособление» был у 17 человек. Теперь же эти 17 человек уже умеренно используют такую стратегию. Педагоги уже более уверенно себя чувствуют в отстаивании собственных интересов. 17 человек, которые изменили, свой стиль на более гармоничное использование стратегии, заметно изменили тактику поведения с воспитанниками и их законными представителями, а так же во взаимодействии с администрацией.

Стратегией «соперничество» до работы по Программе пользовались 3 педагога, им было характерно отстаивать свои собственные интересы в ущерб оппоненту, но основная масса коллектива (31 человек), либо вообще не использовали эту стратегию,

либо избегали ситуаций, где требовалась власть и авторитет. После же формирующей программы количество педагогов, которые редко пользуются этой стратегией, снизилось до 19 человек.

Стратегию «Компромисс» используют 20 педагогов, до этого ею пользовались 12 человек. «Сотрудничеством» в общей сложности пользуются 34 человека, сюда относится и умеренное, и выраженное использование стратегии, до этого она использовалась 6 педагогами.

Результаты диагностики ведущих копинг-механизмов совладающего поведения после реализации программы по опроснику «Способы совладающего поведения» Р.Лазарус и С. Фолкман выявили следующее их распределение

«Конфронтацию» используют редко 8 человек, умеренно 28 педагогов (до исследования было 22 человека умеренно и 1 человек выраженно).

«Дистанцирование» используют умеренно 28 человек, 8 человек редко (до этого пользовались 27 человек умеренно и 4 человека выраженно).

«Самоконтроль» используется 35 педагогами умеренно (до эксперимента 32 человек умеренно и 2 человека выраженно).

«Поиск социальной поддержки» используют 26 человек умеренно и 10 человек редко (до эксперимента 25 человек умеренно и 4 человека выраженно).

«Принятие ответственности» используют 30 человек умеренно и 1 человек выраженно (до эксперимента 27 человек умеренно и 2 человека выраженно).

«Бегство-избегание» используют 34 педагога умеренно и 2 педагога редко (до эксперимента 25 человек умеренно и 3 человека выраженно).

«Планирование решения проблем» умеренно используют 31 человек и выраженно 5 человек (до эксперимента 30 человек умеренно и 4 человека выраженно).

«Положительную переоценку» используют 36 педагогов умеренно (до эксперимента 27 человек умеренно и 4 человека выраженно).

Результаты диагностики по методике «Индикатор копинг-стратегий» Дж. Амирхан отображены на рисунке 2.

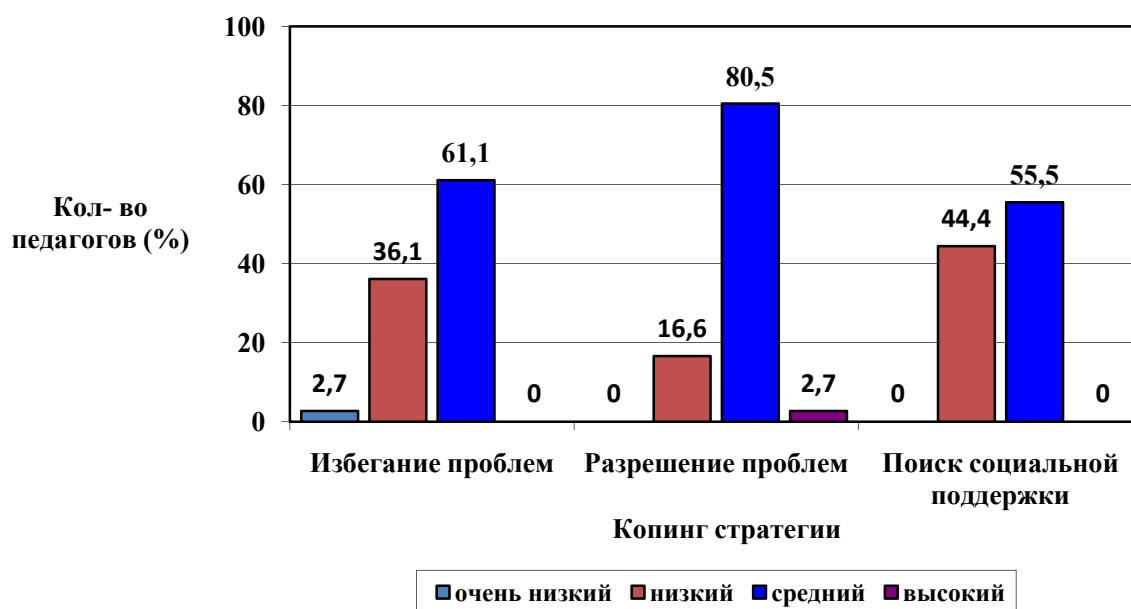


Рисунок 2 – Результаты исследования стратегий конфликтного поведения по методике Дж. Амирхан

По шкале «избегание проблем» высокого показателя нет, умеренное использование у 22 педагогов, редкое и очень редкое использование 13 и 1 человек соответ-

ственно. В сравнение с предыдущими показателями высокий показатель был 2 педагогов, умеренный у 26 педагогов, редко и очень редко у 7 и 1 педагогов, соответственно.

По шкале «разрешение проблем» высокий показатель у 1 педагога, умеренное использование у 29 педагогов, редкое использование у 6 педагогов и очень редкое использование ни у кого (0 человек); до реализации программы высокий показатель не был выявлен совсем, умеренное использование у 20 педагогов, редко и очень редко у 12 и 4 педагогов, соответственно.

К стратегии «поиска социальной поддержки» прибегают 16 педагогов редко и 20 педагогов умеренно. До реализации программы высокий результат был у 11 человек, умеренный – у 6 педагогов, редко – 17 человек и очень редко – у двух.

Таким образом, уровень конфликтности у педагогического персонала ДОУ после проведения программы стал ниже.

Для подтверждения нашей гипотезы исследования о том, что формирование конструктивных стратегий конфликтного поведения педагогического персонала дошкольного образовательного учреждения возможно при реализации следующих допущений:

- осуществить целеполагание формирования конструктивных стратегий конфликтного поведения педагогического персонала ДОУ;
- сконструировать модель формирования конструктивных стратегий конфликтного поведения педагогического персонала ДОУ;
- разработать и реализовать программу формирования конструктивных стратегий конфликтного поведения педагогического персонала педагогического персонала ДОУ;
- составить психолого-педагогические рекомендации по формированию конструктивных стратегий конфликтного поведения педагогического персонала ДОУ.

Был использован метод математической статистики, Т- критерий Вилкоксона. Критерий применяется для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых.

Был сопоставлен показатель уровня копинг-стратегии «Разрешение проблем» методики «Индикатор копинг-стратегий» Дж. Амирхан до проведения программы и после проведения программы.

Гипотеза:

H0: Интенсивность сдвигов в понижении уровня конфликтного поведения не превосходит интенсивности сдвигов в увеличении уровня конфликтности.

H1: Интенсивность сдвигов в понижении конфликтного поведения превышает интенсивность сдвигов в увеличении уровня конфликтности.

T эмпирическое = 8,5 при критическом значении показано на рисунке 3.

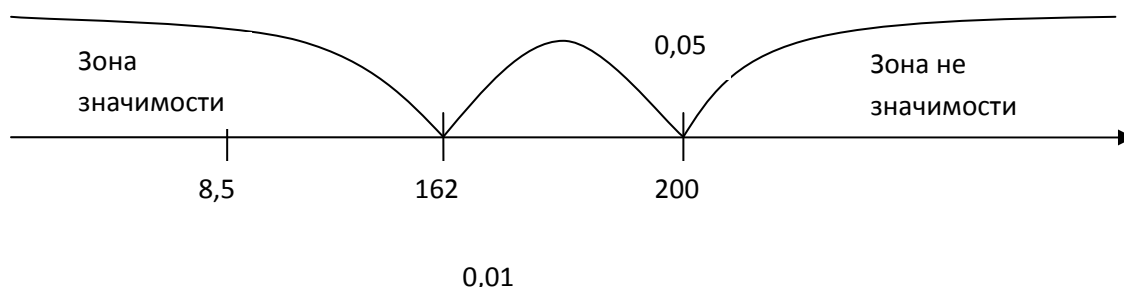


Рисунок 3 – Ось значимости

$T_{эмп} \leq T_{кр}$. Принимается гипотеза H1, т.е. интенсивность сдвигов в понижении уровня конфликтности превышает интенсивность сдвигов в увеличении уровня конфликтности. Из этого следует, что после реализации программы формирования конст-

руктивных стратегий разрешения конфликтного поведения педагогическим персоналом ДОУ уровень склонности личности к конфликтам отличается.

Таким образом, математическая обработка результатов показала достоверное преобладание интенсивности сдвигов в сторону уменьшения конфликтности педагогического персонала над интенсивностью сдвигов в сторону их увеличения, т.е. показатели уровней склонности личности к конфликтам после проведения психолого-педагогической программы уменьшился. Следовательно, выдвинутая гипотеза подтвердилась.

Список литературы

1. **Андреева, Г.М.** Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2010. – 303 с.
2. **Андреев, В.И.** Конфликтология: искусство спора, ведения переговоров, разрешение конфликтов. – М.: Народное образование, 2008. – 128 с.
3. **Бабосов, Е.М.** Конфликтология. – СПб.: ТетраИздат, 2009. – 112 с.
4. **Баламов, М.М.,** Лукьянова М.И. Формирование готовности учителя к работе в системе развивающего обучения в условиях образовательного учреждения. – М.: АСТ, 2011. – 239 с.
5. **Долгова, В.И.** Акмеологический тренинг управления нововведением. – Челябинск: ЧГПУ, 1997. – 31 с.
6. **Долгова, В.И.,** Буслаева М.Ю. Формирование эмоциональной устойчивости (студентов педагогического колледжа). – Челябинск: АТОКСО, 2010. – 203. – 55 с.
7. **Долгова, В.И.,** Киселева С.Ю. Моделирование процесса формирования конструктивных стратегий конфликтного поведения педагогического персонала дошкольной образовательной организации // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2016. – Т. 44. – С. 103–109.
8. **Долгова, В.И.,** Апплеева И.А. Здоровьесберегающая психологически безопасная развивающая среда дошкольного образовательного учреждения // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2016. – № 6 (136). – С. 222–226.
9. **Конфликтология: учебник для вузов /** Под ред. А.Я. Анцупова, А.И. Шипилова – М.: ЮНИТИ, 2009. – 551с.

Сведения об авторах

Киселева Станислава Юрьевна – студентка факультета психологии ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», stasushka94@mail.ru.

Долгова Валентина Ивановна – декан факультета психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, доктор психологических наук, профессор, 23a12@list.ru.

Исследование влияния уровня тревожности на адаптацию пятиклассников

The study of the alert level influence on the adaptation of the fifth graders

Мелентьева Д.М., Долгова В.И.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет

В статье представлены результаты исследования влияния уровня тревожности на адаптацию пятиклассников, проведенные по методикам диагностики уровня школьной тревожности Филлипса и оценки школьной мотивации Н.Г.Лусканова.

Ключевые слова: тревожность, адаптация, пятиклассники.

Keywords: anxiety, adaptation, fifth graders.

На сегодняшний день для России характерно непрерывное образование. Одни дети находятся в этой системе с начала посещения дошкольного образовательного учреждения, другие – с поступления в первый в класс. На каждой новой ступени образования происходит процесс адаптации, который сопровождается определенными трудностями [1].

Однако на наш взгляд одним из важных и очень сложных периодов в системе непрерывного образования является переход в пятый класс.

Чем осложняется данный переход? Дело в том, начало обучения в пятом классе совпадает с началом очередного возрастного кризиса – подросткового. А.А. Орлова, давая характеристику возрасту отмечает, что он представляет собой комбинацию учебной деятельности (которая являлась ведущей деятельностью в младшем школьном возрасте) и межличностного общения со сверстниками (которое будет ведущей деятельностью подросткового возраста) [2]. Вследствие этого для подросткового кризиса будет свойственно кардинальное изменение личности подростка, которое выражается в изменении приоритетов, ценностей и интересов. На фоне смены вида ведущей деятельности возникают конфликты во взаимоотношении, как с родителями, так и со сверстниками [3, 4].

Опираясь на специфичность возраста можно предположить, что его адаптация к условиям обучения в пятом классе будет сопровождаться повышенной тревожностью. Но для начала определимся с пониманием данных понятий.

В наиболее обобщенном понимании адаптация – это приспособление индивида к постоянно меняющимся условиям среды. Н.М. Манахова и Н.Н. Носачев проведя анализ понятия «адаптация» в психолого-педагогической литературе выделяют положения, которые являются специфическими именно для данного процесса. Во-первых, авторы считают, что для процесса адаптации характерно адекватное восприятие окружающей действительности и самого себя, во-вторых, изменение поведения под ролевые ожидания других и в-третьих – адекватная система взаимоотношений с окружающими [5].

Приспособление к обучению в среднем звене требует от подростка напряжения адаптационных механизмов. В этот период будут происходить существенные изменения в эмоциональной, интеллектуальной и личностной сферах учащихся [6, 7]. Поэтому в процессе адаптации, как замечает Н.В. Власова, для пятиклассника будет характерно замедление темпа роста познавательной активности, снижение функций когнитивной сферы и общей работоспособности [8].

В настоящее время практикующими школьными психологами отмечается, что увеличилось число дезадаптированных учащихся, которые проявляют повышенное беспокойство, неуверенность в себе и собственных силах и эмоциональная неустойчивость, т.е. такие ребята характеризуются повышенным уровнем тревожности [9, 10].

В своем исследовании мы опираемся на определение понятия «тревожность», которое принадлежит Ж.В. Сунтеева [11]. В ее понимании тревожность – это индивидуальная психологическая особенность, заключающаяся в повышенной склонности испытывать беспокойство, в самых разных жизненных ситуациях, в том числе таких, которые к этому не предполагают.

Таким образом, анализ научных статей показал, что тема «Исследование влияние уровня тревожности на адаптацию пятиклассников» является актуальным.

Цель исследования: выявить взаимосвязь влияния тревожности на адаптацию пятиклассников.

Гипотеза исследования: между показателями уровней тревожности и адаптации существует взаимосвязь.

Задачи исследования:

1. Определить этапы, методы и методики исследования влияния тревожности на адаптацию школьников, дать характеристику выборки;

2. Провести качественный и количественный анализ результатов исследования.

Исследование проходило в ноябре 2016 г. в МОУ СОШ №2 г.Юрюзань. В исследовании принимали участие учащиеся 5-го класса в количестве 15 человек.

Наше исследование проходило в три этапа. Кратко охарактеризуем их.

Первый этап – поисково-подготовительный. Была определена проблема исследования и проведен анализ психолого-педагогической литературы для подбора методик исследования. На данном этапе нами были использованы следующие теоретические методы: моделирование, анализ, синтез, которые позволили выявить специфические стороны исследуемого процесса, определить и обосновать деятельность по адаптации пятиклассников.

Второй этап – исследовательский. На данном этапе проведен констатирующий эксперимент, для этого мы использовали следующие методы и методики:

- Методы (эмпирические) – эксперимент, анкетирование и тестирование.
- Методики:
 - Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса;
 - Методика «Оценка школьной мотивации» Н.Г.Лусканова.

Третий этап – аналитический. Проводится количественная и качественная обработка данных исследования для подтверждения гипотезы. Здесь нами применен математико-статистический метод: метод ранговой корреляции Спирмена.

Применив подобранные методики, мы получили следующие результаты.

На рисунке 1 показаны результаты исследования по методике диагностики уровня школьной тревожности Филлипса.

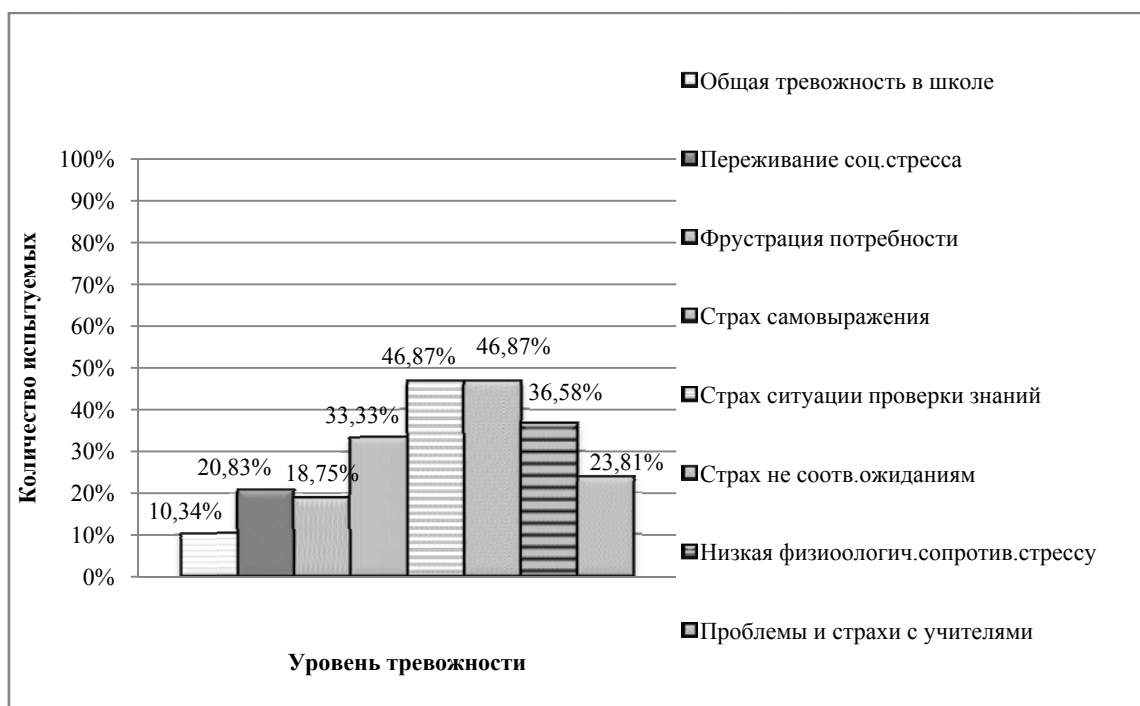


Рисунок 1. Результаты исследования по методике диагностики уровня школьной тревожности Филлипса

По итогам проведённого исследования, мы видим, что у большинства пятиклассников наблюдается общая тревожность (46,8%). Это общее эмоциональное состояние связано с различными формами их включения в школьную жизнь. Переживание социального стресса, на фоне которого развиваются социальные контакты, можно увидеть у 21% детей. Учащиеся испытывают проблемы в отношениях с учителями 24%, которые преподают у них, что повышает риск снижения успешности обучения школь-

ников. Фрустрация потребности в достижении успехов, которая не позволяет развивать стремление к получению высоких результатов, характерна для 19% пятиклассников. Страх самовыражения и демонстрации своих возможностей отмечается у 33% пятиклассников.

Исходя из полученных результатов можно сделать вывод, что в начале учебного года у пятиклассников наблюдается повышенная школьная тревожность.

Результаты исследования по методике «Оценка школьной мотивации» по Н.Г. Лускановой представлены на рисунке 2.



Рисунок 2. Результаты исследования по методике «Оценка школьной мотивации» по Н.Г. Лускановой

Исходя из результатов проведенной методики. Можно сделать следующий вывод. Большая часть детей – 10 человек (66,67%) положительно относятся к школе. Такие учащиеся достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени и учебный процесс их мало привлекает. У 3 человек (20%) хорошая школьная мотивация. Наиболее типичный уровень для младших школьников, успешно справляющихся с учебной деятельностью. При ответах на вопросы проявляют меньшую зависимость от жестких требований и норм. У остальных 2 учащихся (13,33%) низкая школьная мотивация. Подобные школьники посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации в школе.

Анализ полученных данных, показывает, что по результатам методики учащиеся имеют высокую школьную мотивацию, положительное отношение к школе.

Проведя качественный анализ материалов, мы применили метод ранговой корреляции Спирмена, так как он позволяет определить тесноту (силу) и направление корреляционной связи между двумя признаками.

Сформулируем гипотезы:

H_0 : Корреляция между показателями уровнями тревожности и уровнем адаптации не отличается от нуля.

H_1 : Корреляция между показателями уровнями тревожности и уровнем адаптации статистически значимо отличается от нуля.

В результате проведенных расчетов, мы получили $r_{s_{эм}} = -0,1$

Определим критические значения при $N=15$: $r_{s_{кр}} = \begin{cases} 0,52 (p \leq 0,05) \\ 0,66 (p \leq 0,01) \end{cases}$

Обозначим полученное значение на «оси значимости» (см. рисунок 3). Так как коэффициент корреляции у нас получился отрицательным, то это означает обратную корреляцию, но на «ось значимости» знак «минус» мы не выносим.

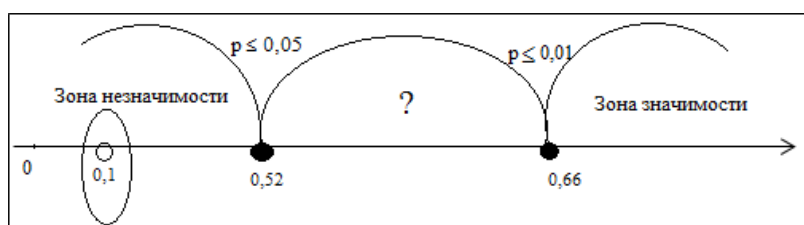


Рисунок 3. Ось значимости

Так как $r_{s_{эмн}} > r_{s_{кр}}$, то принимается H_0 : Корреляция между показателями уровнями тревожности и уровнем адаптации не отличается от нуля.

Таким образом, гипотеза исследования о том, что между показателями уровней тревожности и адаптации существует взаимосвязь, не подтвердилась, так как не обнаружены корреляционные связи.

Список литературы

1. Ахмерова, С.Г., Николаева В.В. Адаптация к новым условиям обучения и образ жизни пятиклассников // Вестник новых медицинских технологий. 2010. Т. 17. № 1. С. 79–82.
2. Буланова, Н.Б. Адаптация пятиклассников к обучению в среднем звене // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. 2012. № 5. С. 268–270.
3. Власова, Н.В. Особенности социально-психологической адаптации кадетов-пятиклассников к условиям обучения в кадетской школе-интернате // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2015. №1 С.88–94.
4. Долгова, В.И. Суицидальное поведение подростков // В сборнике: INFLUENCE OF KNOWLEDGE AND PUBLIC PRACTICE ON THE DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL AND PERSONAL SUCCESS IN LIFE Peer-reviewed materials digest (collective monograph) published following the results of the CXXIV International Research and Practice Conference and II stage of the Championship in Psychology and Educational sciences. Chief editor - Pavlov V.V.. 2016. С. 39–41.
5. Долгова, В.И. Векторы поведения одаренных подростков // В сборнике: HARMONIOUS PERSONAL DEVELOPMENT PROBLEM IN RELATION TO SPECIFICITY OF MODERN EDUCATION AND SOCIALIZATION PROCESSES Peer-reviewed materials digest (collective monograph) published following the results of the CXXXI International Research and Practice Conference and III stage of the Championship in Psychology and Educational sciences. Chief editor – Pavlov V.V.. 2016. С. 65–69.
6. Долгова, В.И., Шумакова О.А. Инновационная культура будущего педагога: проблемы формирования и развития: монография / В.И Долгова, О.А. Шумакова. – М.: КДУ, 2009. – 140с.
7. Долгова, В.И. Психолого-педагогическая коррекция межличностного взаимодействия младших подростков: программа и результаты // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2017. № 2 (29). С. 90–96.
8. Манахова, Н.М., Носачев Н.Н. Адаптация пятиклассников к условиям обучения в среднем звене общеобразовательной школы // Поволжский педагогический вестник. 2015. №3 (8) С.72–75.
9. Орлова, А.А. Элементы лонгитюдного исследования особенностей личности в период подросткового кризиса // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2014. №2 (5) С.80–88.
10. Сидоров, К.Р. Тревожность как психологический феномен // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2013. № 3–2. С. 42–52.
11. Сунтеева, Ж.В. Психологическая помощь тревожному ребенку // Справочник педагога-психолога. Школа. 2015. № 3.

Сведения об авторах

Мелентьева Дарья Михайловна – студентка факультета психологии ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», weiwochka_d@mail.ru.

Долгова Валентина Ивановна – декан факультета психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, доктор психологических наук, профессор, 23a12@list.ru.

Оценка общесистемных угроз информационной безопасности образовательных организаций

Evaluation of the general system threats of information security for educational organizations

Белевитин В.А., Тюнин А.И., Зайцев В.С.

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Челябинск, Россия*

В обеспечение повышения информационной безопасности информационных образовательных систем профессиональных образовательных организаций выполнена экспертная оценка важных факторов общесистемных угроз с учетом их базовых показателей. Самыми частыми и самыми опасными соответственно ранговому ранжированию являются непреднамеренные ошибки штатных пользователей, операторов, системных администраторов и других лиц, обслуживающих информационную образовательную систему профессиональной образовательной организации.

Ключевые слова: *информационная безопасность, образовательные организации, оценка критических угроз, факторы общесистемных угроз.*

Key words *information security, educational institutions, assessment of critical threats, factors system-wide threats.*

Современное общество нуждается в специалистах с высоким уровнем информационной культуры, которая выражается в наличии у человека комплекса знаний, умений, навыков и рефлексивных компетентностно-ориентированных установок во взаимодействии с информационной средой. При этом неизбежной является необходимость отслеживания, выявления и систематизации угроз информационных ресурсов и информационных технологий, которые становятся неотъемлемым компонентом образовательной среды образовательных организаций [1]. Существующие модели информационной безопасности образовательных организаций не отвечают всей полноте возможных информационных рисков и угроз вследствие того, что исследование возможных угроз и выделение из них по итогам мониторинга наиболее потенциально опасных является одним из сложных и трудоемких процессов разработки концепции системы информационной безопасности (СИБ) профессиональной образовательной организации [2–3].

Получение полной и объективной информации для принятия обоснованных мер по повышению информационной безопасности (ИБ) информационных систем (ИС) профессиональной образовательной организации в значительной мере зависит от корректности экспертных оценок. В качестве экспертов рекомендуется привлекать специалистов, деятельность которых связана с обработкой информации в ИС, а также специалистов, имеющих квалификацию и опыт работы в области применения информационных технологий и (или) в области защиты информации. Возможность использования метода экспертных оценок, обоснование их объективности обычно базируется на предположе-

нии о том, что неизвестная характеристика исследуемого явления есть случайная величина, отражением закона распределения которой служит индивидуальная оценка эксперта, как специалиста о достоверности и значимости того или иного события [4]. При этом истинное значение характеристики находится внутри диапазона оценок, получаемых от группы экспертов – специалистов. При использовании экспертных оценок обычно предполагается, что мнение группы экспертов надёжнее, достовернее, чем мнение отдельного эксперта [5]. Применение весовых коэффициентов для каждого из оцениваемых факторов при использовании метода расстановки приоритетов в соответствии с необходимыми требованиями значительно снижает разброс суммарных оценок экспертов [6]. Тем самым достигаются более высокая точность и достоверность итоговой оценки, как средневзвешенного результата суммарных оценок экспертов, которые, в свою очередь, являются итогом сложения единичных оценок по отдельным показателям.

Опрашиваемой группе экспертов было предложено осуществить ранжирование предварительно отобранные факторы X_1 – X_6 по степени их влияния на отклик, результативный признак по уровням трудности и, соответственно, иерархии оценочных баллов: X_1 – отказ в обслуживании; X_2 – недоступность информации; X_3 – ошибки пользователя; X_4 – ошибки программного обеспечения; X_5 – аппаратные сбои; X_6 – неправильная маршрутизация. Предварительный отбор важных факторов общесистемных угроз X_1 – X_6 ИБ ИС профессиональной образовательной организации был осуществлён на первом этапе экспертных оценок. При ранжировании факторов X_1 – X_6 экспертами ставились в соответствие весовой коэффициент (ранговый балл) пропорционально тем или иным соображениям, интуиции, опыту (таблица 1).

В таблице 2 приведены выстроенные в порядке убывания уровня подвергнутых экспертной оценке угроз средние значения оценки общесистемных угроз безопасности ИС профессиональной образовательной организации, составленные по результатам анкетирования команды экспертов, предварительно протестированных на предмет отсутствия неадекватных решений вне доверительного диапазона.

Таблица 1

Матрица рангов

Фактор	Ранг, назначенный экспертом ^{*)}								Сумма рангов для x_i
	1-м	2-м	3-м	4-м	5-м	6-м	7-м	8-м	
x_1	2	1	1	1	3	4	1	2	15
x_2	1	2	2	6	1	3	4	1	20
x_3	3	3	4	3	2	2	3	3	23
x_4	4	5	3	2	5	1	5	4	29
x_5	5	4	5	4	4	6	2	5	35
x_6	6	6	6	5	6	5	6	6	46
Итого	21	21	21	21	21	21	21	21	168

*) Фактор, который, с точки зрения экспертов, оказывает на изучаемый показатель наибольшее влияние, имеет наименьшую сумму рангов, а фактор, оказывающий самое слабое влияние, – наибольшую сумму рангов.

Таблица 2

Оценки общесистемных угроз безопасности ИС

	Угрозы безопасности	A	B	C	D	E	F	G	H	K	L	M	Итог. оценка
1	Ошибки пользователя	2	3.0	2.5	3.5	2.0	2.5	1.5	4.0	3.0	2.5	2.0	2.59
2	Отказ в обслуживании	3	3.0	1.5	2.5	3.0	2.0	1.5	3.5	2.5	3.0	2.5	2.54
3	Недоступность информации	2	2.5	1.0	3.0	1.5	2.5	1.0	3.5	2.5	2.5	2.5	2.23

4	Ошибки программного обеспечения	2	3.5	2.5	3.0	2.0	2.0	1.0	0.0	3.0	2.5	1.5	2.09
5	Неправильная маршрутизация	2	2.0	1.5	3.5	2.0	2.0	2.0	1.0	1.5	1.5	1.5	1.86
6	Аппаратные сбои	2	4.0	1.5	1.5	2.5	1.5	1.0	0.0	3.0	1.5	1.5	1.82
	Среднее значение угрозы	2.2	3.0	1.8	2.8	2.2	2.1	1.3	2.0	2.6	2.3	1.9	2.19

Примечание. Максимальные оценки для графы *A* – 4; для графы *B* – 4; для графы *C* – 3; для графы *D* – 4; для графы *E* – 4; для графы *F* – 3; для графы *G* – 2; для графы *H* – 4; для графы *K* – 3; для графы *L* – 4; для графы *M* – 3.

В качестве базовых показателей [7] общесистемных угроз ИБ ИС профессиональной образовательной организации при составлении таблицы 2 использованы следующие обозначения: *A* – нарушаемые принципы безопасности (конфиденциальности информации, целостности и достоверности хранимых данных, доступности данных и услуг всем уполномоченным пользователям, несоблюдение установленных норм при использовании информации); *B*, *C* и *D* – возможность предотвращения, обнаружения и нейтрализации/восстановления угрозы для конкретной ИС в реальных условиях (легко, трудно, очень трудно, невозможно) соответственно; *E* и *F* – частота появления и потенциальная опасность угрозы (неизвестна, низкая, средняя, высокая, сверх высокая); *G* – источник появления угрозы (внутренний; внешний); *H* – уровень профессиональной подготовки нарушителей для подготовки и реализации соответствующей угрозы (фундаментальные знания системной организации ресурсов, протоколов связи и др., знание операционной системы, знание языков программирования, элементарные знания в области вычислительной техники); *K* – затраты на осуществление угроз (большие, средние, незначительные); *L* – простота реализации угроз (очень трудно, трудно, относительно нетрудно, легко); *M* – потенциальное наказание за осуществление угрозы. При этом цифровое шкалирование угроз увеличивается в направлении повышения трудностей и затрат на их предотвращение, обнаружение и нейтрализацию/восстановление, частоты появления и потенциальной опасности.

Наибольшую угрозу (2.59) составляют ошибки пользователей ИС профессиональной образовательной организации, что свидетельствует о недостаточно высокой их квалификации и необходимости проведения дополнительных курсов повышения уровня правильного владения ими приемами работы на персональном компьютере. Несколько незначительно меньшее среднее значение итоговой оценки (2.54) общесистемных угроз безопасности ИС профессиональной образовательной организации составляют отказы в обслуживании. Поскольку среднее значение итоговой оценки (2.19) располагается на повышенном уровне трудностей преодоления, нейтрализации и устранения общесистемных угроз безопасности ИС профессиональной образовательной организации, следует констатировать, что непреднамеренные ошибки штатных пользователей, операторов, системных администраторов и других лиц, обслуживающих ИС профессиональной образовательной организации с точки зрения размера ущерба являются не только самыми частыми, а и самыми опасными. В качестве радикального способа борьбы с непреднамеренными ошибками, наряду с повышением уровня квалификации работы пользователей ИС профессиональной образовательной организации, могут стать максимальная автоматизация и строгий контроль, в подтверждение чего свидетельствуют наименьшие значения (1.3 и 1.8 соответственно) источников появления и обнаружения угроз в автоматическом или ручном режимах. Среди общесистемных угроз безопасности ИС профессиональной образовательной организации наибольшие значения (3.0 и 2,8 соответственно) принадлежат очень трудной возможности предотвращения и нейтрализации угроз в реальных условиях для конкретной ИС, преимущественно из-за

ошибок и недостаточной обеспеченности программного обеспечения ИС профессиональной образовательной организации [8-11].

Список литературы

1. **Блюмберг, В.А.** Какое решение лучше? Метод расстановки приоритетов / В.А. Блюмберг, В.Ф. Глушенко. – Л.: Лениздат, 1982. – 89 с.
2. **Богатенков, С.А.** Компетентностно-ориентированное управление подготовкой кадров в условиях электронного обучения: монография / С.А. Богатенков, Е.А. Гнатышина, В.А. Белевитин. Челябинск, Изд-во ЮУрГГПУ. 2017. – 155 с.
3. **Жаринова, И.А.** Диагностика сформированности конструкторско-технологических знаний и умений у будущего учителя технологии. Канд. дис., Екатеринбург, 2001.
4. **Катина, М.Ю.** О соответствии педагогических тестов оцениваемой области знаний учебных дисциплин и уровню сформированных навыков и профессиональных компетенций / М.Ю. Катина, В.А. Белевитин, А.В. Суворов, А.А. Шубина // В сб. науч. трудов «Инновационные технологии в подготовке современных профессиональных кадров: опыт, проблемы» VII Междун. научно-практич. конф-ии. – Челябинск, Челябинский филиал РАНХиГС. – 2016, – С.77–83.
5. **Охрименко, С.А.** Угрозы безопасности автоматизированным информационным системам (программные злоупотребления) / С.А. Охрименко, Г.А. Черней // НТИ. Сер.1, Организация и методика информационной работы. – 1996. – № 5. – С. 5–13.
6. **Оценка** угроз безопасности информационным системам [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://security.ase.md/publ/ru/pubru01.html>.
7. **Тюнин, А.И.,** Вerezубова Н.А. Дистанционные технологии подготовки специалистов наукоемких специальностей: факторы перехода на новый этап развития // В сб. «Проблемы энергообеспечения, информатизации и автоматизации, безопасности и природопользования в АПК» Междун. научно-технич. конф-ии. 2012. – С. 148–155.
8. **Тюнин, А.И.** Дидактическая эффективность рейтинговой системы контроля знаний студентов ВУЗа // В сб. «Актуальные проблемы развития экономики и подготовки специалистов с экономическим образованием в странах СНГ» (17.06.2005 г.) VI Междун. научно-практич. конф-ии. – Тараз: Алматинская академия экономики и статистики, 2005. – С. 294–295.
9. **Шнайдерман, И.Б.** Концепция системы информационной безопасности автоматизированных информационных систем / И.Б. Шнайдерман, С.А. Охрименко, Г.А. Черней // Автоматизация и современные технологии. –1996. – № 8. – С. 26–29.
10. **Smyrnov, Y.N.** Physical and Computer modeling of nev soft reduction Process of continuously cast blooms [Text] / Y.N. Smyrnov, V.A. Belevitin, V.A. e.al // Journal of Chemical Technology and Metallurgy, 2015. – 50. – № 6. – P. 12–17.

Сведения об авторах

Белевитин Владимир Анатольевич – Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, док. тех. наук, профессор; belevitinva@cspu.ru; belevitinva@mail.ru.

Тюнин Александр Иванович – Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, канд. пед. наук, доцент.

Зайцев Владимир Сергеевич – Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, канд. пед. наук, доцент.

Квалиметрическая оценка профессиональных и личных качеств педагогов образовательных организаций

Qualimetric assessment of teachers' professional and personal qualities in educational organizations

Белевитин В.А., Тюнин А.И., Ульянова В.Г.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Челябинск, Россия

В обеспечение повышения конкурентоспособности образовательных организаций выполнена комплексная оценка профессиональных и личных качеств педагогов с применением квалиметрического подхода, обеспечивающего возможность более достоверных измерений конкретных значений показателей их деятельности. Для выработки или выбора корректирующих воздействий инновационного характера при совершенствовании деятельности образовательных организаций в современных условиях квалиметрический подход может быть использован в качестве способа построения их "проблемного поля", выявления наиболее "узких мест" сдерживающего или деструктивного характера и формирования новой концепции образовательной деятельности.

Ключевые слова: Комплексная оценка, квалиметрический подход, меры инновационного воздействия, объективность экспертных измерений, рандомизация выборки аттестуемых субъектов.

Key words: Comprehensive assessment, qualimetric approach, measures of innovation impact the objectivity of the expert measurement, randomization of the sample appraisee subjects.

Развитие образовательных организаций, как основной компоненты функций их систем управления, не может быть осуществлено иначе, чем через освоение нововведений, через инновационный процесс. Для эффективного управления этим процессом в обеспечение повышения конкурентоспособности образовательных организаций его, прежде всего, необходимо понять и познать. Последнее предполагает изучение его строения или структуры, подготовку возможных вариантов корректирующих воздействий [1]. В связи с выходом сегодня на первый план экономических, рыночных критериев эффективности образовательных организаций корректирующие воздействия инновационного процесса должны подвергаться квалиметрической оценке с использованием методов математического моделирования и оптимизации проектных решений, то есть отвечать научно-обоснованным критериям, обеспечивать возможно большую объективность измерения конкретных значений показателей деятельности образовательных организаций [2]. Эффективность работы образовательных организаций, их конкурентоспособность и финансовая устойчивость в значительной мере обеспечивается благодаря квалификации участников трудового коллектива (руководители, работники, сотрудники) и их взаимосвязей. Современный научно-методический уровень изданий характеризует широкое использование на практике отечественного и зарубежного опыта организации инновационной деятельности образовательных организаций в части совершенствования их профессиональных способностей к систематизированной, планомерной, методичной интеллектуальной деятельности, то есть человеческого капитала в сфере получения нового знания и развития образовательных технологий в современной педагогике. Достоинством применения комплексных методов оценки человеческого капитала педагогов образовательных организаций заключается в многосторонности и многоаспектности рассмотрения эффективности конкретных результатов их трудовой деятельности, когда каждый элемент комплексной оценки D , определяемый по формуле:

$$D = П \cdot К + Р \cdot С, (1)$$

характеризуется своим набором признаков и имеет соответствующую шкалу для их количественного измерения [3]. Здесь П – показатель степени развития профессиональных и личностных качеств педагога образовательной организации и уровня К – квалификации педагога с учетом оценки и стажа работы педагога по специальности, Р – проявления у педагога количества, качества и сроков выполненных плановых и внеплановых работ (заданий), а также С – сложности выполняемых педагогом функций. Квалиметрическая оценка человеческого капитала педагогов образовательной организации помогает выявить как индивидуальные их проблемы, так и общие, характерные для всего педагогического коллектива с построением "проблемного поля", как результата проблемного анализа ее деятельности. Основными из ряда конкретных критериев квалиметрической оценки принимаются, как правило, выполнение педагогами образовательной организации своих функциональных обязанностей, достигнутые результаты их деятельности, личные качества (стрессоустойчивость, добросовестность, аккуратность и др.). В свете такого подхода на первом этапе построения "проблемного поля" образовательных организаций, осуществляющих подготовку водителей категории "В" в горнозаводской зоне Челябинской области, проведена комплексная оценка личных и деловых качеств рандомизированной выборки пятерых педагогов образовательной дисциплины «Основы безопасного управления автомобилем» (таблица 1). С учетом проявления удельной значимости проявления каждого из признаков (таблица 2), по результатам таблицы 1 производили оценку степени развития деловых и личностных качеств педагогов. Так:

$$P_{ПА} = 0,450 + 0,180 + 0,120 + 0,112 + 0,125 + 0,187 = 1,174.$$

Полученные значения показателей степени развития профессиональных и личных качеств каждого из аттестуемых педагогов образовательных организаций позволяют оценить уровень квалификации К каждого из них в зависимости от того, в какую из четырех групп образования попадает работник (I гр. – СП, II гр. – В или незавершенное В), ему присваивается количественная оценка по этому признаку (таблица 3). Полученные значения показателей степени развития профессиональных и личных качеств каждого из аттестуемых работников образовательных организаций позволяют оценить уровень квалификации К каждого работника. Количественная оценка уровня квалификации К работника по формуле:

$$K = (ОБ + СТ) / 3, (2)$$

где ОБ – оценка образования работника (ОБ = 1, 2), СТ – оценка стажа работы работника по специальности (СТ = 0,25; 0,50; 0,75; 1,0) и 3 – постоянная величина, соответствующая сумме максимальных оценок по образованию и стажу работы педагогов $K_{ПА}$, $K_{ПВ}$, $K_{ПС}$, $K_{ПД}$, $K_{ПЕ}$ позволила получить следующие результаты: $K_{ПА} = (2 + 0,50) / 3 = 0,833$; $K_{ПВ} = (2 + 0,75) / 3 = 0,917$; $K_{ПС} = (2 + 0,25) / 3 = 0,750$; $K_{ПД} = (2 + 0,25) / 3 = 0,750$; $K_{ПЕ} = (2 + 0,50) / 3 = 0,833$.

Таблица 1

Исходные данные аттестованных педагогов

Ф.И.О.	Степень достижения признаков, определяющих профессиональные и личные качества преподавателя образовательной дисциплины *)						Уровень образования	Стаж работы в организации	Уровень сложности работ	Степень проявления признаков, определяющих результаты образовательной деятельности		
	Признаки									Признаки		
	1	2	3	4	5	6				1	2	3
1. Педагог А	1,25	1,0	1,0	1,25	1,25	1,25	В	11	1,0	1,0	1,25	1,0
2. Педагог В	1,25	1,25	1,0	1,25	1,0	1,0	В	17	1,0	1,0	1,0	1,25
3. Педагог С	1,25	1,0	1,25	1,0	1,0	1,25	В	7	1,0	1,0	1,25	1,25

4. Педагог D	1,0	1,0	0,75	0,75	1,0	1,25	B	4	0,75	1,0	0,75	0,75
5. Педагог E	1,25	1,0	1,0	1,25	1,25	1,0	B	9	1,0	1,0	1,25	1,0

Примечание: *) Каждый признак имеет три уровня (степени) проявления и оценивается отклонением от среднего значения 1,0: выше среднего – 1,25, ниже среднего – 0,75.

Таблица 2

Оценка признаков профессиональных и личных качеств педагогов

Признаки личных и профессиональных (деловых) качеств	Удельная оценка деловых качеств	Оценка признаков с учетом удельной значимости		
		0,75	1,0	1,25
1	2	гр.3 = гр.2·0,75	гр.4 = гр.2·1,0	гр.5 = гр.2·1,25
1-й: Профессиональная компетентность	0,36/0,39	0,270/0,292	0,36/0,39	0,450/0,488
2-й: Способность планировать и организовывать и образовательный процесс	0,18/0,15	0,135/0,113	0,18/0,15	0,230/0,187
3-й: Сознание ответственности за выполняемую работу	0,12/0,14	0,090/0,105	0,12/0,14	0,150/0,175
4-й: Контактность и коммуникабельность	0,09/0,08	0,068/0,060	0,09/0,08	0,112/0,100
5-й: Способность к инновациям	0,10/0,08	0,075/0,060	0,10/0,08	0,125/0,100
6-й: Трудолюбие и работоспособность	0,15/0,16	0,113/0,120	0,15/0,16	0,187/0,200
Итого:	1,00/1,00	0,75/0,75	1,00/1,00	1,25/1,25

Суммирование оценок признаков результатов образовательной деятельности педагогов с учетом удельной значимости признаков (таблица 4) позволила оценить результаты их трудовой деятельности (P):

$$P_{ПА} = 0,250 + 0,500 + 0,350 = 1,100; P_{ПВ} = 0,250 + 0,400 + 0,438 = 1,088;$$

$$P_{ПС} = 0,250 + 0,500 + 0,438 = 1,175; P_{ПД} = 0,250 + 0,300 + 0,263 = 0,813;$$

$$P_{ПЕ} = 0,250 + 0,500 + 0,350 = 1,100.$$

Таблица 3

Оценка уровня квалификации педагогов образовательных организаций

Номер группы по стажу	Оценка стажа	Стаж работы по специальности у педагогов, имеющих образование, лет	
		1 гр. Среднее специальное образование	2 гр. Высшее и незаконченное высшее образование
1	0,25	От 0 до 9 лет	От 0 до 9 лет
2	0,50	От 9 до 13 лет	От 9 до 17 лет
3	0,75	От 13 до 17 лет	От 17 до 26 лет
4	1,00	От 17 лет до 21 года	От 26 до 30 лет и свыше

Таблица 4

Оценка признаков образовательной деятельности педагогов

Признаки результатов труда	Удельная значимость признаков в общей оценке результатов труда	Оценка признаков с учетом удельной значимости		
		0,75	1,0	1,25
1	2	гр.3 = гр.2*0,75	гр.4 = гр.2*1,0	гр.5 = гр.2*1,25
Количество выполненных работ	0,25	0,187	0,250	0,312
Качество выполненных работ	0,40	0,300	0,400	0,500
Соблюдение сроков выполнения работ	0,35	0,263	0,350	0,438
Итого	1,00	0,75	1,00	1,25

Использование формулы (1) позволяет, в итоге, вычислить комплексную оценку (Д) каждого педагога. Так: $D_{ПА} = 1,174 \cdot 0,833 + 1,100 \cdot 0,50 = 1,583$. Результаты комплексной оценки Д аттестованных педагогов представлены в таблице 5.

Таблица 5

Сводная таблица комплексной оценки аттестованных педагогов

Ф.И.О.	Показатель степени развития проф. и личных качеств (П)	Оценка уровня квалификации (К)	Оценка результатов труда педагогов (Р)	Степень сложности работ (С)	Комплексная оценка (Д) Стб.2*стб.3+стб.4*Стб.6
1	2	3	4	5	6
1.Педагог А	1,174	0,833	1,100	0,50	1,583
2.Педагог В	1,105	0,917	1,088	0,75	1,829
3.Педагог С	1,157	0,750	1,175	0,25	1,162
4.Педагог D	0,985	0,750	0,813	0,25	0,947
5. Педагог Е	1,157	0,833	1,100	0,50	1,497

По результатам комплексной оценки степени развития профессиональных и личных качеств аттестованных педагогов, уровня их квалификации и достижений образовательной деятельности с учетом степени сложности выполняемых работ можно сделать обобщающий вывод о том, что 80% преподавателей образовательных дисциплин соответствуют занимаемой должности с наличием потенциала развития профессиональных и личных качеств, причем 75% из них имеют повышенный потенциал развития профессиональных и личных качеств и наиболее значимые достижения в образовательной деятельности обучающихся, что представляет собой хороший потенциал организаций дополнительного профессионального образования, осуществляющих подготовку водителей категории "В" в горно-заводской зоне Челябинской области, дистанционных технологии подготовки специалистов наукоемких специальностей, рейтинговой системы контроля знаний обучающихся, достаточной обеспеченности программного, учебно-методического, инструментального обеспечения профессиональной образовательной организации [4–13].

Список литературы

1. **Богатенков, С.А.** Компетентностно-ориентированное управление подготовкой кадров в условиях электронного обучения: монография / С.А. Богатенков, Е.А. Гнатышина, В.А. Белевитин. Челябинск, Изд-во ЮУрГГПУ. 2017.– 155 с.
2. **Ерофеева, Н.И.** Управление проектами в образовании / Н.И. Ерофеева // Народное образование. – 2002. – № 5. – С. 94.

3. **Магура, М.И.** Оценка работы персонала: подготовка и проведение аттестации / М.И. Магура, М.Б. Курбатова. – М.: Дело, 2010. – С. 21.
4. **Смирнов, Е.Н.** Physical and Computer modeling of nev soft reduction Process of continuously cast blooms / Е.Н. Смирнов, В.А. Белевитин, В.А. Скляр, Г.А. Орлов // Journal of Chemical Technology and Metallurgy, 50. – 2015. – № 6. – Р. 12–17.
5. **Тюнин, А.И.,** Вerezубова Н.А., Дистанционные технологии подготовки специалистов наукоемких специальностей: факторы перехода на новый этап развития // В сб. «Проблемы энергообеспечения, информатизации и автоматизации, безопасности и природопользования в АПК» Междун. научно-технич. конф-ии. 2012. С. 148–155.
6. **Тюнин, А.И.,** Вerezубова Н.А. Дистанционные технологии подготовки специалистов наукоемких специальностей: факторы перехода на новый этап развития. В сборнике: Проблемы энергообеспечения, информатизации и автоматизации, безопасности и природопользования в АПК Международная научно-техническая конференция. 2012. С. 148–155.
7. **Тюнин, А.И.** Дидактическая эффективность рейтинговой системы контроля знаний студентов ВУЗа // В сб. «Актуальные проблемы развития экономики и подготовки специалистов с экономическим образованием в странах СНГ» (17 июня 2005 года) Тезисы докладов VI Междун. научно-практ. конф-ии. – Тараз: Алматинская академия экономики и статистики, 2005. – С. 294–295.
8. **Тюнин, А.И.** Непрерывное экономическое образование в условиях общеобразовательной школы как основа сознательного выбора профессии. В // сб. «Региональная конкурентоспособность и образование в контексте глобальных вызовов» Междун. науч-практ. конф-ии IV Уральского вернисажа науки и бизнеса. Под общей редакцией Е.П. Велихова. – Челябинск: Энциклопедия, 2017, С. 394–399.
9. **Belevitin, V.A.** Simulation of the macrostructure influence of forging ingots on the potential capabilities of obtaining high-quality forgings [Text] / V.A. Belevitin, Y.N. Smyrnov, S.Y. Kovalenko, A.V. Suvorov // Metallurgical and Mining Industry, Ukrmetallurginform “Scientific and Technical Agency”. Ltd. – 2016. – № 7. – Р. 18–23.
10. **Belevitin, V.A.** The Study of Three-Dimensional Flow of Metal under Free Forming / V.A. Belevitin, V.F. Obesnyuk, E.R. Logunova // Металлы. 2003. – № 1. – С. 26–32.
11. **Smyrnov, Y.N.** Physical and Computer modeling of nev soft reduction Process of continuously cast blooms [Text] / Y.N. Smyrnov, V.A. Belevitin, V.A. e.al // Journal of Chemical Technology and Metallurgy, 2015. – 50. – № 6. – Р. 12–17.
12. **Smyrnov, Y.N.** Defect Healing in the Axial Zone of Continuous-Cast Billet [Text] / Y.N. Smyrnov, V.A. Skliar, V.A. Belevitine. al // Steel in Transiation, Allerton Press. 2016. – Vol. 46. – Nr. 5. – P. 325–328.
13. **Ultrasonic** control of the fluid-flow velocity without N.I. Brazhnikovs undocking of a pipeline / A.I. Brazhnikov, V.A. Belevitin, F.I. Brazhnikov, E.L. Ivanov // Journal of Engineering Physics and Thermophysics. 2006. –Т. 79. – № 2. – С. 345–353.

Сведение об авторах

Белевитин Владимир Анатольевич – Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет докт. тех. наук, профессор; belevitinva@cspu.ruait61@mail.ru.

Тюнин Александр Иванович – Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет канд. пед. наук, доцент.

Ульянова Вера Геннадьевна – Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет канд. пед. наук, доцент.

**К истории российской общеобразовательной школы:
императорской, советской, президентской**

**To the history of the Russian secondary school:
imperial, soviet, presidency**

Конев Л.М., Зеленко А.Ф., Чёрная Е.В.

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Челябинск, Россия*

Статья посвящена российской общеобразовательной школе на Южном Урале: императорской, советской, президентской.

Ключевые слова: общеобразовательная школа, императорская, советская, президентская

Keywords: secondary schools, imperator, soviet, presidential

2017 год – юбилейный в истории Российской Федерации. Сто лет Февральской и Октябрьской революциям. Эти сто лет охватили целую эпоху. Эта эпоха стала свидетелем стремления к объективному знанию, превратила общеобразовательную школу в руководящий инструмент, в мощный рычаг удовлетворения образовательных и воспитательных потребностей государства, общества, человека [1].

В дореволюционное время территория современной Челябинской области входила в Уфимскую и Оренбургскую губернии, в Казанский и Оренбургский учебный округ.

В советское время название и границы современной Челябинской области, менялись: в 1919 г. – Челябинская губерния, с 1923 г. – Челябинский, Златоустовский, Верхнеуральский, Курганский уезды, в составе Уральской области, в 1934 г. – Челябинская область; позднее некоторые территории соседних регионов отошли к Челябинской области. И, наоборот, из части территорий Челябинской области была образована Курганская область.

В исследуемый период школы Челябинской области пережили смену нескольких общественно-экономических формаций (по марксистско-ленинской историографии) и существовали в следующих государственных устройствах: Российская Империя, во главе государства стоял Император; Советский Союз, где в основе государственного устройства была власть Советов; Российская Федерация, где вся полнота власти сосредоточена в руках Президента.

В своей работе мы берём эти три больших периода в истории страны.

Первый период – время, когда с 1850-х гг. XIX в. в Российской Империи начинается активное развитие капиталистических рыночных отношений. Это время, когда создаются новые системы обучения и воспитания (мужские и женские гимназии, реальные и коммерческие училища, епархиальные и торговые школы, железнодорожные училища и институты и т.д.). Это время мы называем по форме государственного строя – всеобъемлющая и ничем не ограниченная власть Императора России. Отсюда и «общеобразовательная императорская школа» на Южном Урале.

Второй период – с 1917 г. По Конституции 1918 г. (1922, 1937, 1978 гг.) основу государственного устройства России составляли Советы. Создаётся «советская трудовая школа». Эта школа вбирает основные принципы, методы средства обучения, созданные в императорской России. Всё, кроме системы воспитания. Оно в советской школе – «трудовое», «атеистическое», «идейно-политическое». На протяжении всего периода в этой школе основа её работы – трудовое и идейно-политическое воспитание в различной форме. Отсюда и название этого периода в истории южно-уральской школы – «общеобразовательная советская школа».

Ну, и наконец, третий период – с 1993 г., когда была принята новая Конституция России, по которой абсолютной властью в Российской Федерации обладает Президент России. Отсюда и название – «общеобразовательная президентская школа» Южного Урала. Отсюда и два основных, чётко выраженных пути создания школы президентской России: первый – с 1993 г. – инновационное развитие образования; второй – с 1999 г. – это «национальный проект «Образование», это «приоритетные проекты» развития образования, это «цифровое образование».

Если говорить о первом историческом документе, который отражает проблемы образования на территории современной Челябинской области, то следует назвать «Инструкцию» В.Н. Татищева 1736 г. В ней наиболее полно, для того времени, дан ответ на ряд вопросов обучения и воспитания в горнозаводских школах Урала. Это те школы, которые строились при заводах, церквях, крепостях. На Южном Урале такие школы были открыты в Златоусте, Кыштыме.

Первым систематизированным государственным сборником документов по истории южно-уральских школ стал «Циркуляр Оренбургского учебного округа». Например, сборник за 1902 г. содержит исторический очерк развития общеобразовательных, профессиональных, национальных школ за 25 лет.

Общероссийские журналы дореволюционные, советские и российские («Русская школа», «Вестник воспитания», «Советская педагогика», «Педагогика» и др.) на своих страницах рассматривают вопросы школьного строительства, реформ и другие проблемы в масштабах всей России и отдельных регионов.

На страницах газет («Ведомости», ленинская «Искра», «Учительская газета», «Челябинский рабочий» и др.) шёл разговор о повседневных школьных проблемах и путях их решения.

В архивах губернских и областных центров Урала и Сибири, Москвы и Санкт-Петербурга отложились сотни и тысячи документов, которые рассказывают об отдельных страницах и сторонах истории народного образования на территории нашего региона.

В истории российской общеобразовательной школы в Челябинской области мы отметим три основных периода, когда создавалась «новая школа» с новой целью, с новыми задачами в области обучения и воспитания, с новым учителем и новым учеником.

Период с 1850-х гг. по 1917 г. в императорской России характеризовался тем, что шёл процесс создания новых школ. К созданным в начале XIX в. общеобразовательным мужским гимназиям и духовным училищам добавились женские гимназии и прогимназии, коммерческие училища и торговые школы, железнодорожные училища и фельдшерские школы и т.д. То есть, к 1917 г. была создана система среднего общего и специального образования.

Одним из первых общеобразовательных учебных заведений на Южном Урале стала Троицкая мужская гимназия, директору которой профессор В.Я. Рушанин посвятил свою блестящую монографию [2].

Создавалась общеобразовательная школа на Южном Урале, как государственными органами власти, так и частными лицами. Этой императорской школе были присущи следующие основные черты:

- по учебным предметам и языку обучения это русская общеобразовательная национальная и европейская школа;
- в основе её воспитательной системы лежали религиозные, духовно-нравственные догматы Русской православной церкви;
- по вероисповедальному составу учеников она была православная с элементами многонациональности;
- по сословному составу и источникам финансирования она была демократической с развитой системой школьной социальной системой защиты учеников и учителей;

- школы разделены на мужские, женские, смешанные;
- никаких партий или движений в организации учебного или воспитательного процесса, только Русская Православная Церковь или организации основных религиозных конфессий.

С 1917 г. на территории современной Челябинской области создаётся общеобразовательная трудовая, атеистическая школа советской России.

Для неё характерны следующие черты:

- единая типовая общеобразовательная школа;
- по учебным предметам и языку это была русская и европейская общеобразовательная школа;
- по национальному составу – многонациональная школа;
- школа без сословий и классов;
- источники финансирования – государственный и местный бюджет; в отдельные периоды введение платы за образование по классовому или имущественному признакам;
- в основе воспитательной системы – коммунистическая, атеистическая идеология; коммунистические идеи, которые реализуются через школьные пионерские и комсомольские организации, созданные Советским государством и правящей Коммунистической партией;
- наличие национальных школ;
- развитие школьной массовой физической культуры и спорта;
- в системе обучения и воспитания значительную роль играют технические средства [3, с. 111-143].

С 1993 г. в Челябинской области формируется российская общеобразовательная президентская школа. Для неё характерны следующие черты:

- по предметам обучения и языку обучения – она общеобразовательная русская;
- разные типы общеобразовательных школ, в том числе элитарные;
- школа носит многонациональный характер;
- национальные школы с преподаванием родного языка и школы с преподаванием ряда предметов на родном языке (башкирском, татарском, казахском);
- обучение носит инновационный характер;
- система технических средств обучения заменена на цифровые;
- практически полностью отсутствует система воспитания, профориентации; более или менее развит элемент патриотического воспитания;
- делаются робкие попытки развивать массовую физическую культуру и спорт, начинаются мероприятия по сдаче норм ГТО;
- деятельность, религиозных организаций, политических партий и движений в школе запрещена;
- введена частичная платность образования;
- превращение Единого государственного экзамена в критерий качества работы школы и подготовки ученика [4].

Все эти школы – в императорской, советской, президентской России – объединяет несколько важных черт:

- русская национальная школа – многонациональна по составу учеников и учителей;
- наличие идеологии;
- взимание платы за обучение;
- обучение во всех типах школ идёт в основном на русском языке;
- обучение идёт по двум (условно нами разделенным) группам предметов: национальные предметы и общеобразовательные предметы;
- в финансировании школы участвует государство и родители;

– в школах используются современные для того времени образовательные, воспитательные технологии и технические, мультимедийные, цифровые средства обучения.

Таковы, на наш взгляд, основные черты российской общеобразовательной императорской, советской, президентской школы, в которой работает современный учитель, без которого «нет страны, народа и будущего» [5].

Список литературы

1. **Единый государственный экзамен:** сборник статистической информации под ред. А.И. Кузнецова; сост.: Е.А. Коузова, Е.А. Тюрина, В.В. Костромцова, И.С. Боровых, О.А. Сафронова. – Челябинск, 2014. – 644 с.
2. **Конев, Л.М.** История российской общеобразовательной школы в императорской, советской, президентской России. Региональный аспект [Текст]: монография / Л.М. Конев. – Челябинск : Изд-во Южно-Урал. гос. гуман-пед. ун-та, 2017. – 368 с.
3. **Конев, Л.М.** Поступательное развитие народного образования Челябинской области. 60-70-е гг. XX в. / Л.М. Конев // в кн.: Александр Филиппович Аменд. Полвека в образовании; сост. Н.А. Вахрушева, Т.П. Скребцова. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2008. – С. 111–143.
4. **Рушанин, В.Я.** Иван Александрович Тихомиров. Возвращение забытого имени [Текст]: монография / В.Я. Рушанин. – Челябинск: Издательство Игоря Розина, 2016. – 432 с.
5. **Сумин, П.И.** Без учителя нет страны, народа и будущего / П.И. Сумин. – Челябинский рабочий. – 2—2. – 24 августа.

Сведения об авторах

Конев Леонид Михайлович – Южно-уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, доцент, кандидат исторических наук.

Зеленко Александр Фёдорович – Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, доцент. alexsandr.zelenko@Live.com.

Чёрная Елена Викторовна – Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, доцент.

Оценка уровней сформированности компетенций студентов в рамках дисциплины «Педагогика» на примере ФОС Межрегионального сетевого педагогического университета (МСПУ)

Evaluation of students' levels competences formation within the framework of the discipline "Pedagogics" on the example of FOS of the Interregional network pedagogical university (INPU)

Немудрая Е.Ю.

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Челябинск, Россия*

В статье раскрывается понятие «фонд оценочных средств». Дана характеристика уровней сформированности оцениваемых компетенций на примере ФОС МСПУ. Приведены данные апробирования оценочных средств формируемых компетенций. Обозначена значимость подобной работы в рамках независимой оценки качества подготовки бакалавров педагогического вуза.

Ключевые слова: фонд оценочных средств, уровни сформированности компетенций, оценка уровней сформированности компетенций, межрегиональный сетевой педагогический университет.

Key words: fund of valuation means, levels of competence formation, assessment of competence levels, interregional networked pedagogical university.

Современный образовательный процесс предполагает формирование у студентов ключевых компетенций, что оказывает существенное влияние на систему оценки и контроля результатов обучения [3, с. 64]. В соответствии с требованиями ФГОС ВО для аттестации обучающихся создается фонд оценочных средств (ФОС). ФГОС ориентируют образовательные организации на контрольно-оценочную составляющую, которая позволяет систематически отслеживать, диагностировать и корректировать процесс обучения. ФОС обычно определяется как комплект методических материалов, нормирующих процедуры оценивания результатов обучения, т.е. установления соответствия учебных достижений запланированным результатам обучения и требованиям образовательных программ, рабочих программ модулей (дисциплин) [1].

В настоящее время активно ведется поиск средств оценивания уровней сформированности компетенций. Наиболее распространенным является подход выделения критериев и показателей для оценивания и подбора для каждого показателя оценочных средств. Подробно этот подход описан в коллективной монографии ученых РГПУ им. А.И. Герцена [2].

В рамках сетевого взаимодействия нами была проведена работа по апробированию оценочных средств формируемых компетенций, предложенных коллегами-партнерами ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ» – ФГБОУ ВО «БГПУ» и размещенных на сайте МСПУ.

В целях промежуточной оценки уровней сформированности формируемых компетенций по дисциплине «Педагогика» в двух группах студентов II курса филологического факультета (31 человек) были апробированы оценочные средства формируемой компетенции ОК-1 (раздел «История образования и педагогической мысли»). Составитель ФОС: к.п.н., доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «БГПУ» Л.П. Гирфанова. Апробируемый фонд оценочных средств выглядит следующим образом.

Виды профессиональной деятельности: педагогическая деятельность.

Конкретизация трудовых функций в рамках изучаемой дисциплины «Педагогика»: обучение, воспитательная деятельность.

Ключевые слова: система образования, педагогическая система, исторически обусловленные социокультурные условия, закономерности.

Компетенция ОК-1 – способность использовать основы философских и социогуманитарных знаний для формирования научного мировоззрения.

Оценочное средство содержит две профессиональные задачи. Целью выполнения заданий является выявление закономерности образования на основе системного анализа и построение конкретной педагогической системы с выявлением её мировоззренческих основ.

Каждое задание оценивается по следующим критериям:

1. Глубина и полнота проработки и понимания историко-педагогических источников.
2. Умение определить основные компоненты системы образования.
3. Умение осуществлять сравнительный анализ, выделять общее и особенное в контексте конкретной социокультурной ситуации.
4. Понимание сущности закономерных связей между явлениями.
5. Полнота, четкость и ясность изложения основных теоретических положений, которые будут определять решение задачи.
6. Целесообразность предложенного варианта решения задачи.
7. Культура оформления текста.

В задании представлена обобщенная формулировка задачи, методическая подсказка и план представления решения задачи. С одной стороны, это серьезное подспорье в выполнении предложенного задания, с другой – констатация того, что не все студенты в равной степени обладают развитым уровнем логического мышления и знанием общенаучных понятий, необходимых для выполнения задания («теоретическая

база решения задачи», «методическая база решения задачи»). Данные формулировки, в определенной мере, сложны для студентов II курса. Вместе с тем, подобного рода задания позволяют, на наш взгляд, повысить уровень профессиональной компетентности студентов.

На основе предложенных автором ФОС критериев с целью академической оценки, а также для определения % освоения (рейтинговой оценки) мы применили рекомендованные разработчикам ФОС МСПУ уровни сформированности оцениваемых компетенций:

Таблица 1

Уровни сформированности оцениваемых компетенций

Уровни	Содержательное описание уровня	Основные признаки выделения уровня	Пятибалльная шкала (академическая) оценка	% освоения (рейтинговая оценка)
Повышенный	Творческая деятельность	Включает нижестоящий уровень. Умение самостоятельно принимать решение, решать проблему/задачу теоретического или прикладного характера на основе изученных методов, приемов, технологий.	Отлично	91-100
Базовый	Применение знаний и умений в более широких контекстах учебной и профессиональной деятельности, нежели по образцу, с большей степенью самостоятельности и инициативы	Включает нижестоящий уровень. Способность собирать, систематизировать, анализировать и грамотно использовать информацию из самостоятельно найденных теоретических источников и иллюстрировать ими теоретические положения или обосновывать практику применения	Хорошо	71-90
Удовлетворительный	Репродуктивная деятельность	Изложение в пределах задач курса теоретически и практически контролируемого материала	Удовлетворительно	51-70
Недостаточный	Отсутствие признаков удовлетворительного уровня	Неудовлетворительно	50 и менее	

Таким образом, по результатам апробированного ФОС 35,4% (11 человек) имеют повышенный уровень сформированности компетенций, 64,6% (20 человек) – базовый уровень, что свидетельствует о том, что студенты II курса успешно справились с заданиями ФОС ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет».

Следует заметить, что задания вызвали у студентов интерес и предполагали не только демонстрацию знаний истории образования и педагогической мысли, но и рефлексию и эмпатию процесса решения профессиональных задач, важность и значимость которых подчеркивается во многих исследованиях [4].

Таким образом, работа по апробированию оценочных средств формируемых компетенций, предложенных коллегами-партнерами ФГБОУ ВО «БГПУ» и размещенных на сайте МСПУ, может быть продолжена с целью независимой оценки качества

подготовки бакалавров педагогического вуза в условиях межрегионального сетевого университета.

Список литературы

1. **Касаткина, Н.С.**, Немудрая, Е.Ю., Шкитина, Н.С., Циулина, М.В. Ситуационная задача как средство подготовки будущего педагога к взаимодействию с обучаемыми [Текст] / Н.С. Касаткина, Е.Ю. Немудрая, Н.С. Шкитина, М.В. Циулина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 9. – С.43–48.
2. **Компетентностный** подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. проф. В.А. Козырева, проф. Н.Ф. Радионовской и проф. А.П. Тряпицыной. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 392 с.
3. **Касаткина, Н.С.**, Немудрая, Е.Ю., Шкитина Сравнительный анализ систем контроля и оценивания результатов обучения в России и за рубежом [Текст] / Н.С. Касаткина, Е.Ю. Немудрая, Н.С. Шкитина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 5. – С. 64–70.
4. **Шкитина, Н.С.**, Касаткина, Н.С., Немудрая, Е.Ю. Эмпатическая составляющая профессиональной компетентности будущего учителя [Текст] / Н.С. Шкитина, Н.С. Касаткина, Е.Ю. Немудрая // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 6. – С. 113–118.

Сведения об авторах

Немудрая Елена Юрьевна – доцент кафедры педагогики и психологии Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, кандидат пед. наук, доцент; nemudraya@csru.ru.

Место и функции международного отдела в системе управления университета

Place and functions of the international department in the university management system

Анфалова Л.В.

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Челябинск, Россия*

В статье раскрывается вопрос развития процесса работы международного направления в высших учебных заведениях, на примере Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета (ЮУрГГПУ). Рассматриваются различные виды взаимосвязанных аспектов, которые в совокупности и единстве определяют системный подход, получивший наибольшее развитие в теории и практике управления. Также, обсуждаются приоритетные задачи развития международной деятельности в ЮУрГГПУ, в рамках совместной системной работы всех структурных подразделений вуза.

Ключевые слова: международная деятельность, международный отдел, системный подход.

Keywords: international activity, international department, systems approach.

За последнее десятилетие существенно претерпели изменения стратегические и тактические цели и задачи международной деятельности высших учебных заведений. Большинство вузов в России выделяют международную деятельность как одно из приоритетных направлений в своём развитии.

Происходят структурные изменения, складываются новые отношения, между вузами, между вузами и рынком труда, меняются технологии и средства обучения, интенсивно развивается и совершенствуется международное сотрудничество высших учебных заведений разных стран.

Международная деятельность Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета (ЮУрГГПУ) направлена на позиционирование университета как современного вуза с высокой степенью интернационализации, и на интеграцию в мировое образовательное пространство. Международную деятельность Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета можно рассматривать как осуществление международного сотрудничества в области науки и образования с целью развития и организации системных отношений и взаимовыгодного сотрудничества с образовательными организациями ближнего и дальнего зарубежья.

В законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273 от 29.12.2012 – ФЗ определена необходимость формирования системного подхода в развитии международной деятельности.

Системный подход, получив общенаучное признание и широкое распространение, разрабатывается в разных областях, направлениях и аспектах, но наибольшее развитие приобретает в теории и практике управления. Мы используем системный подход, при определении места и функции международного отдела в структуре управления университета. Система характеризуется следующими признаками: совокупность элементов отграничена от окружающей среды; между элементами существует взаимная связь; элементы взаимодействуют между собой; элементы в отдельности существуют благодаря существованию целого; свойства совокупности в целом не сводятся к сумме свойств составляющих ее элементов; функционирование способности несводимо к функционированию отдельных элементов. Под системным подходом будем понимать изучение объектов, как систем.

В теории управления под системой понимается совокупность взаимодействующих элементов, составляющих целостное образование, имеющих новые свойства по отношению к ее элементам (Зайцев О.А., Радугин А.А., Основы менеджмента – М., Центр, 1998 – 369 с). Сущность системного подхода формировалась многими авторами. В.Г. Афанасьев определил ряд взаимосвязанных аспектов, которые в совокупности и единстве определяют системный подход:

- системно-элементный (из каких компонентов образована система)
- системно-структурный (раскрывает внутреннюю организацию системы, способы взаимодействия)
- системно-функциональный (какие функции выполняет система)
- системно-коммуникационный (раскрывает взаимосвязь по вертикали и горизонтали)
- системно-интегративный (показывает механизмы, факторы сохранения, совершенства и развития системы)
- системно-исторический (как возникла система, этапы ее развития)

Под системой мы будем понимать совокупность элементов, образующих устойчивое единство и целостность, обладающих интегральными свойствами.

Системный подход позволяет нам рассматривать международную деятельность в университете как единую сложную систему, для которой характерны целесообразность, наличие внешних и внутренних связей. Данный подход позволяет определить структуру международной деятельности университета, составить картину взаимодействия отдельных ее частей. Ее отличает от других систем то, что она создается для осуществления конкретной цели.

До момента создания международного отдела в университете был накоплен некоторый опыт в области международного сотрудничества. Учитывая географическое положение, в университет поступали на обучение граждане Казахстана, Узбекистана, Азербайджана, Украины и других стран бывшего Советского Союза. Удельный вес численности иностранных граждан в общей численности, обучающихся по основным образовательным программам (приведённый контингент) на 2011 год составлял 0,2 %, на 2012 год – 0,8%.

Факультет иностранных языков направлял своих студентов на языковую практику в страны Европы: Англия, Германия, Франция. В 1995 году. При факультете было открыто Лингвистическое отделение, где обучали всех желающих иностранным языкам по программам с учетом требований международных сертификатов (FCE, TOEFL, IELTS, ZD, DSH, DELF, DALF).

Университет стал динамично развивать международное сотрудничество, проводилась координация взаимодействия университета с иностранными государствами и международными организациями, мониторинг и анализ путей сотрудничества. Активное участие в международных конференциях и семинарах принимали факультеты и кафедры.

С открытием отдела менеджмента качества, стало возможным обеспечение соответствия системы менеджмента качества ЮУрГГПУ требованиям международного стандарта ISO 9001:2000, а так же были открыты другие подразделения создающие среду и формирующие условия для международного сотрудничества. Возникла необходимость координации и управления новым, самостоятельным направлением деятельности в университете.

Таким образом, под непосредственным управлением проректора по науке, был создан международный отдел.

Сегодня международное сотрудничество рассматривается в Южно-Уральском государственном гуманитарно-педагогическом университете как эффективное средство повышения качества научно-образовательной деятельности и обеспечения конкурентоспособности по приоритетным направлениям.

В свою очередь, международную деятельность образовательного учреждения, Арсеньев Д.Г., Алексанков А.М., делят на две группы:

- первая группа – международная внешнеэкономическая деятельность (МВЭД) включающая такие виды деятельности, как продажа за рубеж лицензий и патентов, научно-технических и методических разработок, закупка за рубежом научного и учебного оборудования, литературы и т.д., то есть коммерческая деятельность, связанная с покупкой и продажей готового продукта;

- вторая группа – международное академическое сотрудничество (МАС), включающее международную образовательную деятельность, международное образовательное сотрудничество и международное научно-техническое сотрудничество.

В связи с тем, что МВЭД относится, прежде всего, к области международных экономических отношений, мы основное внимание при организации международной деятельности в вузе будем акцентировать на вопросах, связанных с международным академическим сотрудничеством.

Под Международным академическим сотрудничеством мы будем понимать процесс установления равноправного и взаимовыгодного партнерства между субъектами образования разных стран.

К международному академическому сотрудничеству отнесем следующие виды деятельности:

- обучение иностранных студентов;
- организация международной академической мобильности студентов, преподавателей и персонала;

- участие в международных образовательных программах;
- участие в работе международных образовательных организациях;
- прием зарубежных делегаций
- участие в международных конференциях, выставка и т.д.

Проведенный анализ, выполняемых сотрудниками международного отдела, перечня работ, позволяет нам определить функции и его место в системе управления университета.

Выделим следующие виды деятельности:

- организация набора иностранных обучающихся;
- оформление визовых приглашений;
- подготовка рекламных материалов;
- организация и координация мероприятий, с целью соблюдения миграционного законодательства Российской Федерации и процедур миграционного учета обучающихся университета;
- подготовка проектов договоров и соглашений с зарубежными образовательными организациями;
- прием иностранных делегаций посещающих университет;
- координация университетских международных проектов, конференций, встреч;
- организация направления обучающихся университета на обучение за рубеж и их консультирование;
- подготовка отчетов и информации по вопросам работы международного отдела;
- формирование в университете мультиязыковой и мультикультурной среды для международного сотрудничества;
- развитие интернет-сайта университета на иностранных языках;
- ведение международного делопроизводства;
- внеучебная работа с иностранными обучающимися;
- работа с иностранными обучающимися в общежитиях университета.

Учитывая тот факт, что международный отдел университета по численности не большой (некоторые сотрудники выполняют возложенные на них функции по совместительству), каждый сотрудник занимается практически всеми названными выше видами работ, среди сотрудников практикуется взаимозаменяемость.

Следовательно, чем точнее и понятнее будут определены функции международного отдела, тем правильнее будет выстроена система управления.

Основными структурными подразделениями любого вуза являются научные и учебные подразделения. Именно эти подразделения развивают все те же виды международной деятельности университетов, о которых шла речь выше.

Анализ видов деятельности позволил выделить основные функции международного отдела:

- организационная;
- обслуживающая;
- координирующая.

Суть *организационной* функции заключается в подготовке рекламных материалов об образовательном учреждении, ориентированных на зарубежного потребителя; организация и проведение мероприятий связанных с обучением или стажировкой иностранных граждан; оказание помощи подразделениям вуза, связанных с выполнением законов и правил по организации приглашений, пребывание и проживание иностранных граждан, направление сотрудников и обучающихся за рубеж; подготовка и ведение международных соглашений, проектов, программ, договоров; совместно с отделом воспитательной работы, организация досуга иностранных граждан и т.д.

Обслуживающая функция заключается в ведении международного документо-оборота, доведение до основных подразделений и их сотрудников сведений о новых нормативных актах, международных программах, проектах.

Координирующая функция состоит в консультировании сотрудников и обучающихся по вопросам, связанными с различными аспектами международного академического сотрудничества; координация межвузовских программ и проектов в сфере международного сотрудничества.

Международная служба вуза разрабатывает стратегию развития международной деятельности, анализирует статистические данные, ведет контроль за выполнением обязательств, взятых перед зарубежными партнерами от имени учебного заведения, а так же ищет новые формы работы с зарубежными вузами.

Анализируя международную деятельность Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета и некоторых российских вузов, мы пришли к выводу, что политика образовательных учреждений в области организации международных служб, строится на принципах:

- разграничение функций между основными (учебными, научными) и вспомогательными подразделениями;
- наличие штатных работников международных служб; обладающих знаниями и умениями в области управления, межкультурной коммуникации, маркетинга, связей с общественностью, рекламы и т.п.;
- четкое распределение обязанностей между работниками отдела (службы), в то же время – взаимозаменяемость и постоянное повышение квалификации.

Успешному развитию международной деятельности университета, будет способствовать совершенствование механизма координации работы между структурными подразделениями университета, участвующими в развитии данного направления.

Решение некоторых проблем позволит улучшить процесс развития международной деятельности университета:

- низкая мотивация сотрудников вуза в разработке образовательных программ, курсов для иностранных студентов, потребителей;
- недостаточная информативность о значимости и необходимости развития международного сотрудничества;
- отсутствие знаний иностранного языка преподавателями и студентами, что не способствует процессу академического обмена. Отсутствие преподавателей, ведущих обучение на английском (любом другом) языке при реализации совместных программ с вузами-партнёрами;
- низкая заинтересованность сотрудников и реализации международных образовательных проектах, в получении грантов;
- организация внеучебной работы с иностранными студентами, вовлечение их в общественную и культурно-массовую жизнь вуза, города и страны;
- формирование социально-педагогической и психологической службы, организация специальных психологических занятий и лекций для иностранных студентов;
- создание комфортных условий для проживания иностранных студентов в общежитиях вузов.

Не только для Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, но и для многих российских вузов международная деятельность – это сравнительно новое направление, но в то же время – перспективное. Министерством образования и науки Российской Федерации был определен перечень показателей для анализа эффективности деятельности образовательной организации. Одним из основных показателей является показатель «Международная деятельность».

Развитие международной деятельности ЮУрГГПУ – это требование времени и результат длительной и активной работы всех структурных подразделений. Совместная

системная работа сотрудников вуза позволит вывести международную деятельность на качественный уровень, отражающий научно-инновационный потенциал и повысить конкурентоспособность университета.

Список литературы

1. **Арсеньев, Д.Г.**, Алексанков, А.М. Джаим Е.А. и др. Международный маркетинг образовательных программ вузов: учебное пособие / Под ред. А.М. Алексанкова. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского политехнического ун-та, 2008. – 105 с.
2. **Блауберг, И.В.**, Годин Э.Г. «Становление и сущность системного подхода» – М.: Кнорус, 2012. – 260 с.
3. **Галумов, Э.** Международный имидж России. – М.: Известия, 2003.
4. **Дугин, А.Г.** Международные отношения. Парадигмы, теории, социология: Учебное пособие для вузов / А.Г. Дугин. – М.: Академический проспект, 2013. – 348 с.
5. **Зайцева, О.А.**, Радугин А.А., Радугин К.А., Рогачёв Н.И. Основы менеджмента. М.: Центр, 1998. – 369 с.
6. **Федеральных** государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]: электронный портал URL: fgosvo.ru/(дата обращения: 03.05.2017).

Сведения об авторах

Анфалова Любовь Владимировна – Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, начальник международного отдела, аспирант кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик; anfalovalv@cspu.ru.

Психологическая безопасность образовательной среды вуза как фактор учебно-профессиональной мотивации студентов

Psychological safety of educational environment of higher education as a factor of educational and professional students' motivation

Долгова В.И., Рокицкая Ю.А., Семенова Е.С.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, Россия

Исследуемую проблему создают противоречия между высокими требованиями к уровню учебно-профессиональной мотивации, интересов и склонностей студентов, который определяет устойчивость профессионального самоопределения и удовлетворённости профессией в будущем, и недостаточной её теоретической и эмпирической изученностью. Разрешению проблемы способствует определение содержания и характера взаимосвязей психологической безопасности образовательной среды вуза и учебно-профессиональной мотивации студентов. Цель статьи: представить результаты эмпирического исследования взаимосвязи показателей психологической безопасности образовательной среды вуза и учебно-профессиональной мотивации студентов.

В исследовании участвовали 30 студентов 4 курса бакалавриата дневной формы обучения, факультета психологии ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет». Применены диагностические и статистические методики: Оценка психологической атмосферы в коллективе А.Ф. Фидлера; Психологическая диагностика безопасности образовательной среды И.А. Баевой; Мотивы учебно-профессиональной деятельности студентов А.А. Реана, В.А. Якунина; использован корреляционный метод К. Пирсона.

Установленные в ходе корреляционного анализа данные убедительно свидетельствуют о выраженной взаимообусловленности исследуемых характеристик, именно чем выше уровень психологической безопасности, тем выше выраженность учебно-профессиональных мотивов студентов. Результаты позволяют сделать вывод о том, что мотивационным ориентиром

получения образования студентов выступают внутренние побуждения и смыслы, а не внешние стимулы. Для профессионального становления студентов наиболее благоприятными можно считать те мотивокомплексы, где в роли ведущих мотивов выделяются внутренние, познавательные и профессионально ориентированные, а также мотивы достижения успеха, что и подтвердило проведенное исследование.

Ключевые слова: психологическая безопасность, образовательная среда, учебно-профессиональная мотивация студентов.

Keywords: *psychological safety, educational environment, educational and professional students' motivation.*

Постановка проблемы. Психологическая безопасность образовательной среды вуза представляет собой необходимое условие освоения профессиональной деятельности, с одной стороны, и раскрытия, реализации, совершенствования внутренних ресурсов личности, глубокого и устойчивого личностного и профессионального развития будущего специалиста, с другой. Индикатором сбалансированности этих процессов выступает сформированность учебно-профессиональной мотивации студентов. Это определяется тем, что потребность в безопасности является базовой в иерархии потребностей человека, без удовлетворения этой потребности невозможно гармоничное развитие личности, достижение самореализации [8]. При удовлетворении потребности в безопасности возникает интенция к профессиональному развитию личности. Отсутствие же условий безопасности приводит к возникновению оборонительных защитных тенденций, инициируют сопротивление внешней среде, осложняет систему межличностных взаимоотношений, разрушая личность каждого из участников процесса, провоцирует уход от психотравмирующей ситуации, снижая учебно-профессиональную мотивацию и профессиональные перспективы студента [1, 2, 3].

Современная образовательная среда вуза может являться объектом риска по критерию психологической безопасности, поэтому инновационные процессы в системе высшего профессионального образования (реализация новых образовательных стандартов, изменение требований к компетентности субъектов учебно-воспитательного процесса, новизна, неопределенность, динамичность, информационная насыщенность образовательной и профессиональной среды) ставят конкретные задачи формирования психологической безопасности и профессионального становления студентов [4-9].

В исследованиях, выполненных по проблеме психологической безопасности личности убедительно показано, что эффективность образовательного процесса зависит от показателя психологической безопасности образовательной среды, которая представляет собой состояние образовательной среды, свободное от проявлений насилия, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее чувство психологической защищенности ее субъектов. Баева И.А., Рубцов В.В., например, отмечают, что хорошая среда является для среднего организма одним из первейших факторов самоактуализации, в ней создаются условия для совершения человеком выбора в соответствии с собственными желаниями и требованиями, и именно поэтому характеристики образовательной среды могут быть рассмотрены как факторы, определяющие психосоциальное благополучие ее субъектов [10, 11]. Психологически безопасная среда развивает, сохраняет и поддерживает траектории личностного развития, психологическое здоровье и индивидуальные особенности ее субъектов [12-15].

Под учебно-профессиональной мотивацией понимают совокупность взаимосвязанных осознаваемых побуждений, определяющих профессиональную направленность и стимулирующих активность обучаемых на разные стороны будущей своей профессиональной деятельности (на содержание, процесс, результат) в процессе обучения в учебном заведении. Сформированность учебно-профессиональной мотивации, интере-

сов и склонностей студентов является важным прогностическим критерием устойчивости профессионального самоопределения и удовлетворённости профессией в будущем.

Недостаточная теоретическая разработанность и эмпирическая изученность, а также высокая практическая значимость определили постановку проблемы исследования: каковы содержание и характер взаимосвязи психологической безопасности образовательной среды и учебно-профессиональной мотивации студентов вуза.

Цель статьи. Представить результаты эмпирического исследования взаимосвязи показателей психологической безопасности образовательной среды вуза и учебно-профессиональной мотивации студентов.

Материалы и методы

Исследование выполнено в ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет». В статье приведены результаты, полученные в ходе психодиагностического обследования 30 студентов 4 курса бакалавриата дневной формы обучения, факультета психологии.

Изучались показатели психологической безопасности образовательной среды (ПБОС) и учебно-профессиональной мотивации (УПМ) студентов, использованы методы математической статистики [16, 17].

1) Для исследования ПБОС были использованы психодиагностические методики: «Оценка психологической атмосферы в коллективе» (А.Ф. Фидлер), «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды» (И.А. Баева). Эмпирическими референтами ПБОС выступили: психологическая атмосфера в коллективе, уровень удовлетворенности образовательной средой, уровень защищенности от насилия, интегральный уровень психологической безопасности образовательной среды.

2) Учебно-профессиональная мотивация студентов изучалась с помощью психодиагностической методики изучения мотивов учебно-профессиональной деятельности студентов (А.А. Реана, В.А. Якунина). Эмпирическими референтами УПМ выступили 16 мотивов, классифицируемых на «внешние – внутренние», «достижение успеха – избегание неудачи», «познавательные – профессионально ориентированные» (стать высококвалифицированным специалистом, получить диплом, успешно продолжить обучение на последующих курсах, успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично», постоянно получать стипендию, приобрести глубокие и прочные знания, быть постоянно готовым к очередным занятиям, не запускать изучение предметов учебного цикла, не отставать от сокурсников, обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности, выполнять педагогические требования, достичь уважения преподавателей, быть примером для сокурсников, добиться одобрения родителей и окружающих, избежать осуждения и наказания за плохую учебу, получать интеллектуальное удовлетворение).

3) Корреляционный метод (К. Пирсона) был использован в качестве метода статистической оценки формы, знака и тесноты связи исследуемых признаков или факторов позволил нам изучить отношение (связь) между переменными, не опосредованное вмешательством исследователя, манипулированием этими переменными. Значимость коэффициента корреляции зависит от принятого уровня значимости и от величины выборки. Низшим стандартным уровнем статистической значимости является уровень $p \leq 0,05$.

Результаты и обсуждение

Прежде представим результаты исследования основных показателей психологической безопасности образовательной среды вуза.

Результаты исследования психологической атмосферы в коллективе (методика А.Ф. Фидлера «Оценка психологической атмосферы в коллективе») представлены на рисунке 1.

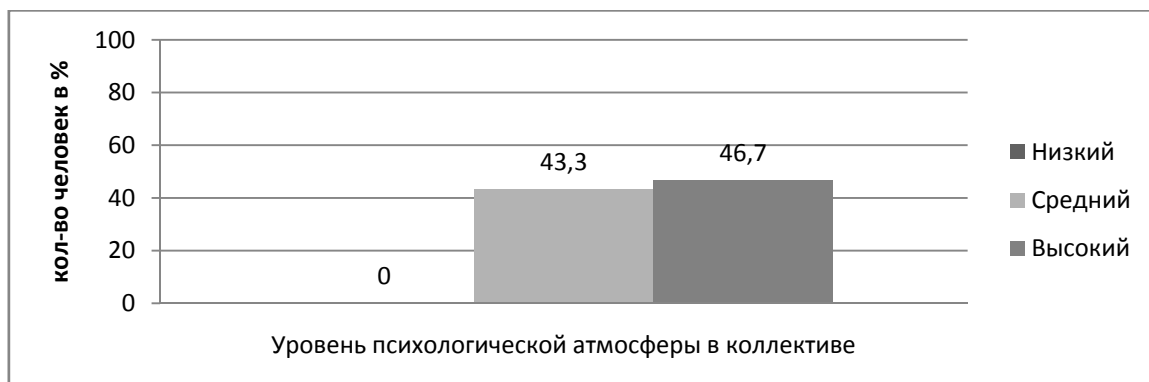


Рисунок 1 - Результаты исследования по методике А.Ф. Фидлера «Оценка психологической атмосферы в коллективе»

Опрошенные студенты удовлетворены психологической атмосферой в своих коллективах, на среднем 43,3% и высоком 46,7% респондентов уровнях, что свидетельствует о том, что позволяет охарактеризовать психологическую атмосферу в студенческих группах как атмосферу дружелюбия, согласия, удовлетворенности, продуктивности, теплоты, взаимной поддержки, сотрудничества, успешности и взаимопонимания. Полученные результаты свидетельствуют о комфортной, психологически безопасной ситуации внутри студенческих групп. Эта зависимость подчеркивалась также и российскими [18-20] и зарубежными исследователями [21].

При исследовании уровня психологической безопасности образовательной среды вуза, которая складывается из показателей удовлетворенности образовательной средой, защищенности от насилия была использована психодиагностическая методика «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды» (И.А. Баева) Результаты представлены на рисунке 2.

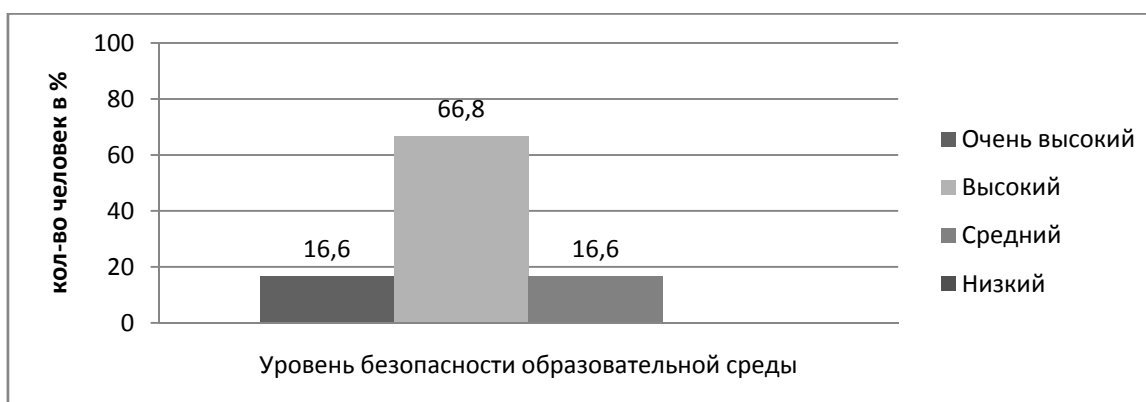


Рисунок 2 - Результаты исследования по методике «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды» (И.А. Баева)

Согласно полученным данным, низкого уровня ПБОС выявлено не было. Средний уровень был выявлен у 16,6% респондентов (5 человек) что соответствует неопределённости во мнении респондентов. Высокий уровень был выявлен у 66,8% респондентов (20 человек), они считают себя психологически защищенными в данной образовательной среде. Очень высокий уровень был выявлен у 16,6% респондентов (5 человек), они считают себя в полной психологической безопасности в условиях образовательной среды вуза. Подчеркнем здесь вместе с коллегами деятельность природу этой среды [22].

Результаты исследования учебно-профессиональной мотивации студентов «Методика изучения мотивов учебно-профессиональной деятельности студентов» (А.А. Реан, В.А. Якунин) представлены на рис 3.

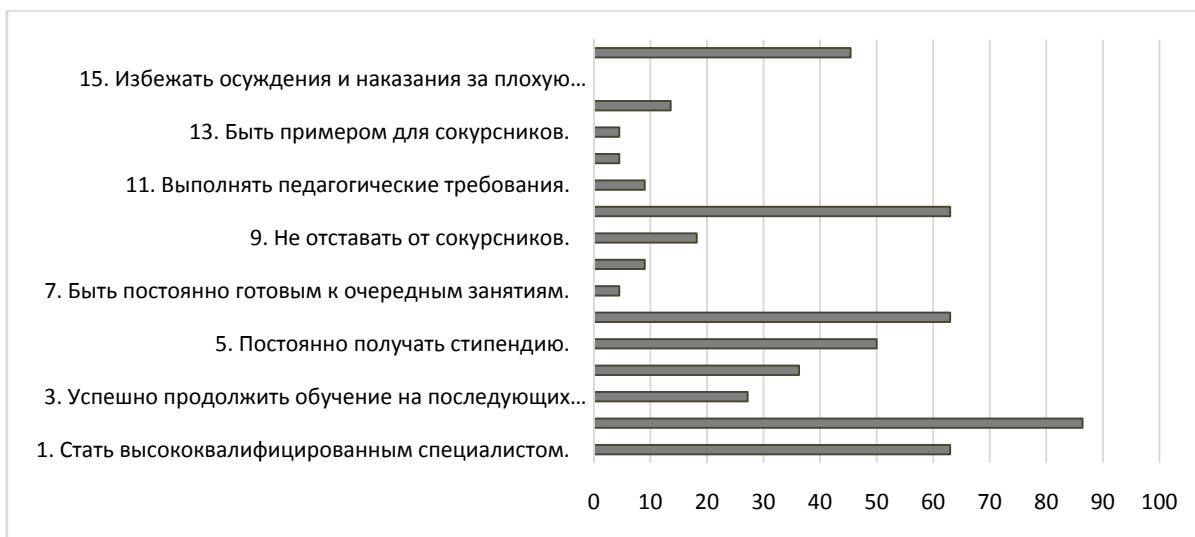
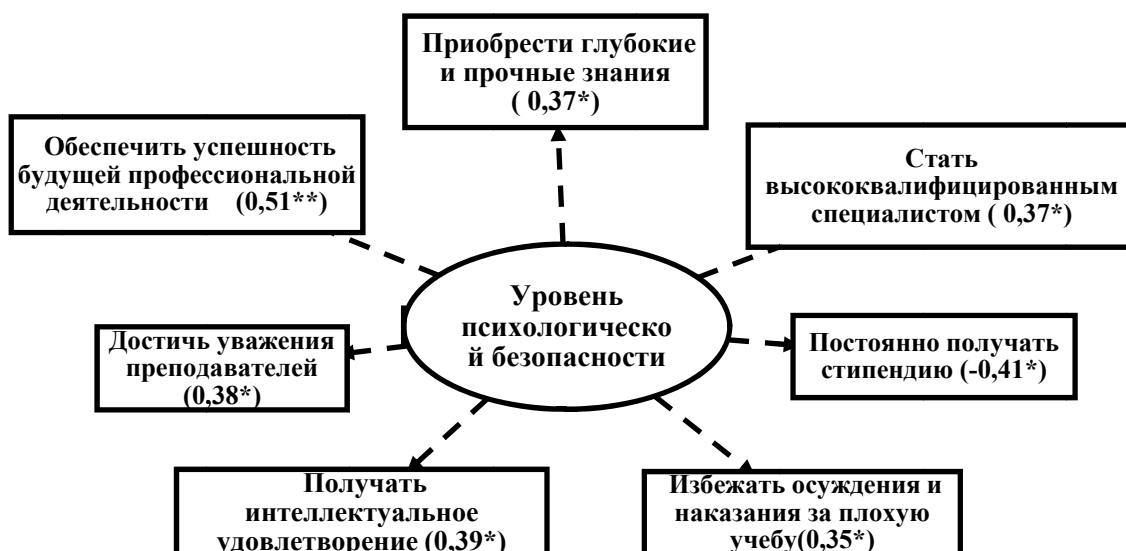


Рисунок 3 - Результаты исследования учебно-профессиональной мотивации
«Методика изучения мотивов учебно-профессиональной деятельности студентов»
(А.А. Реан, В.А. Якунин)

На диаграмме представлены результаты исследования частоты выбора студентами учебно-профессиональных мотивов в %. В выборке исследования выявлены четыре доминирующих мотива: получить диплом (86%), стать высококвалифицированным специалистом (63%), приобрести глубокие и прочные знания (63%), а также обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности (63%). Полученные результаты свидетельствуют о доминировании в структуре мотивации выпускников внутренних профессиональных мотивов. При этом внешние социальные мотивы, мотивы избегания неудачи у студентов являются пренебрегаемыми: избежать осуждения и наказания за плохую учебу (0%), быть постоянно готовым к очередным занятиям (4%), быть примером для сокурсников (4%), достичь уважения преподавателей (4%). Результаты позволяют сделать вывод о том, что мотивационным ориентиром получения образования студентов выступают внутренние побуждения и смыслы, а не внешние стимулы, именно они лежат в основе процессов саморегулирования [23] и самоопределения [24]. Человеческая активность, в том числе и активность субъекта высшего профессионального образования, полимотивирована, что определяет необходимость изучения различных мотивов, образующих мотивокомплексы. Для профессионального становления студентов наиболее благоприятными можно считать те мотивокомплексы, где в роли ведущих мотивов выделяются внутренние, познавательные и профессионально ориентированные, а также мотивы достижения успеха [25, 26], что и подтвердило проведенное исследование.

С целью исследования взаимосвязи показателей психологической безопасности образовательной среды вуза и учебно-профессиональной мотивация студентов был использован метод линейной корреляции К. Пирсона, который позволяет определить силу и направление корреляционной связи исследуемыми характеристиками. Результаты корреляционного анализа представлены на рис.4.



Примечание. N (n)-кол-во испытуемых – 30 ч.; метод К. Пирсона * - $p \leq 0,05$, ** - $p \leq 0,01$

Рисунок 4- Корреляционная плеяда некоторых статистически значимых взаимосвязей показателей учебно-профессиональной мотивации студентов и уровня психологической безопасности образовательной среды вуза

В ходе корреляционного анализа исследовалась теснота (сила) (при: *- $p \leq 0,05$, ** - $p \leq 0,01$, *** - $p \leq 0,001$), направление корреляционных связей между признаками (множественное сопоставление признаков). Полученные статистически достоверные корреляционные связи между исследуемыми параметрами имеют прямой (положительный) характер и относятся к значимым и устойчивым закономерностям (от $p \leq 0,05$ до $p \leq 0,01$). Установленные в ходе корреляционного анализа данные убедительно свидетельствуют о выраженной взаимообусловленности исследуемых характеристик, именно чем выше уровень психологической безопасности, тем выше выраженность учебно-профессиональных мотивов студентов.

Заключение

Результаты исследования позволяют отнести психологическую безопасность образовательной среды к категории факторов, имеющих мотивационную силу по отношению к таким мотивам как: стать высококвалифицированным специалистом, приобрести глубокие и прочные знания, обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности, получать интеллектуальное удовлетворение, выполнять педагогические требования, достичь уважения преподавателей. Наличие статистически значимых корреляционных взаимосвязей между показателями показателей учебно-профессиональной мотивации студентов и уровня психологической безопасности образовательной среды вуза является статистическим подтверждением предположения о том, что психологическая безопасность образовательной среды является фактором учебно-профессиональной мотивации студентов, причем в ее профессиональном аспекте.

Список литературы

1. **Вяткин, Б.А.**, Дорфман Л.Я. Теория интегральной индивидуальности В. С. Мерлина: история и современность // Образование и наука. – 2017. – Т. 19. – № 2. – С. 145–160. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-2-145-160.
2. **Забродин, Ю.М.**, Пахальян В.Э. Психодиагностика: монография. – Саратов: Вузовское образование, 2015. – 449 с. – <http://www.iprbookshop.ru/29298>.

3. **Калашникова, Л.А.**, Костина Е.А. Психолого-педагогические подходы к понятию «социальная зрелость личности» в зарубежной и отечественной науках // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4. – С. 18–28. DOI:<http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1604.02>.
4. **Кривенко, М.П.** Сравнительный анализ процедур регрессионного анализа // Информатика и ее применения. – 2014. – Т.8. – №. 3. – С. 70–78. DOI: 10.14357/19922264140308
5. **Леонтьев, Д.А.**, Лебедева А.А., Костенко В.Ю. Траектории личностного развития: реконструкция взглядов Л.С. Выготского // Вопросы образования. – 2017. – № 2. – С. 98–112. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-2-98-112.
6. **Муравьева, О. И.**, Литвина С. А., Богомаз С. А. Средовая идентичность: содержание понятия // Сибирский психологический журнал. – 2015. – № 58. – С. 136–148. DOI: <http://doi.org/10.17223/17267080/58/10>
7. **Холина, Л.И.**, Абаскалова Н.П., Дахин А.Н. Моделирование и неопределённость педагогических результатов // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2015. – № 6. – С. 101–110. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1506.11>.
8. **Aelenei, C.**, Lewis N.A., Oyserman D. No pain no gain? Social demographic correlates and identity consequences of interpreting experienced difficulty as importance // Contemporary Educational Psychology. – 2017. – Vol. 48. – P. 43–55. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.08.004> 26.
9. **Asmolov, A.G.** Activity as reality in defining people and activity as a cognitive construct. Activity and the Activity approach to understanding people: The Historical meaning of the Crisis of cultural-activity psychology // Russian education and society. – 2015. – Vol. 57. – № 9. P. 731–756. <https://doi.org/10.1080/10609393.2015.1125706>.
10. **Baeva, I.A.**, Bordovskaia N.V. The psychological safety of the educational environment and the psychological well-being of russian secondary school pupils and teachers // Psychology in Russia: State of the Art. – 2015. – Vol. 8. – No. 1. – P. 86–99. <https://elibrary.ru/item.asp?id=24035299>.
11. **Belousova, N.A.**, Dolgova V.I., Mamylyna N.V. The influence of physical activity on the condition of the cerebral circulation in female students. – International Journal of Pharmacy & Technology. – 2016. – Vol. 8. – No. 4. – P. 25303–25310.
12. **Berzonsky, M.D.**, Papini D.R. Identity processing styles and value orientations: the mediational role of self-regulation and identity commitment // Identity. An international journal of theory and research. – 2014. – Vol. 14. – № 2. – P. 96–112. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/15283488.2013.858228>.
13. **Bulfin, A.** Popular culture and the “new human condition”: Catastrophe narratives and climate change // Global and Planetary Change. – 2017. – Vol. 156. – P. 140–146. DOI:<https://doi.org/10.1016/j.gloplacha.2017.03.002>.
14. **Dolgova, V.I.** Aspects of emotional stability in volunteers of gerontology programs // Advances in gerontology, – 2014. – Vol. 4.– №. 4.– P. 278–282. DOI: 10.1134/S2079057014040080
15. **Dolgova, V.I.**, Rokitskaya Y.A., Kondrateva O.A., Arkaeva N.I., Kryzhanovskaya N.V. The interactions of individual religiosity and axiological orientations of students. European Journal of Science and Theology. 2017. Vol. 13. No. 4. P. 47–53. http://www.ejst.tuiasi.ro/Files/65/Contents%2013_4_2017.pdf.
16. **Dudina, M.N.**, Dolgova V.I. New educational paradigm: existentialism is a humanism // Man in India. – 2016. – Vol. 96. – № 10. – P. 4043–4050. <https://elibrary.ru/item.asp?id=29470614>
17. **Dudina, M.N.**, Dolgova V.I. The Crisis of upbringing in the Contemporary chronotope: potential solutions // Man in India. – 2016. – Vol. 96. – № 10. – P. 3503–3511. <https://elibrary.ru/item.asp?id=27587934>.
18. **Font, X.**, Garay L., Jones S. A Social Cognitive Theory of sustainability empathy // Annals of Tourism Research. – 2016. – Vol. 58. – P. 65–80. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.annals.2016.02.004>.
19. **Lachowicz-Tabaczek, K.**, Bajcar B. Future self-appraisals and global self-esteem: Who benefits more from thinking about the future, and why? // Self and identity. – 2017. – Vol. 16. – № 1. – P. 1–20. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/15298868.2016.1270850>.

20. **Morrison, A.S.**, Mateen M.A., Brozovich F.A., Zaki J., Goldin P.R., Heimberg R.G., Gross J.J. Empathy for positive and negative emotions in social anxiety disorder // Behaviour Research and Therapy. – 2016. – Vol. 87. – P. 232–242. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.brat.2016.10.005>.
21. **Oyserman, D.**, Destin M., Novin S. The context-sensitive future self: possible selves motivate in context, not otherwise // Self and identity. – 2014. – Vol. 14. – No. 2. – P. 173–188. DOI: <http://doi.org/10.1080/15298868.2014.965733>.
22. **Rudolph, A.**, Figge L. Determinants of ecological footprints: What is the role of globalization? // Ecological Indicators. – 2017. – Vol. 81. – P. 348–361. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecolind.2017.04.060>.
23. **Sokol, Y.**, Serper M. Temporal self-appraisal and continuous identity: associations with depression and hopelessness // Journal of affective disorders. – 2017. – Vol. 208. – P. 503–511. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jad.2016.10.033> 40.
24. **Vasilenko, E.A.**, Dolgova V.I., Kondratieva O.A., Arkaeva N.I., Golieva G.Yu. Factors contributing to a stronger experience of environmental stress by high school students // Espacios. – 2018. – Vol. 39. – No. 02. – P. 10. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n02/18390210.html>.
25. **Vianello, M.**, Schnabl K., Sriram N., Nosek B. Gender differences in implicit and explicit personality traits // Personality and Individual Differences. – 2013. – Vol. 55. – P. 994–999. URL: <http://projectimplicit.net/nosek/papers/VSSN2013.pdf>.

Сведения об авторах

Долгова Валентина Ивановна – доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии ФГБОУ ВО "Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет", г. Челябинск, Российская Федерация, 23a12@list.ru.

Рокицкая Юлия Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной психологии, ФГБОУ ВО "Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет", г. Челябинск, Российская Федерация, rokuly@mail.ru.

Семенова Евгения Сергеевна – магистрант факультета психологии ФГБОУ ВО "Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет", г. Челябинск, Российская Федерация, delfin_07@inbox.ru.

Особенности воспитательной работы в Высшей школе физической культуры и спорта ЮУрГГПУ

Features of tutorial work in Higher school of physical culture and sport SUSHPU

Михайлова Т.А., Кравцова Л.М, Коняхина Г.П.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, Россия

Воспитательная работа со студентами выступает необходимым условием профессионального становления, средством организации индивидуального процесса образования. Благодаря формированию и развитию у молодых людей таких важнейших социально значимых качеств, как нравственность и патриотизм, намного возрастут их возможности активного участия в решении важнейших проблем общества в различных сферах деятельности.

Ключевые слова: *формы воспитания, физическая культура личности, адаптация студентов, формирование здорового стиля жизни.*

Keywords: *forms of education, personal physical culture, adaptation of students, organization healthy lifestyle.*

Придавая большое значение проблеме организации воспитательной работы со студентами, не следует забывать, что её решение должно носить системный характер и включать цели, идеи, подходы и принципы воспитания.

Целью воспитательной работы в Высшей школе физической культуры и спорта является создание социокультурной среды, содействующей формированию активной жизненной позиции студентов, гражданской ответственности, личностно-ценностного отношения к образованию, сохранение и преумножение традиций, а также выработка навыков конструктивного поведения на рынке труда. Надо заметить, что воспитательная работа осуществляется, опираясь на нормативно-правовые документы, регламентирующие организацию и проведение воспитательных мероприятий в ВУЗе.

На наш взгляд, студенческая жизнь начинается с первого курса, поэтому успешная адаптация первокурсников к жизни и учебе в ВУЗе является залогом дальнейшего развития каждого студента как индивида, будущего специалиста. При поступлении в ВУЗ, безусловно, происходят значительные изменения в условиях жизни студентов. В ЮУрГГПУ ежегодно проводятся мероприятия, направленные на оказание помощи в адаптации первокурсников, такие как: «Посвящение в студенты», «Смотр первокурсников», «Праздник первой сессии», «Час декана», экскурсия в музей истории ВШФКиС, ознакомление с работой поискового отряда «Этерна» и другие.

С целью изучения уровня адаптации первокурсников было проведено анкетирование. В опросе приняли 30 студентов первого курса

Исследование профессиональной направленности студентов первого курса, показало, что 67% приема 2017 года сделали свой выбор педагогической профессии осознанно, 9% рассматривают возможные варианты профессионального развития, примеряют на себя различные профессиональные роли, 24% – это молодые люди с неустойчивыми профессиональными намерениями.

Мы разделяем мнение, что в современных условиях в России основной задачей профессиональной подготовки учителей физической культуры является воспитание в первую очередь гражданина, патриота. [2,5]. В целях содействия патриотическому воспитанию студенты приняли участие в мероприятиях, организованных университетом: «Неделя толерантности», «Кухни мира», «Мирный залп», «Единый урок памяти». Традиционно с интересом прошли мероприятия, посвященные 71-й годовщине Победы в Великой Отечественной войне: экспедиция поискового отряда «Этерна» в Невельский район Псковской области и проведении «Всероссийской Вахты Памяти-2017».

Важную роль в подготовке будущего учителя физической культуры играет музейный комплекс. В течение мая работала выставка из фондов музея, охватившая 4 раздела: «Участники военных событий», «Трудовой фронт», «Дети войны», «Они возвращают имена из небытия». Воспитательная деятельность осуществляется и в лекционных курсах.

Так, в ходе изучения и преподавания гуманитарных дисциплин, таких, как философия, история отечества, социология, культурология, преподавательский состав уделяет большое внимание формированию патриотического сознания, духовных потребностей, красоты и культуры поведения.

Статистика последних лет подтверждает факт возрастания числа правонарушений в подростковой и студенческой среде. Следовательно, возрастают требования к правовому воспитанию студентов. Принципы правового общества должны стать основой формирования правосознания студентов и выступать для них в качестве критериев оценки не только своего поведения, но и поведения окружающих людей.[4] Поэтому актуальной является ежегодно организованная работа в форме открытой лекции на тему: «Профилактика правонарушений в образовательных учреждениях», круглого стола «Основы гражданско-правового и патриотического воспитания студентов».

Особую значимость в ВШФКиС приобретает проблема расширения условий и возможностей для воспитания физической культуры личности, эстетических норм жизни. Культурно-эстетическое воспитание направлено на поиск, поддержку и развитие спортивно одарённой молодёжи, привлечение студенчества к участию в различных соревнованиях, турнирах, конкурсах, фестивалях. Традиционным стало празднование: «Дня учителя», «Нового года», «Дня защитника Отечества», «8 Марта», «Последнего звонка». Культурно-массовая работа в истекшем году также была тесно связана с профориентацией. В течение года студенты-спортсмены провели ряд интересных встреч с учениками школ города, рассказывая о своих спортивных достижениях, о ВШФКиС и её традициях. Духовно-нравственному воспитанию студентов способствуют систематически проводимые встречи с интересными людьми «Жизненные смыслы». Общеизвестно, что физическое воспитание и формирование здорового стиля жизни студентов рассматриваются в качестве важнейшей составляющей воспитательного процесса и осуществляется в органической взаимосвязи с другими направлениями образовательной деятельности.[4]

Поэтому такие мероприятия, как акция «За здоровый образ жизни», «Дни донора», «Акция против СПИДа», «Танцуй ради жизни», участие во всероссийских проектах «WorkOut» и другие, имеют жизненно-важное значение. Организация и проведение лекций на тему: «Пропаганда здорового образа жизни», «Нет табаку, алкоголю и наркотикам», «ВИЧ и СПИД вирус XXI века», «Основы здорового образа жизни молодёжи» позволяют своевременно корректировать формы воспитательной работы со студентами.

Таким образом, в основе всех рассмотренных направлений воспитательной работы лежат психологические, педагогические идеи, формы и методы, которые объединяют целостный взгляд на студента, стремление помочь ему в процессе профессионального становления.

Список литературы

1. **Лубышева, Л.И.** Спортивное воспитание как основа формирования спортивной культуры личности, // Теория и практика физической культуры. – 2012. – №6. – С.96.
2. **Максачук, Е.П.** Патриотическое воспитание в условиях учреждений дополнительного образования спортивной направленности, //Ученые записки университета имени П.Ф.Лесгафта. – 2014. – №5. – С.90.
3. **Передельский, А.А.** Формирование нравственного и духовного здоровья личности средствами физической и спортивной культуры: наука в помощь идеологии, //Вестник спортивной науки. – 2012. – №2. – С.53.
4. **Ходосова, Д.А.,** Логинов С.И., Особенности формирования готовности студентов вуза к физическому самосовершенствованию на основе транстеоретической модели изменения поведения, //Теория и практика физической культуры. – 2014. – №4. – С.88.
5. **Черняев, А.А.,** Фонарев Е.А., Нравственное воспитание личности в процессе спортивной деятельности, //Теория и практика физической культуры. – 2014. – №5. – С.75.

Сведения об авторах

Михайлова Татьяна Александровна – Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, кандидат пед. наук, доцент; mihailovata@cspu.ru.

Кравцова Лариса Михайловна – Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, кандидат пед. наук, доцент; kravcovaalm@cspu.ru.

Коняхина Галина Петровна – Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, доцент.

Организация и проведение подвижной перемены в школе

The organization and implementation of mobile recreation in the school

Михайлова Т.А., Кравцова Л.М., Коняхина Г.П.

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Челябинск, Россия*

Игры на переменах являются одним из компонентов двигательного режима школьников в режиме учебного дня. Они способствуют активному отдыху детей, снижению признаков утомления, наблюдающихся к концу урока, повышению работоспособности и поддержанию ее на более высоком уровне на последующих учебных занятиях.

Ключевые слова: *школа, подвижная игра, перебежка, сюжет, формы обучения, физическая культура.*

Keywords: *school, mobile recreation, dash, story, forms of education, physical culture.*

В процессе учебных занятий под влиянием утомления работоспособность учащихся заметно ухудшается. Такие явления особенно заметны к третьему уроку. Поэтому именно после третьего (реже после второго) рекомендуется проводить подвижные перемены, которые продолжаются не менее 12-15 минут. Они являются хорошим средством активного отдыха в школе [1].

Подвижные игры вызывают у детей положительные эмоции, стимулируют их двигательную активность. Это позволяет учащимся хорошо отдохнуть на перемене и легче воспринимать учебный материал на последующих уроках.

Игры на переменах имеют свои особенности, поэтому к ним предъявляются следующие требования:

- Упражнения в играх должны быть гигиеничны и соответствовать особенностям учащихся конкретного возраста.
- Необходимо подбирать игры простые по содержанию, доступные, вызывающие у детей определенный интерес.
- На переменах не следует проводить игры, имеющие остроконфликтный характер, вызывающие чрезмерный игровой азарт.
- Игры должны содержать упражнения, которые представляют известную трудность, однако преодолимую.
- Нежелательны игры соревновательные с разделением на команды, т.к. их трудно организовать и они могут отрицательно сказаться на последующих уроках.
- В играх для перемен необходимы: простота сюжета, возможность любого учащегося войти в игру и выйти из нее по своему усмотрению.

Исследования показали, что наиболее эффективны на переменах игры малой и средней интенсивности. Игры большой интенсивности, возбуждающие детей, при короткой перемене, недостаточно для восстановительных процессов, имели обратное действие – снижали работоспособность школьников в начале урока, поскольку дети не могли быстро успокоиться и переключиться на учебную деятельность [2].

Помимо игр, определенных школьной программой, на переменах можно использовать игры, составленные самостоятельно. Следует поощрять такие игры, тем более в этом случае нет необходимости непосредственно руководить игрой – достаточно наблюдать за играющими со стороны.

Для успешного проведения игр на перемене учитель физической культуры должен провести инструктаж с классными руководителями, с активом школы или класса, где познакомит их с играми, уделит внимание методике проведения игр и в целом методике организации активного отдыха. Такая подготовка диктуется особенностями млад-

ших школьников, у которых еще нет опыта в самостоятельной организации игр, нет достаточных знаний подвижных игр.

Игры организуются на переменах, не занятых завтраком или переодеванием учащихся на урок физической культуры и т.п. Целесообразно их проводить их отдельно с каждым классом в коридоре, а при любой удобной возможности, главным образом в теплые и сухие дни осенне-весеннего периода, на открытом воздухе.

Организация активного отдыха на малой перемене может осуществляться следующим образом. После звонка с урока дети приводят в порядок рабочее место, подготавливая его к следующему уроку, посебщают туалет и остальное время участвуют в играх. За 7-10 минут дети могут поиграть в две, реже – в три игры. Целесообразно начинать с игры средней интенсивности, а заканчивать игрой малой подвижности. Этим достигается снижение физической и эмоциональной нагрузки перед началом нового урока [5].

Знакомая игра только называется, распределяются роли играющих, и дети несколько раз играют в нее. Непременным условием каждой игры должно быть подведение ее результатов, с тем, чтобы учащиеся не потеряли к ней интереса.

Новая игра коротко объясняется, дети делятся на команды и распределяют между собой роли, и игра опробывается, чтобы выяснить насколько хорошо учащиеся ее поняли. Затем вносятся поправки, после чего дети играют по всем правилам.

Руководящая роль старшего при этом может заключаться в контроле за выполнением правил игры, в определении ее результата, в разборе конфликтных ситуаций (если они возникнут), в поддержании порядка.

Следует поощрять и самостоятельные, спонтанно возникающие подвижные игры детей, например, со скакалками, в «классы» (в теплые и сухие дни весны на открытом воздухе) и другие игры, отвечающие требованиям правил поведения учащихся в школе.

При проведении игр на перемене желательно использовать товарищескую форму общения с детьми, учитывая их интерес, предлагая игры на выбор. Например: «В какую игру вы хотите поиграть сегодня?», или «Давайте поиграем в игру...», или «Знаете ли вы игру...?», «Давайте, я научу вас этой игре» и т. п.

Желательно одновременно организовывать несколько игр в разных местах, чтобы учащиеся могли выбрать себе наиболее интересную.

Игры надо заканчивать до звонка на урок, чтобы учащиеся могли организованно войти в класс и подготовиться к предстоящему уроку.

Ниже приводятся примерные игры малой и средней интенсивности для активного отдыха младших школьников на перемене. Среди них мало игр из учебной программы, так как они широко представлены в печати. Однако использование программных игр средней интенсивности на перемене очень важно и полезно. Руководители и непосредственные организаторы перемен должны вносить в них соответствующие дополнения и изменения, исходя из конкретных условий школы.

Руки соседа

Играющие стоят в кругу, водящий в центре круга. Водящий указывает движением руки на одного из игроков, стоящих в круге. Те, кто стоят от указанного игрока справа и слева, должны быстро поднять крайние руки вверх. Ошибившийся меняется с водящим местами. Водящему разрешается применять обманные движения.

Скакалка на бедрах

Играющие соревнуются в парах. Стоящий сзади оказывает сопротивление, не давая двигаться вперед партнеру. Пройдя дистанцию, равную длине зала, партнеры меняются местами. Если нет длинных скакалок, можно связать пару коротких.

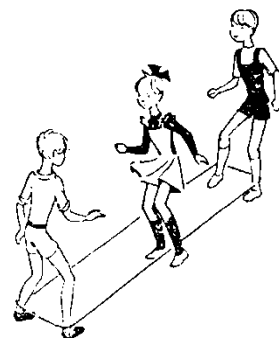


Резиночка

Для игры нужна длинная скакалка, концы которой связывают, чтобы получилось кольцо. Расположение игроков, как показано на рисунке.

Сначала скакалка натягивается невысоко, немного выше колен.

Если участник, прыгая, благополучно завершит условную комбинацию, двое участников поднимают резинку выше – на уровень коленей и комбинация продолжается.



Прыжки могут быть разные: одной ногой внутрь, двумя ногами, выпрыгивание из квадрата в сторону одной или двумя ногами, прыжки с поворотом и т.д.

Челночек

Все участники встают парами лицом друг другу и берутся за руки – это ворота. Дети из последней пары пробегают или проходят под воротами и встают впереди колонны. За ними следует очередная пара и т.д.

Пробежать или пройти ворота надо таким образом, чтобы не задеть их. Ворота по высоте могут быть разными.

Со скакалкой парами

Игроки двух команд располагаются по парам и встают в колонны. В 10-12 метрах перед командами ставятся стойки.

Игроки в парах стоят плотно друг к другу. У одного из них в руках скакалка.



По сигналу оба игрока устремляются вперед, перепрыгивая через скакалку. Добежав до поворотной стойки, они возвращаются назад, однако скакалку вращает другой игрок.

Игра заканчивается после финиша последней пары.

Платок

Все участники встают в круг. Водящий с платочком идет за кругом, кладет его одному из играющих на плечо и быстро убегает. Тот, кому положили платок, берет его в руки и бежит за водящим. Оба игрока стараются занять пустое место.

Если игрок с платком догонит водящего и сможет положить ему на плечо, прежде, чем он займет свободное место, тот вновь становится водящим. В случае неудачи водящим становится игрок с платком.

Стоп

На одной стороне площадки очерчивается круг диаметром один метр. Это место для водящего.

За линией на противоположной стороне площадки располагаются играющие.

Водящий, стоя спиной к играющим, громко говорит: «Быстро шагай, смотри, не зевай! Стоп!»



Когда он говорит эти слова, дети быстро идут к нему, но на слове «Стоп!» замирают на месте. Водящий быстро оглядывается и, заметив того, кто вовремя не успел остановиться и сделал движение, возвращает его за линию кона. Водящий снова

поворачивается спиной и говорит те же слова, а дети начинают движение с того места, где их застал сигнал.

Игра продолжается до тех пор, пока кто-то из участников игры не встанет двумя ногами в круг раньше, чем водящий произнесет слово «Стоп!». Тот, кто это сделал, становится водящим. Игра продолжается.

Веровочка

Берут длинную веревку, концы ее связывают. Участники игры встают в круг и берутся руками за веревку. В середине стоит водящий. Он ходит по кругу и старается коснуться рук одного из играющих. Но дети внимательны: они отпускают веревку и быстро прячут руки. Как только водящий отходит, они сразу же берутся за веревку.

Кого водящий ударит по руке, тот идет водить.

Играющие должны веревку держать двумя руками. По ходу игры веревка не должна падать на пол.

Схвати змею

Участвуют 2-4 команды. Один из учеников приводит в движение канат (скакалку, веревку) по полу таким образом, что она извивается наподобие змеи.



Ученики небольшими группами пытаются прижать «змею» или схватить ее руками. Тот, кто схватит канат, становится владельцем «змеи». Игра начинается сначала.

Список литературы

1. **Коняхина, Г.П.** Подвижные игры и игровые упражнения как средство развития физических качеств школьников в учебном процессе [Текст]: учебное пособие / Г. П. Коняхина; Челябин. гос. пед. ун-т.-Челябинск: Издат. центр "Урал. акад.", 2013.
2. **Коняхина, Г.П.** Народные игры для детей школьного возраста [Текст]: учебное пособие / Г.П.Коняхина; Челябин. гос. пед. ун-т.- Челябинск: Издат. центр "Урал. акад.", 2014.
3. **Методика** обучения физической культуре: 1-11 кл. [Текст]: метод. пособие /Л.В. Байбородова, И.М. Бутин, Т.Н. Леонтьева, С.М. Масленников. – М.: Владос, 2004. – 247с. – (Библиотека учителя физической культуры).
4. **Педагогика** физической культуры [Текст]: учебник для вузов/ред. В.И. Криличевский, А.Г. Семенов, С.Н., Бекасова. – Москва: КноРус, 2012.
5. **Холодов, Ж. К.** Теория и методика физической культуры и спорта [Текст]: учебник для вузов/Ж.К. Холодов, В. С. Кузнецов. – 11-е изд., стер. – Москва: Академия, 2013.

Сведения об авторах

Михайлова Татьяна Александровна – Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, кандидат пед. наук, доцент; mihailovata@cspu.ru.

Кравцова Лариса Михайловна – Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, кандидат пед. наук, доцент; kravcova@m@cspu.ru.

Коняхина Галина Петровна – Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, доцент; qalina.koniahina@mail.ru.

Теоретические регулятивы проблемы профессиональной подготовки педагогов-дефектологов к тьюторской деятельности

Theoretical regulators problems of the vocational training of defectologists for tutor activity

Цилицкий В.С.

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Челябинск, Россия*

В статье представлен авторский взгляд на проблему профессиональной подготовки будущих педагогов-дефектологов. Уточняется сущность понятий «тьюторство», «тьюторская деятельность». Аргументируется, что подготовка будущих педагогов-дефектологов к тьюторской деятельности способствует повышению качества коррекционно-педагогического воздействия.

Ключевые слова: *тьюторство, тьюторская деятельность, педагог-дефектолог*
Keywords: *tutorship, tutorship, teacher-defectologist.*

Проблема поиска путей повышения эффективности подготовки будущих педагогов-дефектологов к тьюторской деятельности является актуальной научной категорией. Так как в условиях глобальных социально-экономических сдвигов важным становится переориентация системы Российского образования на личностно-ориентированный подход, а именно развитие личности ребенка, его индивидуальности, создание наилучших условий для развития и максимальной реализации его склонностей и способностей [7].

Сам термин «тьюторство» был заимствован из Британской образовательной системы и определяется Т.М. Ковалевой как особый тип педагогического сопровождения процесса индивидуализации в ситуации открытого образования. Общенаучными основами тьюторства считаются идеи антропоориентации и антропоцентрирования педагогического процесса, личностно-ориентированной парадигмы, самостабилизации в процессе воспитания, самоопределения, индивидуализации и персонификации обучения, открытого образования.

Теоретико-терминологический анализ научной литературы показал, что в настоящее время существуют многочисленные определения понятия «тьюторство»: в философии оно понимается как антропопрактика, практика индивидуализации, которая заключается в академическом, нравственном росте отдельно взятого человека; в культурологии – культурная позиция; в социологии – практика взаимодействия растущего человека со взрослым и т. д.

Кроме того, многие исследователи отмечают его как сложный социально-педагогический и культурно-исторический феномен. Так, например, в работах Е.А. Андреевой тьюторство соотносится с индивидуальным консультированием, в процессе которого педагог поддерживает ребенка в разработке индивидуальной образовательной траектории как программы собственной деятельности, сопровождает процесс ее реализации. Е.А. Азарова приходит к выводу, что тьюторство – это особый вид социальной образовательной деятельности, заключающейся в поддержке и сопровождении образовательной траектории студента. Е.М. Андрейковец связывает тьюторство с педагогической практикой, нацеленной на создание условий, в которых процесс обучения будет проходить с учётом возрастных особенностей учащихся и психологических новообразований. Во многих научных изысканиях тьюторство понимается как ключевая педагогическая технология индивидуализации образования.

Отметим, что, несмотря на длительную историю становления и масштабы распространения, понятие «тьюторство» до сих пор не имеет общепринятой трактовки в научной литературе.

В рамках нашего научного исследования важным представляется тот факт, что тьюторство являясь разделом педагогического и антропологического знания, т.е. практикой работы с развитием человека, помогает качественно продвигать жизнь индивида. В отношении обучающихся с ОВЗ, тьюторство является технологией, связанной с разработкой и сопровождением индивидуальной программы его развития и ресурсом создания эффективной, гибкой, ориентированной на потребности обучающегося и системы специального образования [4].

Исходя из вышеизложенных позиций, мы будем рассматривать тьюторство в контексте профессиональной подготовки будущих педагогов-дефектологов как педагогическую позицию, которая обеспечивает разработку индивидуальных образовательных и воспитательных программ обучающихся, в том числе и обучающихся с ОВЗ и сопровождение процесса индивидуального образования и воспитания в образовательной организации.

Отметим, что ряд исследователей понимает «тьюторскую деятельность» как индивидуальное консультирование обучающегося, в процессе которого педагог помогает ребенку разработать индивидуальную образовательную траекторию как программу собственной деятельности, сопровождает процесс ее реализации (Е.А. Александрова); деятельность по сопровождению обучающегося, направленную на создание для него условий, обеспечивающих возможность личностного и профессионального развития, осуществляемую тьютором (И.С. Грязнова, Т.С. Лобова); деятельность направленная на создание условий для становления субъектной позиции тьюторанта (умение организовать самостоятельный поиск знания, способность рефлексировать способы обучения и т. д.), на оказание консультативной и иной помощи в осознании тьюторантом, его родителями, законными представителями образовательных запросов, потребностей, возможностей, помощи в оформлении, анализе и презентации обучающимися ИОП: целей, задач, сроков реализации, этапов, предполагаемых учебных и образовательных результатов и достижений (Т.М. Ковалева) [6].

Анализ вышеназванных определений позволяет сделать следующие выводы, что тьюторская деятельность направлена на проектирование, разработку и сопровождение индивидуальной образовательной траектории обучающегося.

С позиции логико-семантического анализа дефиниций «тьюторство» и «деятельность» и точки зрения исследователей, будем понимать под **«тьюторской деятельностью»** педагогическую деятельность по индивидуализации образования, направленную на прояснение образовательных мотивов и интересов обучающегося с ОВЗ, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, работу с образовательным заказом семьи, формирование учебной и образовательной рефлексии учащегося [6].

Тьюторская деятельность тесно связано с **«тьюторским сопровождением»**. Поэтому считаем нужным представить анализ различных точек зрения современных ученых на понятие и специфику данных терминов.

Таблица 1 Анализ понятия «тьюторское сопровождение»

Авторы	Основная идея	Смысловые компоненты
Г.М. Беспалова	Целенаправленном <i>создании</i> тьютором ситуации <i>осмысления</i> подопечным собственных образовательных выборов и действий	Создание и осмысление образовательных выборов и действий
С. В. Дудчик	<i>Организация</i> работы на материале реальной жизни подопечного, <i>расширении</i> его собственных возможностей, <i>подключении</i> субъектного отношения к построению собственного продвижения к успеху	Процесс организации работы, расширении возможностей и подключении субъектного опыта
О.В. Лобачева	Процесс <i>поддержки</i> и <i>помощи</i> в становлении и развитии личности ребенка посредством системы действий тьютора, которые основаны на том, что взаимодействие между тьютором и тьюторантом должно быть партнерским, опирающимся на естественные механизмы развития ребенка и создающим условия для индивидуального принятия решений	Поддержка и помощь в становлении личности обучающегося
Н.В. Пилипчевская	<i>Технология</i> , основанная на личностном взаимодействии и совместной деятельности тьютора и тьюторантов, в ходе которого тьютор создает условия для осуществления, построения, осмысления и реализации программ личностного развития тьюторантов	Технология личностного взаимодействия и совместной деятельности
Е.А. Стахеева	<i>Деятельность</i> по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы	Деятельность по индивидуализации образования
Е.А. Суханова А.Г. Чернявская	<i>Сопровождение</i> образовательной деятельности человека в ситуациях неопределенности выбора и перехода по этапам развития, в процессе которого тьюторант выполняет образовательные действия, а тьютор создает условия для его осуществления и осмысления	Сопровождение образовательной деятельности
А.А. Теров	<i>Педагогическая поддержка</i> обучающихся при самостоятельной разработке и реализации каждым из них индивидуальной образовательной программы	Поддержка обучающегося

В отношении содержания и специфики тьюторского сопровождения обучающихся с ОВЗ мы будем придерживаться следующей позиции и отметим, что тьюторское сопровождение – это процесс педагогического сопровождения, обучающегося с ОВЗ в его индивидуальном движении, а именно проектирование, построение и реализация индивидуальной образовательной программы, осуществляемой на основе принятия оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, с целью коррекции их психофизических недостатков и социокультурной интеграции.

Тьюторская деятельность, осуществляется в трех направлениях, и по мнению Т.М. Ковалевой отражает содержание и специфику тьюторской практики. Первое направление – социальное – предполагает деятельность по выявлению образовательного потенциала и возможностей окружающего социума с позиции их ресурсности. Второе направление – культурно-предметное раскрывает образовательный потенциал среды,

помогающей в освоении культурной традиции. Третье направление – антропологическое построено на принципе индивидуализации и акцентирует внимание на личностных качествах и возможностях обучающегося. Исследователи, сходясь во мнении, что тьюторское сопровождение в любом возрасте представляет последовательность взаимосвязанных друг с другом этапов: диагностического, проектировочного, реализационного, аналитического. Каждый из этих этапов имеет свое содержание и специфические особенности, которая отражаются как деятельности обучающегося, и в способах работы педагога.

Исходя из направлений, выделенных Т.М. Ковалевой, мы попытались определить вектор тьюторской деятельности в работе с обучающимися с ОВЗ, которые с одной стороны отражали специфику тьюторского действия, а с другой стороны определяли направления коррекционно-педагогической работы обучающимися этой категории. Социальное направление связано с взаимодействием с различными учреждениями, специалистами и др.; Культурно-предметное направление обусловлено взаимосвязанностью обучения и коррекционно-педагогического воздействия; Антропологическое направление характеризуется учетом в деятельности по тьюторскому сопровождению индивидуальных психофизиологических особенностей обучающегося с ОВЗ и опорой на его сохранные возможности. Проанализировав позиции современных исследователей, мы считаем, что тьюторская практика носит индивидуализированный характер и непосредственно ведущим при организации тьюторской деятельности является принцип индивидуализации, который выражается в определении образовательного маршрута обучающегося и его сопровождении.

Тьюторское направление как форма профессиональной деятельности востребована практически во всех сферах и может быть применена к решению профессиональных задач любого уровня сложности, но только при определенном образом поставленных условиях задачи. Ее предметом может являться сопровождение любой деятельности или процесса, который направлен на решение развивающих и образовательных задач.

Список литературы

1. **Андриевская, Л.А.** Критерии и показатели сформированности профессиональных действий будущего педагога (на примере дисциплины «Методология и методы научного исследования») / Л.А. Андриевская, М.В. Циулина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 9. С. 9–13.
2. **Андриевская, Л.А.** Фонд оценочных средств профессиональных действий будущего педагога (на примере дисциплины «Методология и методы научного исследования») / Л.А. Андриевская, М.В. Циулина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 8. С.16–20.
3. **Потапова, М.В.** Современный инструментарий отслеживания компетенций и универсальных учебных действий, обучающихся / М.В. Потапова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2014. № 2. С. 181–194.
4. **Столбова, Е.А.** Профорентация старших подростков на педагогические специальности в условиях дополнительного образования / Е.А. Столбова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 10. С. 79–84.
5. **Тюнин, А.И.** Непрерывное экономическое образование основа подготовки, экономически грамотного гражданина в условиях рыночной экономики В сборнике: Методика профессионального образования: от теории к практике. Сборник статей по итогам Всероссийской олимпиады по методике профессионального обучения. 2016. С. 99–104.
6. **Цилицкий, В.С.** Подготовка будущих педагогов-дефектологов к тьюторской деятельности как педагогическая проблема / В.С. Цилицкий // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. №9. С. 101–105.

7. **Borodina, V.A.** Methodological support of the innovative training of special education teachers to the education of disabled children / V.A. Borodina, E.V. Reznikova, V.S. Tsilitsky // Journal of Pharmaceutical Sciences and Research. 2017. Т. 9. № 12. С. 2486–2492.

8. **Dolgova, V.I.** The research of the personality qualities of future educational psychologists / V.I. Dolgova, A.A. Salamatov, M.V. Potapova, N.O. Yakovleva, E.V. Yakovlev // International Journal of Environmental & Science Education. 2016, VOL. 11, NO. 16, 9530–9542.

Сведения об авторах

Цилицкий Виталий Сергеевич – Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, специалист отдела научных исследований и инновационной деятельности, аспирант кафедры педагогики и психологии; *tsilitskyvs@mail.ru*.

Омонимия как проявление системности языка (на примере призначных и качественно-обстоятельственных фразеологизмов русского языка)

Homonymy as a phenomenon of the systemic nature of the language (on the example of the adjectival and adverbial fixed phraseological units of the Russian language)

Юздова Л.П., Нестерова Л.Ю., Чепуренко А.А.

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Челябинск, Россия*

В статье рассматривается проблема системности языка, в частности, ее проявление во фразеологической омонимии. Уделено внимание вопросу разграничения омонимов во фразеологии.

Ключевые слова: омонимия, омонимы, фразеологическая единица, фразеологическая омонимия, призначный фразеологизм, качественно-обстоятельственный фразеологизм.

Key words: homonymy, homonyms, phraseological unit, phraseological homonymy, adjectival fixed phrases, adverbial fixed phrases.

Каждый язык имеет как специфические, национальные, так и универсальные, общечеловеческие, характеристики, поскольку призван обеспечивать коммуникацию людей. Языки мира при всем их различии отражают общность человеческого мышления – мышления системного. Элементы языка находятся между собой в различных закономерных отношениях, образуя систему, обладающую необходимыми для ее существования признаками: целостностью и делимостью, наличием устойчивых связей, определенной организацией, эмерджентностью. Наличие системных связей в языке и есть проявление его универсальности. Именно системность позволяет участникам коммуникации использовать языковые элементы без особых затруднений в разных ситуациях. Отметим также, что системность языка есть отражение не только системности мышления, но и системности бытия в целом.

Омонимия – одно из проявлений системных семантических отношений элементов языка. «Омонимические отношения относятся к типу парадигматических языковых связей, сущность которых составляет сходство единиц по одним признакам и противопоставленность по другим» [14, с. 108]. Сущность омонимических связей языковых единиц состоит в тождественности их формы при различии значений.

Омонимия, будучи системным свойством языка, относится к числу универсальных, общечеловеческих, его характеристик, так как «ее существование обусловлено са-

мой природой языка и определяется условиями его функционирования в качестве средства общения» [7, с. 160].

Универсальность омонимии как лингвистического явления заключается также в том, что она проявляется на различных уровнях языковой системы, в том числе на фразеологическом.

Фразеологизм представляет собой особую номинативную единицу языка, соотносительную со словом по значению и грамматическим признакам, но вместе с тем обладающую своими специфическими свойствами. В семантических отношениях, по утверждению А.М. Чепасовой, «фразеологизмы также обнаруживают устойчивое своеобразие – будучи, как и лексемы, двусторонними единицами, они вступают в такие же семантические отношения, в какие вступают лексемы, – омонимические, синонимические, антонимические, но будучи раздельнооформленными, – они не повторяют лексемы в каждом типе семантических отношений» [13, с. 183].

Одним из специфических проявлений омонимии во фразеологии являются, например, типы фразеологических омонимов. Еще В.В. Виноградов в 1977 году выделил **внутрифразеологическую омонимию** (звуковые совпадения двух или более разных фразеологизмов) и **омонимические соответствия** (звуковые совпадения фразеологизмов и свободных сочетаний слов) [2]. Представители Челябинской фразеологической школы и ее последователи развили эту классификацию, выделив среди вторых (**внешних омонимов**) фразеологизмы, омонимичные нетерминологическим сочетаниям, и фразеологизмы, омонимичные терминологическим сочетаниям, а среди омонимов первого типа (**внутренних**) – омонимичные фразеологизмы с одним категориальным значением (**внутрикатегориальные**), омонимичные фразеологизмы с разными категориальными значениями (**межкатегориальные**) и омонимичные фразеологизмы смешанного типа [6, с. 81].

Несмотря на большое количество исследований [3, 4, 5, 8, 9 и мн. др.], фразеологическая омонимия – явление, до сих пор недостаточно изученное и не всеми признаваемое. В частности, нет единого мнения относительно квалификации так называемых межкатегориальных омонимов, например, призначного и качественно-обстоятельственного классов.

В большинстве существующих фразеологических словарей призначное и качественно-обстоятельное значения единиц *без году неделя*, *без конца*, *без надобности*, *без памяти*, *без толку*, *в свое время*, *в двух шагах*, *в самый раз*, *до гроба* (*гробовой доски*), *до кончиков ногтей*, *изо дня в день*, *на всякий случай*, *на уровне*, *от руки*, *с огоньком*, *со стороны*, *так себе* и др. под. не дифференцируются, а сам фразеологизм приводится в словаре один раз и квалифицируется, в лучшем случае, как многозначный. Например, во фразеологическом словаре под редакцией А.И. Молоткова [12] у единицы *без году неделя* выделяются два значения: 1. Совсем немного времени, совсем недавно (быть, жить и т.п. где-либо или делать что-либо). 2. Совсем недавно (стал кем-либо по профессии, положению и т.п.). В словаре под редакцией А.И. Федорова фразеологизм *без конца* <и> *края* толкуется как обозначающий признак предмета: «О чем-либо необъятном, беспредельном», но при этом иллюстрируется, в том числе, примером, где сочетается с глаголами: *И повсюду, куда хватало глаз, без конца и края искрилось, играло, разламываясь на солнце тысячью бликов, море (М. Горький, Мальва)* [11, с. 250]. В Большом фразеологическом словаре под редакцией В.Н. Телия единице *со стороны* дается следующая характеристика: «Извне; из другого места; из числа других, непричастных. Имеется в виду, что лицо (X) не принадлежит к кругу своих или что инициатива, дело и под. (P) поступает от тех, кто не входит в число своих... Неизм. В роли именной части сказ., несогл. опред. или обст.» [1, с. 649]. И только в «Словаре фразеологических омонимов современного русского языка» под редакцией Н.А. Павло-

вой [10] подобные единицы последовательно квалифицируются как два межкатегориальных омонима – призначного и качественно-обстоятельного классов.

Проблема квалификации рассматриваемых единиц обусловлена, на наш взгляд, по крайней мере двумя причинами. Во-первых, эти фразеологизмы являются морфологически неизменяемыми, что в определенной мере затрудняет выявление их принадлежности к тому или иному семантико-грамматическому классу. На лексическом уровне такой проблемы нет, так как прилагательные и наречия относятся к разным морфологическим разрядам и омонимизируются лишь в отдельных грамматических формах. Во-вторых, об омонимах говорят как о единицах, имеющих «несовмещающиеся индивидуальные значения» [5]. Между тем у приведенных единиц индивидуальные значения зачастую как раз максимально близки, поскольку образуются эти фразеологизмы, как правило, один от другого путем трансформации категориального значения при сохранении индивидуальных сем.

Таким образом, основным критерием разграничения межкатегориальных омонимов оказывается их классное (категориальное) значение, которое проявляется в разной лексико-семантической и синтаксической сочетаемости призначных и качественно-обстоятельных фразеологизмов и, как следствие, в различных выполняемых ими в речи функциях. Призначные фразеологические единицы обозначают признак предмета, сочетаются с существительными или предметными фразеологизмами, в предложении выполняют функцию определения или именной части сказуемого. Качественно-обстоятельные фразеологизмы обозначают признак действия или другого признака, сочетаются с процессуальными или призначноречевыми и фразеологическими единицами, в речи выступают в роли обстоятельств разного вида. Например:

- *Вы, Василий Карпович, председатель без году неделя* ('недавний, неопытный'), так вместо того, чтобы в перчатках ходить, разобрались бы сперва (С. Антонов, Весна).

Напыщенным самодовольным грекам претилло поддерживать человека со стороны ('постороннего') (С. Фомичев, Сон Ястреба. Мецёрский цикл).

И точнее ты не скажешь ни о ком:

– *Эта женщина, товарищ, с огоньком* ('увлеченная, страстная')! Весела ее палитра и пестра. Только ей не отвертеться от костра... (В. Ременюк, Женщина с огоньком).

Один бог разве мог сказать, какой был характер Манилова. Есть род людей, известных под именем: люди так себе ('ничем не примечательные'), ни то ни се (Н.В. Гоголь, Мертвые души).

А я с Женей занимаюсь «без году неделя» ('недавно'), рабочего контакта еще нет, да и подготовиться толком не успели (И. Одесский, И я на это не мастак).

За последние несколько часов она посмотрела на него другими глазами, со стороны ('отстраненно') (И. Шахова, Если ты позовешь).

Навигацию он знал блестяще, преподавал интересно, с огоньком ('увлеченно'), и опыта у него, видимо, хватало (А.С. Некрасов, Приключения капитана Врунгеля).

От двух до пяти Нежданов сидел у себя в комнате, писал письма в Петербург – и чувствовал себя... так себе ('неопределенно'): скуки не было, не было и тоски; натянутые нервы понемножку смягчились (И.С. Тургенев, Невья).

В некоторых случаях дополнительным критерием разграничения омонимов с разным категориальным значением могут выступать варианты – формальные видоизменения фразеологической единицы. Так, *без году неделю* является вариантом только качественно-обстоятельного фразеологизма: *Но и в Москве пробыл он (Егор) без году неделю* ('недолго') (И.А. Бунин, Веселый двор).

Подводя итог, отметим, что, во-первых, омонимия выступает одним из универсальных, присущих всем языкам и проявляющихся на разных языковых уровнях, признаков системности языка, во-вторых, фразеологическая омонимия имеет не только

общезыковые, но и специфические черты, в-третьих, для разграничения фразеологических омонимов и непротиворечивой квалификации фразеологических единиц необходимо использовать четко определенные критерии. Несмотря на значительную изученность явления омонимии, многие вопросы еще ждут своего разрешения.

Список литературы

1. **Большой фразеологический словарь русского языка.** Значение. Употребление. Культурологический комментарий [Текст] / отв. ред. В. Н. Телия. – 2-е изд., стереотип. – М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006. – 784 с.
2. **Виноградов, В. В.** Об омонимии в русской лексикографической традиции [Текст] / В. В. Виноградов // Избранные труды. Лексикология и лексикография. – М., 1977. – С. 288–294.
3. **Глухов, В. М.** Полисемия и омонимия глагольных фразем в современном русском языке [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / В. М. Глухов. – Ростов н/Д, 1971. – 18 с.
4. **Истомина, В. В.** Пути образования различных типов фразеологической омонимии [Текст] / В. В. Истомина // Проблемы русского фразеобразования. – Тула, 1974. – С. 125–135.
5. **Павлова, Н. А.** Омонимия в сфере фразеологии [Текст]: монография / Н. А. Павлова. – Омск : Изд-во Омск. пед. ун-та, 1997. – 291 с.
6. **Павлова, Н. А.** Фразеологическая омонимия: проблемы интерпретации [Текст] / Н. А. Павлова // Номинативная единица в семантическом, грамматическом и диахроническом аспектах : сб. науч. ст. к 80-летию А. М. Чепасовой / под ред. Г. А. Шигановой. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2006. – С. 76–84.
7. **Пирогова, Т. Н.** Омонимия в языке как проявление асимметрии [Текст] / Т. Н. Пирогова // Актуальные вопросы лексикологии и фразеологии : сб. науч. тр., посв. 90-летию со дня рождения В. Л. Архангельского / отв. ред. Д. А. Романов. – Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2005. – С. 155–160.
8. **Ройзензон, Л. И.** Фразеологическая и лексическая омонимия [Текст] / Л. И. Ройзензон, А. М. Эмирова // Вопросы фразеологии. – Самарканд, 1970. – Вып. 178. – С. 283–294.
9. **Сидоренко, М. И.** Типы фразеологических омонимов русского языка [Текст] / М. И. Сидоренко // Вопросы семантики фразеологических единиц. – Новгород, 1971. – С. 164–171.
10. **Словарь фразеологических омонимов современного русского языка** [Текст] / сост. Т. В. Варлакова, Т. А. Кривошеева, С. С. Лаухина и др.; под ред. Н. А. Павловой. – Омск : Изд-во Наследие : Диалог-Сибирь, 2003. – 290 с.
11. **Фразеологический словарь русского литературного языка конца XVIII–XX вв.** [Текст] / под ред. А. И. Федорова. – М. : Топикал, 1995. – 608 с.
12. **Фразеологический словарь русского языка** [Текст] / под ред. А. И. Молоткова. – М. : Сов. энциклопедия, 1967. – 543 с.
13. **Чепасова, А. М.** Предметные фразеологизмы русского языка [Текст] / А. М. Чепасова. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2003. – 267 с.
14. **Чепуренко, А. А.** Внутренние омонимические связи обстоятельственных фразеологизмов русского языка [Текст] / А. А. Чепуренко // Синтагматика и парадигматика единиц языка : сб. мат-лов регион. науч.-практ. конф. (Курган, 4 марта 2013) / отв. ред. Н. Б. Усачева. – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2013. – С. 108–113.

Сведения об авторах

Юздова Людмила Павловна – Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, доктор филол. наук, профессор; uzdovalp@cspu.ru.

Нестерова Людмила Юрьевна – Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, кандидат филол. наук, доцент; konferenc@cspu.ru.

Чепуренко Анна Анатольевна – Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, кандидат филол. наук, доцент; chepurenkoaa@cspu.ru.

Поиски путей адаптации первоклассников

Finding the ways to adapt first-formers

Тынушков С.В.

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Челябинск, Россия*

В статье рассматриваются вопросы адаптационной деятельности на ступени начального общего образования. Приводятся примеры адаптационной программы, формы взаимодействия с дошкольными образовательными учреждениями. Определяется понятие «социальная адаптация», «школьная адаптация» ее цель, результат, пути решения.

Ключевые слова: *адаптация, социальная адаптация, школьная адаптация, этапы адаптационной программы.*

Keywords: *adaptation, social adaptation, school adaptation, stages of the adaptation program.*

Каждый ребёнок рано или поздно произносит фразу «хочу в школу!» Практически все будущие первоклассники с огромным желанием готовятся стать школьниками. Однако, одной из наиболее острых проблем современной школы является рост количества учащихся со школьной дезадаптацией уже в первом классе. Очень часто результатом неуспеваемости, школьных неврозов, повышенной тревожности является неподготовленность ребенка к обучению. Эти явления сохраняются и надолго закрепляются у детей, поступивших в школу.

Первый год обучения является очень трудным для ребенка: меняется привычный уклад его жизни, он адаптируется к новым социальным условиям, новой деятельности, незнакомым взрослым и сверстникам. Более неблагоприятно адаптация протекает у детей с нарушениями физического и психологического здоровья, а также у тех детей, которые не посещали детские дошкольные учреждения. Наблюдения за первоклассниками показали, что социально-психологическая адаптация может проходить по-разному. Значительная часть детей (50-60%) адаптируется в течение первых двух-трех месяцев обучения. Это проявляется в том, что ребенок привыкает к коллективу, ближе узнает одноклассников, приобретает друзей. У детей, благополучно прошедших адаптацию, преобладает хорошее настроение, активное отношение к учебе, желание посещать школу, добросовестно выполнять требования учителя. Другим детям (30%) требуется больше времени для привыкания к новой школьной жизни. Они могут до конца первого полугодия предпочитать игровую деятельность учебной, не сразу выполняют требования учителя, часто выясняют отношения со сверстниками неадекватными методами (дерутся, капризничают, жалуются, плачут). У этих детей встречаются трудности в усвоении учебных программ. В каждом классе есть примерно 14% детей, у которых к значительным трудностям учебной работы прибавляются трудности болезненной и длительной (до одного года) адаптации. Такие дети часто отличаются негативными формами поведения, устойчивыми отрицательными эмоциями, нежеланием учиться и посещать школу. Часто именно с этими детьми не хотят дружить, сотрудничать, что вызывает новую реакцию протеста: они ведут себя вызывающе, задираются, мешают проводить урок.

Поступление ребенка в школу является стартовой точкой нового этапа развития. Педагоги учитывают трудности адаптационного периода и заинтересованы в том, чтобы он прошел для детей менее болезненно. Ребенок должен быть готов к новым формам сотрудничества со взрослыми и сверстниками, к изменению социальной ситуации развития, своего социального статуса.

Задача школьной администрации, педагогического коллектива, родителей создать условия успешности для каждого ребёнка. На наш взгляд самым ответственным и

сложным является организация образования на первой ступени – начальное общее образование. Федеральным законом №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» с 1 сентября 2013 года дошкольное образование было включено в структуру общего образования. Следовательно, необходима преемственность дошкольного и начального общего образования как одно из условий успешного вхождения будущего первоклассника в школьную жизнь.

Успешность обучения ребенка на первой ступени школьного обучения зависит от многих аспектов.

Школа с первых дней обучения ставит перед ребенком ряд сложных задач:

- адаптироваться к новым условиям;
- освоить школьные требования к поведению;
- успешно овладеть учебной программой.

Для ребенка поступление в школу – это своеобразное «оформление на должность». «Настоящий школьник-это счастливый обладатель портфеля старательный исполнитель школьных Правил. Он слушает учителя, поднимает руку и получает отметки» [3]. Проходит немного времени и ребенок начинает понимать, как утомительно долго сидеть за партой, писать палочки и крючочки, считать, читать, в то время когда этого не хочется делать. И у многих детей начинает теряться интерес к обучению, к школе.

С целью создания для детей «плавного перехода от детского сада к школе», мы расширили рамки адаптационного периода и пересмотрели организацию обучения в начальной школе. Адаптацию мы рассматриваем не только как приспособление к успешному функционированию в данной среде, но и способность к дальнейшему личностному психологическому и социальному развитию. Проблему социальной адаптации изучали психологи и педагоги, такие как А. Знанецкий, Г. Селье, Ж. Пиаже, Т.А. Немчин и др.

Кузнецова Л.В. описывает социальную адаптацию ребенка как процесс и результат согласования ребенка с окружающим миром, приспособление к изменившейся среде, к новым условиям жизнедеятельности, к поведению принятому в этих общностях, к нормам и правилам.

Наряду с понятием «социальная адаптация» существует понятие «школьная адаптация». В широком смысле «школьная адаптация – приспособление ребенка к новой системе социальных условий, новым отношениям, требованиям, видам деятельности» [1].

Вслед за учёными Г.А. Цукерман, К.Н. Поливановой, считаем, что на ступени начального общего образования школа должна в первую очередь:

- сохранить (восстановить) душевное здоровье и эмоциональное благополучие каждого ребенка;
- обучить каждого ученика бегло читать, грамотно писать, хорошо считать;
- дать ребенку максимально широкое образование, помочь сориентироваться в самых разных областях культуры и найти сферы своих собственных интересов;
- научить ребенка учиться, самостоятельно добывать новые знания и умения;
- развить интеллектуальные способности ребенка, его речь, мышление, память, внимание, воображение;
- помочь ребенку предельно полно реализовать свой творческий потенциал, раскрыть свою индивидуальность;
- воспитать в ребенке те человеческие качества и умения, которые необходимы в общении и совместных делах;
- укрепить и развить эмоционально-положительные отношения ребенка к школе;
- снабдить ребенка навыками, необходимыми в повседневной жизни; вырастить его умельцем, способным браться за любое новое дело.

Рассмотрим пример решения проблемы адаптации, используя опыт работы МОУ СОШ 44 имени Бароненко С.Ф., г. Копейск, Челябинская область. Расположение образовательной организации рядом с двумя дошкольными учреждениями позволяет сдвинуть адаптационный период в подготовительную группу детского сада.

Для воспитанников подготовительных групп дошкольных образовательных учреждений организуются экскурсии в школу, совместные мероприятия, посещение подготовительных курсов. Это позволяет им не только приспособиться к школьным условиям, требованиям, но и всестороннее развиваться и совершенствоваться в различных сферах общения и деятельности.

Нами разработана и реализуется дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа социальной направленности «Школа будущего первоклассника». В программе реализуется система действий направленных на знакомство со школой и создание благоприятных, комфортных условий вхождения первоклассников в учебно-воспитательный процесс.

Адаптационная программа состоит из трех блоков:

- работа с дошкольными образовательными учреждениями;
- взаимодействие с родителями первоклассников (настоящими и будущими);
- социальная адаптация первоклассников, детей дошкольного возраста к школе.

Основная цель программы – создание педагогических и социально педагогических условий, позволяющих ребенку успешно функционировать и развиваться в образовательной среде.

Задачи программы:

1. Организация процесса обучения, воспитания и развития детей на этапе дошкольного образования с учетом потребностей и возможностей детей этого возраста.
2. Психолого-педагогическая поддержка и развитие познавательного интереса, учебной мотивации детей.
3. Осознание и принятие правил поведения в школе.
4. Развитие навыков конструктивного общения, коррекция негативных форм поведения.
5. Мотивирование детей к самопознанию и саморазвитию.
6. Создание и поддержание положительного эмоционального фона.

При реализации *первого блока* программы проводится ряд мероприятий совместно с дошкольными образовательными учреждениями. Ставшие традиционными совместные семинары, деловые игры, конференции, педагогические советы учителей начальной школы и воспитателей, методистов детских садов позволяют выявить особенности психолого-педагогического статуса каждого ребенка, создать систему психолого-педагогической поддержки всех первоклассников в период адаптации.

Второй блок предусматривает взаимодействие с родителями.

Переход ребенка из дошкольного образовательного учреждения в школу это определенная стрессовая ситуация – существенно изменяется образ жизни не только ребёнка, но и родителей. Цель данного блока - это поэтапное психолого-педагогическое сопровождение родителей для создания условий успешной подготовки и дальнейшей адаптацией детей к школе, формирование активной родительской позиции.

Реализация *третьего блока* – социальная адаптация первоклассников к школе, помогает создать условия позволяющие усвоить новые нормы и ценности, осуществлять развивающую, коррекционно-формирующую работу с детьми, которые испытывают различные психолого-педагогические трудности.

Таким образом, мы выделили три адаптационных этапа.

Первый этап – поступление ребенка в школу. Он начинается за год до первого сентября. Занятия с будущими первоклассниками проводятся с целью:

- сокращения адаптационного периода детей;

- формирование социальных черт личности будущего первоклассника, необходимых для благополучной адаптации к школе;
- групповой и индивидуальной консультации педагогов и специалистов, которые будут работать с будущими первоклассниками.

В цикл первого этапа входит:

- знакомство детей со школой и ее территорией (экскурсии);
- знакомство с учителями и специалистами через систему занятия;
- развитие мелкой и крупной моторики у будущих первоклассников (специальные занятия и упражнения);
- физкультурные занятия (в тренажерном и спортивном залах);
- развитие интеллектуальных способностей;
- проведение совместных мероприятий с дошкольными образовательными учреждениями;
- сохранение эмоционального благополучия и психического здоровья детей.

Второй этап – адаптация детей в школе.

Без преувеличения этот период назвать можно самым сложным для родителей и самым ответственным для детей. Этот этап начинается первого сентября и длится до полугода. В рамках данного этапа предполагается:

- организация педагогической поддержки школьников в урочное и внеурочное время. Основной формой ее проведения являются различные игры. Игра помогает детям быстрее узнать друг друга, настроиться на предъявляемую школой систему требований, снять чрезмерное психическое напряжение и др.;
- организация методической работы педагогов, направленная на построение учебного процесса в соответствии с индивидуальными особенностями и возможностями школьников, выявленные в ходе наблюдения за детьми, особенно в первые недели обучения;
- разработка программы единых требований для специалистов, сопровождающих детей;
- консультирование и просвещение родителей первоклассников, знакомство взрослых с основными трудностями периода адаптации, тактикой общения и помощи детям. Повышения уровня компетентности родителей в вопросах готовности детей к обучению в школе, для более успешной их адаптации в образовательном учреждении.

Третий этап – психолого-педагогическая работа со школьниками, имеющими повышенный, высокий уровни тревожности.

Работа в этом направлении осуществляется в течение первого года обучения и состоит из:

- организации групповой психокоррекционной работы со школьниками, испытывающими трудности в обучении, поведении и общении с педагогами и сверстниками. При мониторинге психического здоровья отслеживаются наиболее значимые признаки, влияющие на отклонение в поведении: агрессивность, самооценка, тревожность;
- просвещение и консультирование педагогов по вопросам обучения и общения с отдельными школьниками. Цель – выявить и устранить те моменты в учебном процессе, стиле общения с детьми, которые могут провоцировать различные школьные трудности (стиль общения – стиль преподавания – дидактогения);
- индивидуальное и групповое консультирование и просвещение родителей по результатам отслеживания адаптации первоклассников;
- аналитическая работа, направленная на осмысление результатов проведенной в течение года работы.

Задача школы – принять ребенка, относиться с безусловным уважением к его чувствам, желаниям, убеждениям. Школа должна быть готова учить, развивать и лю-

бить самых разных детей, принимать и понимать их такими, какие они есть, и главное, помогать их личностному росту.

Список литературы

1. **Дубровина, Н.В.** Рабочая книга школьного психолога/ Н.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М. Борисова – М.: Просвещение, 1991. – 303с.
2. **Кузнецова, Л.В.** Организация образовательного процесса для детей с проблемами школьной и социальной адаптацией// Воспитание и обучение детей нарушениями развития – 2005. – № 4 с 70–74.
3. **Нежнова, Т.А.** Внутренняя позиция школьника»: понятие и проблема/ Т.Н.Нежнова// Журнал практического психолога: Научно-практический журнал. 2008. № 5. С. 143–156.
4. **Цукерман, Г.А.** Введение в школьную жизнь: Программа адаптации детей к школьной жизни/ Г.А. Цукерман К.Н. Поливаниова – М.: Московский центр качества образования, 2010. – 120 с.

Сведения об авторах

Типушков Сергей Владимирович – директор МОУ СОШ 44 имени Бароненко С.Ф., г. Копейск, Челябинская область. Магистрант Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, профиль 44.04.01 – Управление образовательными организациями, tvlmay@rambler.ru.

**«ИНСТИТУЦИОНАЛЬНАЯ ПЕРЕЗАГРУЗКА
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ»**

сборник научных трудов

Подписано в печать 03.04.2018 г.
Формат 60x84/8. Объем 8,0 п.л. Заказ № 098.

Отпечатано в типографии Костанайского
государственного педагогического института
Республика Казахстан, 110000
г. Костанай, ул. Тәуелсіздік, 118