

Издательский центр «Наукосфера»



**ПСИХОЛОГИЯ, ПЕДАГОГИКА И
ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ
ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ**

Сборник научных трудов

Смоленск
2017

УДК 37
ББК 74
П 86

Печатается по решению
научно-методического совета ИЦ «Наукосфера»

П 86 Психология, педагогика и образование в условиях инновационного развития. Сборник научных трудов. Смоленск: ООО «Новаленсо», 2017. 48 с.

ISBN – 978-5-906978-05-9

Редакционная коллегия:

Баринов Д.Н. д.ф.н., доц. (*ответственный редактор*), *Колесов В.И.*, д.п.н., проф.,
Маль Г.С., д.м.н., проф., *Океанова З.К.*, д.э.н., проф., *Кузьмина Р.П.*, к.ф.н., с.н.с.

В настоящем издании представлены результаты научных исследований, посвященных проблемам психологии и педагогики. В сборнике рассматриваются теоретические и прикладные аспекты психологии и педагогики, вопросы методологии психологических и педагогических исследований. Представленные статьи затрагивают широкий спектр проблем современного образования.

Материалы сборника предназначены научным работникам, преподавателям, специалистам-практикам, аспирантам, всем, кто интересуется достижениями современной науки.

Статьи публикуются в авторской редакции. Авторы несут ответственность за содержание статей, за достоверность приведенных в статье фактов, цитат, статистических и иных данных, имен, названий и прочих сведений. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов статей.

УДК 37
ББК 74

ISBN – 978-5-906978-05-9

© Коллектив авторов, 2017.

ISBN 978-5-906978-05-9



СОДЕРЖАНИЕ

Гуров Ю.В., Гуров Д.Ю. К ОСОБЕННОСТЯМ ИНДИКАЦИИ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГЕТЕРОСУГГЕСТИИ И АУТОСУГГЕСТИИ В КЛИНИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ	4
Кобазева Ю.А. ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ К РЕБЕНКУ - ДОШКОЛЬНИКУ ..	14
Отюцкий Г. П. КУРС «КОНЦЕПЦИИ СОВРЕМЕННОГО ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ» КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ.....	21
Тарасова Л.Е. ИССЛЕДОВАНИЕ АДАПТАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ЗВЕНА ШКОЛЫ	26
Христюбова Т.П. АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ ИСКУССТВ» В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..	34
Брыжинская Г. В., Черкизова Е. А. МЕДИАЦИЯ В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	40
Шевчук М.В., Шевченко В.Г., Федосеев А.С. ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВИРТУАЛЬНОЙ РОБОТОТЕХНИКИ.....	43

Гуров Ю.В.

доктор медицинских наук, профессор
ООО «Волгоградский центр психотерапии и саморегуляции «Салюс»,
Россия, г. Волгоград, ул. Новоузенская 2а,
e-mail: salus.psy@gmail.com, salus.psy@yandex.ru

Гуров Д.Ю.

доктор медицинских наук, ассистент кафедры патологической анатомии,
Волгоградский государственный медицинский университет
Россия, г. Волгоград, площадь Павших Борцов, д. 1
e-mail: salus.psy@gmail.com

К ОСОБЕННОСТЯМ ИНДИКАЦИИ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГЕТЕРОСУГГЕСТИИ И АУТОСУГГЕСТИИ В КЛИНИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация: В статье обосновывается вывод о том, что внушаемость или самовнушаемость человека напрямую зависит от его «векторности», т.к. векторность определяет чувствительность человека к внешнему (внушаемые) или внутреннему (самовнушаемые) воздействию. Приводится авторская классификация тестов на внушаемость. Описаны клинические методы, позволяющие, в частности, определить степень внушаемости человека.

Ключевые слова: внушаемость, самовнушаемость, анализ семантического поля, «векторность» человека, интроверсия, экстраверсия.

Для психотерапевта (психолога), применяющего в работе трансовые состояния, очень важно сначала определить степень внушаемости пациента.

Внушаемость — это степень восприимчивости к внушению, определяемая субъективной готовностью подвергнуться и подчиниться внушающему воздействию, или готовность изменить поведение не на основании разумных, логических доводов или мотивов, а по одному лишь требованию или предложению, которое исходит от другого лица или группы людей [12].

Для определения внушаемости существует множество тестов, которые, по нашему мнению, можно условно разделить на:

1. Психорефлекторные, например:

1) Тест «сцепленных рук» (прием В.Е. Рожнова [15]), основанный на индукционно-резонансном эффекте, где внушение сопровождается раздражительными рефлекторными реакциями.

2) Тест «Каталепсия век» (прием С.Н. Астахова [4]).

3) Тест «Пальцы как гвозди» [3].

2. Сенсорные, т.е. тесты на вызывание сенсорных ощущений, например:

1) Тесты на вызывание тепла, онемения, покалывания в руках.

2) Тест «Вкус лимона».

3) Тест «Несуществующие запахи» [18].

3. Когнитивные (когнитивный подход на основе психодиагностики (психологического тестирования), например:

1) Тест, состоящий из следующих заданий: «Напишите название любого предмета, например, стол», «Нарисуйте любой предмет, например, круг» и т.д. [8]

2) Соционический анализ [5].

3) Тест-опросник определения внушаемости и гипнабельности, разработанный в отделении неврозов и пограничных состояний Харьковского НИИ неврологии и психиатрии В.П. Протопопова (конструкция опросника по аналогии теста MMPI) [12].

4. Бихевиоральные, например:

1) Тест «Падающая рука» [11].

2) Тест Е.С. Каткова «Ваши руки расходятся» [6].

3) Тесты «Падение назад» и «Падение вперед» (бихевиоральный с использованием кинетической и проксемической коммуникации).

Выводы по результатам тестов чаще всего делаются на семиотической (знаковой) основе.

По нашему мнению, внушаемость или самовнушаемость человека напрямую зависит от его «векторности», т.к. векторность определяет чувствительность человека к внешнему (внушаемые) или внутреннему (самовнушаемые) воздействию.

Что же такое «векторность» человека? Это понятие связано с энергетической моделью человека.

Представления об энергетической структуре человека сформировались в восточной философии несколько тысячелетий назад – это чакры, каналы, оболочки человека [19]. Энергетические каналы – каналы, по которым в теле человека циркулирует энергия Ци. Чакры – энергетические сгустки в местах пересечения энергетических каналов. Энергетические оболочки вокруг тела являются проводниками энергии космоса в тело и защищают его от неблагоприятных вибраций [9].

Современные исследования показывают, что основа организма – своеобразный энергетический каркас (структура), формирующийся в процессе развития и существования организма, и состоящий из двух взаимосвязанных частей – внутренней и внешней.

Внутренняя часть взаимосвязана с внутренней средой организма (всеми ее компонентами) и составляет основу так называемого энергостаза.

Внешняя часть взаимосвязана с внешними процессами (вне организма) и обнаруживается в виде своеобразной биоэнергетической (энергетической) оболочки (в частности, образуя физическое поле биологического объекта), являющейся по существу той частью организма (объекта), которая выполняет первоначальное взаимодействие с окружающей средой, одновременно получая разнообразную информацию из внутренней среды. Внутренняя и внешняя часть формирующейся энергоструктуры организма между собой взаимосвязаны и имеют выходы, в частности, в виде активных точек и зон [16].

Биоэнергетика человека напрямую связана с психоэнергетикой. Психоэнергетика – это процессы, возникающие в связи с психической деятельностью (вызванные ею) [17].

В зависимости от того, куда направлена психическая энергия человека – вовне или внутрь себя – люди делятся на экстравертов (вовне) и интровертов (внутри себя). Термины интроверсия и экстраверсия впервые были введены К.Г. Юнгом, однако их понимание и употребление в психологии отличаются от первоначального значения. К.Г. Юнг определял интроверсию как «поведенческий тип, характеризующийся направленностью жизни на субъективное психическое содержание» (фокус на внутреннюю психическую активность); и экстраверсию как «поведенческий тип, характеризующийся концентрацией интересов на внешних объектах», (внешний мир) [20].

«Векторность» человека можно определить как направленность психической энергии (вовне или внутрь себя).

На психофизиологическом уровне существует адекватная классификация людей на 2 большие группы:

I - чувствительных к внешнему воздействию (объектоверты).

II - чувствительных к внутреннему воздействию (субъектоверты) [1].

Нами было проведено исследование с целью выявления соотношения количества объектовертов и субъектовертов в общем количестве исследованных. В исследовании принимали участие не только пациенты психотерапевтического центра (92 человека), но и студенты медицинской академии (342 человека) обоих полов. Исследование проводилось с помощью опроса, изучения их психомоторных реакций, анализа семантического поля и некоторых психологических тестов. Оказалось, что среди обследованных преобладали объектоверты (65,9%).

Кратко охарактеризуем каждую из групп. Первая - люди внушаемые (через механизм гетеродействия), коммуникативные, индуцируемые, перцептивны, но с различным уровнем реактивности; отмечается повышенная рефлексивность поведенческих реакций. Стереотипное поведение способствует ригидности когнитивной сферы (установок) и последнее может проявляться в виде персевераций, навязчивых мыслей, в том числе суицидальных. При снижении тонуса коры ЦНС - явления конформности.

Вторая - люди самовнушаемые (через механизм аутовоздействия), для них характерны механизм психического ауто моделирования с внешним эффектом самоподражания и ятрогеничность, а также разброс: от здорового эгоизма вплоть до солипсизма. Ригидные мысли у них часто сопровождаются стереотипным поведением в виде компульсий: ритуалов, амбулаторных автоматизмов, тикозных расстройств, в т. ч. и суицидального поведения. При снижении тонуса коры ЦНС ярко проявляется внешний эффект самоподражания.

Таким образом, для первой «экстраверсивной» группы формирование (в процессе поведенческой терапии) адаптивного поведения будет способствовать когнитивной гибкости, а для второй «интроверсивной» группы развитие когнитивной гибкости (в процессе РЕТ-терапии) приводит к адаптивному поведению.

С позиции НЛП аналогичная классификация выглядит следующим образом:

1. Экстравертов можно определить как людей, у которых психосоматический радар [2] направлен наружу (состояние ап-тайм).
2. Интроверты – люди, у которых психосоматический радар направлен вовнутрь (состояние даун-тайм).

Таким образом, векторность у человека можно определить как направленность наружу или вовнутрь психосоматического радара. Если вектор направлен вовне – это экстраверт, если вовнутрь – интроверт.

В нашей клинической практике для определения внушаемости мы применяем метод «Падение назад» и «Падение вперед». Этот метод одновременно является и самостоятельным методом, позволяющим определить степень внушаемости / самовнушаемости человека, и подготовительным этапом к анализу семантического поля, т.к. позволяет:

- 1) добиться доверия к психологу (оператору, врачу).
- 2) предварительно релаксировать пациента (клиента), что увеличивает стандартизованность и информативность самого анализа семантического поля.

Сам тест выглядит следующим образом:

Первоначально оператор (врач) просит клиента (пациента) повернуться к нему спиной и отходит от пациента на расстояние 40-50 см. Затем врач говорит пациенту: «Станьте ровно, пятки вместе, голову назад, глаза закрыты (располагая при этом свою руку на голове пациента) (эта поза является модификацией позы Ромберга). Поза Ромберга - обычно это положение стоя со сдвинутыми вместе стопами, с закрытыми глазами и вытянутыми прямо перед собой руками. В нашем тесте пациент должен стоять ровно, пятки вместе, руки вдоль тела, голову назад, глаза закрыты. «Со счетом три по своей воле падаете назад, я Вас удержу». При словах «Я Вас удержу» врач слегка касается плеч пациента и сразу убирает руки, чтобы пациент почувствовал, где и как именно врач будет его удерживать. Далее врач произносит: «Итак. Раз. Два. Три». При этом врач должен стоять с поднятыми на уровень груди и согнутыми руками ладонями к пациенту, готовый удержать пациента, который, начав падать по просьбе врача, уже не сможет контролировать безопасность этого процесса. Пациент должен начать падение, а врач должен удержать его (лучше это сделать в начале падения, что с одной стороны уже позволяет получить информацию о пациенте, а с другой стороны наиболее безопасно для него).

О доверии пациента говорит тот факт, что пациент при падении не отставляет ногу (если отставляет ногу, значит, он пытается контролировать процесс падения - он не доверяет врачу). Нужно повторять тест до тех пор, пока врач не добьется доверия пациента (чтобы пациент не отставлял ногу).

О степени внушаемости или самовнушаемости говорит следующий факт: если пациент начал падать (отклоняться) в сторону врача со счетом 1, то у него повышенная внушаемость, если со счетом 2 – средняя внушаемость, если со счетом 3 – низкая внушаемость.

Технический прием «Падение вперед» выполняется следующим образом: клиент (пациент) стоит от оператора (врача) на расстоянии вытянутых рук также в модифицированной позе Ромберга (пятки вместе, руки вдоль тела, но глаза открыты).

Врач смотрит на пациента и говорит ему: «Станьте ровно. Пятки вместе. Глаза открыты. Смотрим мне в переносицу. Сейчас Вы со счетом три по своей воле наклоняетесь вперед, а я Вас удерживаю (демонстрируя механизм удержания тела пациента путем легкого касания его плеч. Касание нужно для вызывания большего доверия пациента к доктору и формирования кинестетического якоря, который можно в дальнейшем использовать для пролонгации доверия пациента к доктору. При повторном обращении пациента доктору достаточно коснуться этой же точки, чтобы вызвать доверие к себе. Можно также сказать: «Со счетом три по своей воле падаем вперед, я Вас удержу».

Интерпретация выполнения пациентом этого теста аналогична тесту «Падение назад».

Последовательное проведение тестов «Падение назад» и «Падение вперед» способствует дополнительной релаксации пациента.

Для самовнушаемых, чтобы они осознали силу своего собственного самовнушения за счет психического ауто моделирования с внешним эффектом самоподражания, мы в своей практике используем такой метод:

Клиент стоит с закрытыми глазами, а оператор пытается внушать ему: «Вас тянет вперед». Самовнушаемые пациенты обычно не реагируют на это внушение (у них обычно отсутствует тенденция к движению вперед), т.к. они малочувствительны к внешним воздействиям. После этого предлагаем самому пациента непрерывно повторять вслух фразу: «Меня тянет вперед». После пяти – десяти повторений у пациента, обычно, отмечается различной степени динамика движения вперед (этот эффект достигается за счет того, что у данного типа людей сильно развита способность к психическому ауто моделированию с внешним эффектом самоподражания). Этот прием служит также для инициации работы формулы Э. Куэ, самогипноза и т.д.

Эта же особенность самовнушаемых пациентов (способность к психическому ауто моделированию с внешним эффектом самоподражания) лежит, по нашему мнению, в основе известного **теста с маятником (идеомоторный акт)**.

Пациенту дают маятник, инструктируя держать цепочку между указательным и большим пальцем. Далее врач предлагает испытуемому мысленно сосредоточиться на форме круга [10]. Чем значительно отклоняется маятник, чем больше радиус вращения маятника, тем большей степенью самовнушения обладает данный человек (способностью к психическому ауто моделированию с внешним эффектом самоподражания). Чем менее интенсивно раскачивается маятник, тем степень **самовнушаемости** пациента меньше.

Для того, чтобы определить степень **внушаемости** пациента с помощью маятника, нужно применить другой тест – тест П.И. Буля [7]. Для этого взять небольшой металлический груз на прочной нитке и выпиленный из дерева подковообразный «магнит», внешне похожий на настоящий. Пациента просят взять пальцами вытянутой руки нитку с висящим на ее конце металлическим грузом. Психотерапевт подносит к грузу «магнит» и начинает то приближать, то удалять его в какой-либо плоскости. При этом пациенту внушают, чтобы он обратил внимание на то, как груз постепенно начинает следовать за «магнитом» и раскачиваться. Вскоре у достаточно внушаемых лиц груз действительно начнет качаться в заданном направлении вследствие возникновения идеомоторных движений.

Для объективизации процесса можно использовать контроль с помощью технических средств (фото, электромагнитных устройств и т.д.).

Поскольку мы считаем, как упоминалось выше, что внушаемость или самовнушаемость человека напрямую зависит от его «векторности» (векторность определяет чувствительность человека к внешнему (внушаемые) или внутреннему (самовнушаемые) воздействию), мы разработали способ анализа семантического поля человека [13], позволяющий не только проводить индикацию этой «векторности», но и характер, уровень ее объекто- или субъектовертности, что позволяет выявлять, в свою очередь, клиентов с парадоксальным отреагированием или их склонность к девиантному поведению [14].

Таким образом, мы считаем, что внушаемость или самовнушаемость человека напрямую зависит от его «векторности», т.к. векторность определяет чувствительность человека к внешнему (гетеросуггестивному) или внутреннему (аутосуггестивному) воздействию. Поэтому в своей клинической практике мы чаще применяем авторские методы анализа семантического поля, методы «Падение назад», «Падение вперед», а также метод «Маятник», позволяющие не только определять тип человека и степень его внушаемости (самовнушаемости), а также антиципировать (прогнозировать) эффективность в каждом конкретном случае тех или иных методов психокоррекции.

Литература

1. Акофф Р., Эмери Ф. О целеустремленных системах. - М.: "Сов. Радио", 1974. - с.272.
2. Активная саморегуляция: Учебное пособие / Под ред. проф. Гурова Ю.В. – 2-е изд., перераб. и доп. Волгоград: Принт, 2016. С. 41. Психосоматический радар - генетически обусловленная частота электромагнитных колебаний мозга. С помощью психосоматического радара мозг посылает сигналы в окружающую среду и воспринимает сигналы, приходящие из окружающей среды. Посредством этого радара человек передает вонне информацию о себе и воспринимает информацию, идущую от других людей. Психосоматический радар дополняет словесные и невербальные паттерны общения. Особенность психосоматического радара состоит в том, что его вектор может быть направлен как вонне, так и вовнутрь человека.
3. Александров А.А. Психотерапия: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2004. – 480 с.
4. Астахов С.Н. Лечебное действие слова. – Л., 1962. – 64 с.
5. Аугустинавичюте А. Соционика: Введение. – М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ»; СПб., Terra Fantastica, 1998. – 448 с.
6. Ахмедов Т.И. Гипноз. Новейший справочник. М.: Эксмо, 2007. С. 226.
7. Буль П.И. Техника гипноза и внушения. СПб., 2001. – 178 с.
8. Елисеев О.П. Конструктивная типология и психодиагностика личности. Псков, 1994. С. 72-75.
9. Кёниг Г., Ванкура И. 100 лет здоровой жизни. Таганрог: Академическое издательство Международного института китайской медицины, 1992. – 128 с.
10. Майкл Д. Япко Трансовая работа. М., 2013. - 720 с.
11. Моисеенко Ю.И. Основы гипнотерапии. СПб.: Речь, 2007. – 192 с.
12. Мышляев С.Ю. Гипноз. Личное влияние? Нижний Новгород, 1993. – 288 с.
13. Патент 2144316 РФ, МПК А 61 В 5/16. Способ анализа семантического поля / Заявители, патентообладатели и авторы Гуров Ю.В., Гуров Д.Ю. - № 96119286/14; заявл. 27.09.96; опубл. 20.01.00, Бюл. 04. – 5с. (Опубликовано Европейским патентным офисом на сайте: esp@cenet).
14. Патент 2277853 РФ, МПК А 61 В 5/13, А 61 М 21/00. Способ анализа семантического поля / Заявители, патентообладатели и авторы Гуров Ю.В., Гуров Д.Ю., Лященко В.В. - № 2004113165/14; заявл. 28.04.04; опубл. 20.06.06, Бюл. № 08. – 5с.

15. Рожнов В.Е., Рожнова М.А. Гипноз от древности до наших дней. – М., 1987. – 305 с.
16. Ромен А.С. Психоэнергетическая активность и ее внешние и внутренние проявления. / В кн. «Психическая саморегуляция». Вып. 2. Сб. статей. Ред. А.С. Ромен. Алма-Ата, 1974, 419 с.
17. Свядоц А. М. О применении психической саморегуляции для повышения эффективности работы оператора / В кн. «Психическая саморегуляция». Вып.2. Ред. А.С. Ромен. Алма-Ата, 1974. 419 с.
18. Такой тест проводил на своих лекциях в Ростовском медицинском институте проф. Невский Михаил Павлович, в чем автор участвовал лично, будучи студентом вуза. См. также: Невский М.П. Электроэнцефалографическое изучение гипнотического сна у человека [Текст] : Авто-реферат дис. на соискание ученой степени доктора медицинских наук / 2-й Моск. гос. мед. ин-т им. Н. И. Пирогова. - Москва, 1962. - 30 с.; Вопросы клинической невропатологии и психиатрии [Текст] / Редколлегия: доц. М. П. Невский (отв. ред.) и др. - Челябинск : Кн. изд-во, 1958. - 291 с.
19. Шнорренбергер К. Учебник китайской медицины для западных врачей. – М.: «Valbe», 2003. – 560 с.
20. Юнг К. Г. Психологические типы / Под ред. В. Зеленского; Пер. с нем. С. Лорие. — СПб.: Азбука, 2001.

Gurov Yuriy Vasilievich

M.D., professor, director of the Volgograd Center of psychotherapy and self-regulation «Salus»,
president of the Volgograd regional Association of psychotherapists,
Russia, Volgograd, Novouzenskaya Street, 2a
e-mail: salus.psy@gmail.com

Gurov Dmitriy Yurievich

M.D., assistant of the Department of pathological anatomy
Volgograd State Medical University,
Russia, Volgograd, Pavshikh Bortsov Sq. 1
e-mail: salus.psy@gmail.com

**THE SPECIAL FEATURES OF THE INDICATION AND USE OF HETEROSUGGESTION AND
AUTOSUGGESTION IN CLINICAL PRACTICE**

Abstract: the article substantiates the conclusion that suggestibility or samovnusheniya depends on its "vector" as the vector that determines the sensitivity to the external (instilled) or internal (samovnusheniya) effects. The author classification of tests for suggestibility. Described clinical methods, in particular, to determine the extent of human suggestibility.

Keywords: suggestibility, self-suggestibility, the analysis of the semantic field, the "vector" of a person, introversion, extroversion.

Кобазева Ю.А.

*кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии,
Московский педагогический государственный университет
Россия, Москва, ул.Малая Пироговская, 1/1.
E-mail:yuliyakobazeva@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ К РЕБЕНКУ - ДОШКОЛЬНИКУ

Аннотация. *В статье излагаются взгляды на проблему детско-родительских отношений в психологии. Основное содержание исследования составляет анализ особенностей отношения матерей к ребенку и к семейной роли. Указывается, что при оптимальном эмоциональном контакте родители выстраивают партнерские отношения с ребенком и стремятся к диалогу с ним. У родителей с преобладанием излишней эмоциональной дистанции в отношении с ребенком наиболее представлен такой аспект, как уклонение от контакта с ребенком, а при излишней концентрации на ребенке - чрезмерная забота и установление отношений зависимости.*

Ключевые слова: *детско-родительские отношения, семейная роль, оптимальный эмоциональный контакт, эмоциональная дистанция, родительские установки.*

Изучению различных сторон семейных отношений в современной психологической науке посвящено немало работ. В частности, под родительскими отношениями рассматривается система или совокупность эмоционального отношения к ребенку, восприятия ребенка родителем и способов поведения с ним. Исследуя детско-родительские отношения, ученые большое внимание уделяют родительским установкам. Под родительскими установками (позициями) понимают установки и соответствующее поведение, которые не связаны именно с данным ребенком, а описывают отношение к детям вообще. Отечественными психологами изучены различные аспекты родительских установок. Так, А. С. Спиваковская [7] характеризует родительские позиции с точки зрения адекватности, динамичности и прогностичности; Т. В. Архиреева [1] связывает их с типом воспитания в семье; А. А. Чекалина [8] анализирует родительские позиции как готовность родителей действовать в определенной ситуации на основании собственного эмоционально-ценностного отношения к составляющим данной ситуации; Т. В. Брагина [2] определяет родительскую позицию как характер эмоционального отношения родителей к ребенку; М. О. Ермихина [3] выделила в

структуре родительских позиций три составляющих: когнитивную, эмоциональную и поведенческую; Е.И. Захаровой [4] и А.А. Петровой [5] изучены эмоциональные характеристики родительского отношения к ребенку.

Целью настоящего исследования являлось изучение особенностей отношения родителей (матерей) к ребенку и к семейной роли. В исследовании приняли участие 22 родителя (матери) детей старшего дошкольного возраста одной из ДОО г.Москвы.

Для достижения данной цели нами применялась методика PARI (parental attitude research instrument) Е.Шеффер и Р. Белла [8, с.436-451]. В данной методике выделены 23 аспекта-признака, касающиеся разных сторон отношения родителей к ребенку (15 признаков) и жизни в семье (8 признаков). Шкалы, оценивающие детско-родительские отношения, разделены на 3 группы: 1 - оптимальный эмоциональный контакт; 2 — излишняя эмоциональная дистанция с ребенком, 3 — излишняя концентрация на ребенке. Каждый признак измеряется с помощью 5 суждений, уравновешенных с точки зрения измеряющей способности и смыслового содержания. Вся методика состоит из 115 суждений. Суждения расположены в определенной последовательности, в ходе проведения методики отвечающему предлагалось выразить к ним отношение в виде активного или частичного согласия или несогласия. Пересчет ответов в баллы осуществлялся в соответствии с ключом. Сумма цифровой значимости определяла выраженность каждого признака. При обработке результатов, касающихся детско-родительских отношений, подсчитывался средний показатель по каждой из трех групп шкал.

Так, изучение отношений матерей к семейной роли выявило высокую степень выраженности следующих признаков: ограниченность интересов женщины рамками семьи, заботами исключительно о семье у 13,6% матерей; ощущение самопожертвования в роли матери (13,6%); семейные конфликты (4,5%); сверхавторитет родителей (13,6%); неудовлетворенность ролью хозяйки дома (9%); «безучастность» мужа, его невключенность в дела семьи (13,6%); доминирование матери (9%); зависимость и несамостоятельность матери (18%).

Исследование отношения родителей к ребенку показало высокую выраженность следующих признаков:

I. Оптимальный эмоциональный контакт: побуждение словесных проявлений, вербализаций (27%); партнерские отношения (18%); развитие активности ребенка (9%); уравнивательные отношения между родителями и ребенком (13,6%).

II. Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком: раздражительность, вспыльчивость (4,5%); суровость, излишняя строгость (9%); уклонение от контакта с ребенком (13,6%).

III. Излишняя концентрация на ребенке: чрезмерная забота, установление отношений зависимости (18%); преодоление сопротивления, подавление воли (9%); создание безопасности, опасение обидеть (18%); исключение внесемейных влияний (9%); подавление агрессивности (4,5%); чрезмерное вмешательство в мир ребенка (4,5%); стремление ускорить развитие ребенка (4,5%).

Для оценки родительско-детского контакта с точки зрения его оптимальности мы посчитали средние показатели по всем признакам, характеризующим этот контакт (табл.1).

Преобладание среднего показателя по шкалам, характеризующим отношения родителей к ребенку, дало нам возможность выделить три группы родителей (Диаграмма 1).

В первую группу вошло 36,3% респондентов. У данных родителей отмечено преобладание оптимального эмоционального контакта с ребенком. При этом высокие оценки отмечены по таким показателям, как побуждение словесных проявлений, вербализаций (18%); уравнивательные отношения между родителями и ребенком (4,5%); партнерские отношения (13,6%).

Вторую группу составили 31,85% родителей. У матерей, вошедших в эту группу, выявлена излишняя эмоциональная дистанция с ребенком. Отмечена высокая выраженность следующих признаков: суровость, излишняя строгость (13,6%); уклонение от контакта с ребенком (18%).

Третью группу составили также 31,85% родителей. В данной группе в ходе исследования выявлена излишняя концентрация на ребенке. При этом высокие оценки наблюдаются по таким признакам, как чрезмерная забота, установление отношений зависимости (18%); преодоление сопротивления, подавление воли (9%); создание безопасности, опасение обидеть (4,5%).

Таблица 1. Средние показатели по шкалам, характеризующим отношения родителей к ребенку.

№	Оптимальный эмоциональный контакт	Излишняя эмоциональная дистанция	Излишняя концентрация на ребенке
1	13,7	13,66	13,75
2	12,5	13,66	13,125
3	15,5	14,66	12,75
4	12,5	13,66	13,375
5	11,5	15,0	12,875
6	13,5	13,66	14,875
7	13,0	15,33	13,25
8	15,75	13,66	11,25
9	13,5	14,33	12,0
10	15,0	14,33	14,625
11	12,0	12,66	13,75
12	13,5	12,33	13,75
13	14,5	13,66	14,0
14	16,25	14,0	12,75
15	12,5	13,33	13,75
16	16,0	13,0	14,625
17	13,5	13,33	13,75
18	14,5	15,33	13,375
19	15,5	14,0	14,5
20	11,5	14,33	12,875
21	14,5	14,33	13,75
22	13,75	13,33	14,375



Диаграмма 1. Распределение по группам в зависимости от преобладания среднего показателя по шкалам, характеризующим отношения родителей к ребенку.

Сопоставление данных, полученным по шкалам, характеризующим отношение матерей к семейной роли и отношение к ребенку, показало следующие результаты. У родителей с преобладанием эмоциональной дистанции с ребенком наиболее выражен такой показатель отношения к семейной роли, как несамостоятельность матери (13,6%). У родителей с преобладанием излишней концентрации на ребенке наиболее выражен такой показатель, как ограниченность интересов женщины рамками семьи, заботами исключительно о семье (9%). У родителей с преобладанием оптимального эмоционального контакта наиболее выражен такой показатель, как ощущение самопожертвования в роли матери (13,6%), также отмечено наличие высоких оценок по всем показателям отношений к семейной роли. Следует отметить тот факт, что показатель "безучастность мужа" в равной степени (по 4,5%) представлен во всех трех группах, характеризующих отношение родителей к ребенку.

Полученные в исследовании результаты позволили сделать следующие **ВЫВОДЫ**:

В рамках нашей выборки в целом:

1. В результате обработки полученных данных обнаружено равное пропорциональное распределение таких аспектов отношения матерей к семейной роли, как ограниченность интересов женщины рамками семьи, заботами исключительно о се-

мье; ощущение самопожертвования в роли матери; сверхавторитет родителей; «безучастность» мужа, его невключенность в дела семьи. Наибольшая степень выраженности отмечена по такому признаку, как "зависимость и несамостоятельность матери".

2. Среди признаков, характеризующих оптимальный эмоциональный контакт с ребенком, наиболее выражены такие, как побуждение словесных проявлений, вербализаций и партнерские отношения.

3. Признак "уклонение от контакта с ребенком" доминирует среди признаков, характеризующих излишнюю эмоциональную дистанцию в отношении родителей с ребенком.

4. В группе признаков, определяющих излишнюю концентрацию родителей на ребенке, в равной степени наиболее выраженными являются: "чрезмерная забота, установление отношений зависимости" и "создание безопасности, опасение обидеть".

Распределение респондентов по группам в зависимости от преобладания среднего показателя, характеризующего особенности отношения матери к ребенку, показало:

5. У большинства родителей, составивших выборку испытуемых, преобладает оптимальный эмоциональный контакт с ребенком. Чаще всего эти родители выстраивают партнерские отношения с ребенком и стремятся к диалогу с ним. При этом у данных родителей наиболее выраженным оказался такой показатель отношения к семейной роли, как ощущение самопожертвования в роли матери.

6. У родителей с преобладанием излишней эмоциональной дистанции в отношении с ребенком наиболее представлен такой аспект, как уклонение от контакта с ребенком. Отношения к семейной роли в наибольшей степени характеризуются таким признаком, как "несамостоятельность матери".

7. У матерей с излишней концентрацией на ребенке в отношении с ним преобладает чрезмерная забота и установление отношений зависимости. При этом в отношении к семейной роли у этих мам наиболее выражена ограниченность интересов женщины рамками семьи, заботами исключительно о семье.

Исследование особенностей детско-родительских отношений, а также их влияние на различные стороны развития личности старших дошкольников будет продолжено.

Литература

1. Архиреева Т.В. Методика измерения родительских установок и реакций // Вопросы психологии. 2002. №5. С.144-153.
2. Брагина Т.В. Родительское отношение как психологический фактор личностного самоопределения ребенка в младшем школьном возрасте: автореферат дис. ... канд. психол. наук:19.00.01. Новосибирск, 2000. 24 с.
3. Ермихина М.О. Формирование осознанного родительства на основе субъективно-психологических факторов: автореф. дис. канд. психол. наук.: 19.00.07. Казань, 2004. 22 с.
4. Захарова Е.И. Особенности взаимодействия матерей с детьми в условиях «позднего» материнства // Национальный психологический журнал. 2014. №2(14). С. 97-101.
5. Петрова А.А. Материнские представления об индивидуально-психологических особенностях ребенка как фактор детско-родительского эмоционального взаимодействия: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. - Москва, 2008. 27 с.
6. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: Бахрах-М, 2001. С.436-451.
7. Спиваковская А.С. Как быть родителями? М.: Педагогика, 1986. 160 с.
8. Чекалина А.А. О влиянии родительских установок на формирование гендерной идентичности ребенка // Мир психологии. 2004. №2. С.106 -113.

Kobazeva Y.A.

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of developmental Psychology
Moscow Pedagogical State University
Russia, Moscow, Malaya Pirogovskaya St., 1/1.
E-mail: yuliyakobazeva@yandex.ru

FEATURES OF THE ATTITUDE OF PARENTS TOWARDS THE CHILD - TO THE PRESCHOOL CHILD

Abstract. In article an opinion is stated of a problem of the child parental relations in psychology. The main content of a research makes the analysis of features of the attitudes of mothers towards the child and to a family role. It is specified that at optimum emotional contact parents build up partnership with the child and seek for dialogue with him. At parents with prevalence of an excessive emotional distance in the

relation with the child such aspect as evasion from contact with the child is most presented, and at excessive by concentration on the child - excessive care and establishment of the relations of dependence.

Key words: child parental relations, family role, optimum emotional contact, emotional distance, parental attitudes.

УДК 378.147

Отюцкий Г. П.

*доктор философских наук, профессор кафедры философии,
Российский государственный социальный университет,
Россия, Москва, ул. Вильгельма Пика, 4
e-mail: otuzkyi@mail.ru*

КУРС «КОНЦЕПЦИИ СОВРЕМЕННОГО ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ» КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация: *Преподавание учебного курса «Концепции современного естествознания» позволяет эффективно формировать важнейшие интеллектуальные качества будущего специалиста-гуманитария – научное мировоззрение, интеллектуальную самостоятельность и инициативу, творческое мышление. Охарактеризованы методические приемы формирования таких качеств.*

Ключевые слова: *концепции современного естествознания, творческое мышление, научное мировоззрение, интеллектуальная инициатива*

Для всего спектра профессий гуманитарного профиля существует большое число сходных характеристик профессиональной культуры: целостное научное мировоззрение, творческий самостоятельный подход к решению актуальных проблем профессиональной деятельности, умение находить выход из нестандартных ситуаций, способность отстаивать свою точку зрения в цивилизованных дискуссиях и т. д.

Важную роль в формировании такого рода качеств играет преподавание «Концепций современного естествознания» (далее – КСЕ). Однако нередко процесс преподавания КСЕ фактически сводится к занятиям кружка любителей естествознания, которые вызывают студенческий интерес, поскольку преподаватель сообщает и комментирует любопытные факты из истории естествознания; в результате расширяется

кругозор студентов. Подобного рода упрощенный подход сводит роль преподавателя к трансляции конкретного учебного материала. Однако при этом не удастся решить главную задачу – добиться формирования творческого мышления и целостного научного мировоззрения будущего специалиста-гуманитария. Это возможно лишь при реализации преподавателем роли *организатора* учебного процесса, тем более, что количество часов на аудиторные занятия с преподавателем неуклонно сокращается.

Явно недостаточное количество аудиторных часов не позволяет читать «классические» лекции с подробным разъяснением основных теоретических проблем. Поэтому любая продуманная лекция направлена на решение триединой задачи.

- 1) Формирование у студентов *целостного* представления об учебном курсе. Так, наиболее распространенное заблуждение студентов состоит в отождествлении предмета КСЕ со знаниями о *природе*; на этом основании они считают, что здесь попросту дублируются школьные курсы физики, химии, биологии и др. На самом деле предмет учебного курса – развивающиеся *теоретические концепции* о природе, поэтому курс КСЕ может рассматриваться как часть науковедения.
- 2) Разъяснение студентам *узловых* (системообразующих) аспектов темы, прежде всего тех, которые невнятно или попросту небрежно изложены в учебниках. Показательным примером может служить мифический «парадокс близнецов», который противоречит принципам специальной теории относительности (СТО). Однако практически во всех учебниках по КСЕ этот парадокс трактуется как неизбежное следствие СТО [подробнее см.: 4].
- 3) Привлечение внимания к вопросам, которые без помощи преподавателя чаще всего слабо усваиваются студентами. К примеру, самостоятельное изучение учебной литературы не дает студенту ясного понимания различий между моделями атома Резерфорда и Бора [см., напр.: 2, с. 114-115]. Эта задача может быть решена только в ходе разъяснений преподавателя на лекциях.

Ориентация студентов на *самостоятельное* освоение учебного материала предполагает рекомендации преподавателя относительно учебной литературы. При этом следует учитывать, что наличие грифа – далеко не всегда признак качества публикации. Так, учебник «Антропология» предлагает излагать концепции эволюционизма и креационизма «как равнозначные научные теории до тех пор, пока не будет достигнут консенсус среди большинства ученых разных мировоззрений» [3, с. 38]. Подобная идея содержится и в популярном учебнике по КСЕ [2, с. 133-134]. Идея креационизма как единственно возможное направление дальнейшего развития науки трактуется и другими авторами [1, с. 63-64]. Действительно, эта идея распространена в современной культуре, но она лежит *за пределами* собственно естествознания.

Нередко семинарские занятия по КСЕ сводятся к распределению докладов между студентами, а «докладчик» просто озвучивает текст, который видит впервые, поскольку найденный в Интернете готовый материал механически перебрасывается на принтер. Следует отучать студентов от механического озвучивания учебных текстов, от формального присутствия на семинарском занятии. Ряд педагогических приемов может быть эффективно использован для решения этой задачи. Дадим им рабочие названия.

«Выявление и отчленение обыденного смысла». Современный студент – постоянно находящийся в океане информации «смартфоно-человек», у которого на слуху (и на виду) многие теоретические категории. Однако трактует он эти категории на уровне обыденного смысла, считая тождественными такие, например, понятия, как «государство» и «страна», «истинный» и «объективный», «понимание» как познавательный процесс и «понимание» как научный метод. Целесообразно требовать от выступающего студента объяснения содержания ведущих понятий, отчленения теоретического смысла используемых понятий от их обыденного понимания.

«Конкретизация (или приземление) теоретических абстракций» оказывается эффективной для закрепления теоретического содержания категорий. Зачастую

наибольшую трудность для студента представляет установление связи теоретических абстракций с повседневными феноменами окружающего мира; плодотворным является разъяснение теоретического смысла научных понятий на примере уже известных и хорошо понимаемых студентом ситуаций.

Формированию творческого мышления содействует и обратный прием – *«теоретическое возвышение обыденного смысла»*. Этот прием базируется на использовании ситуаций будущей профессиональной деятельности, сущность которых поясняется с использованием изученных теоретических концепций. Разновидность этого приема – анализ классических естественнонаучных текстов с содержательным выявлением их методологического и мировоззренческого аспектов.

Прием *«доказательство доказанного (или возвращение к доказанному)»* заключается в возвращении студента к тем теоретическим проблемам, которые он уже разъяснял. Студент получает вопросы, ответ на которые требует разъяснения отдельных положений его собственного доклада.

«Деструкция авторитетного мнения» – эффективный педагогический прием (при соблюдении методической точности). Одна из его разновидностей – выявление неточностей в текстах признанных корифеев науки. Так, в некоторых публикациях А. Эйнштейна по СТО рассматривается круговое движение, которое самим смыслом СТО запрещено.

Эффективным является также критический анализ ошибочных тезисов, содержащихся в учебной литературе. Студент начинает понимать, что сами по себе глубокие знания специальных областей науки не гарантируют от методологических ошибок (поскольку их не избегают даже известные научные авторитеты). Студент понимает также, что уже полученных им методологических и теоретических знаний при умелом их использовании нередко оказывается достаточно, чтобы избежать подобных ошибок.

Поскольку интерес студентов к «традиционным» источникам информации (учебной литературе) постепенно притупляется, то *«обращение к нетрадиционным источникам»* позволяет стимулировать познавательный интерес. Так, экспозиции

многих московских музеев: Дарвиновского, Политехнического, Музея минералогии, Музея авиации и космонавтики и др. – позволяют студентам расширить их знания по современному естествознанию, получить надежную информацию о направлениях и методах современных естественнонаучных исследований.

В основе рассмотренных приемов лежит умение студента работать с источниками, с научной литературой. Поэтому целесообразно каждый семинар сопровождать короткими творческими письменными заданиями. К примеру: сравнить дефиниции одних и тех же теоретических категорий в различных учебных пособиях и проанализировать их; представить содержание изученной темы (к примеру, сущность доклассической и классической научных картин мира) в виде таблицы; восстановить исходную методологическую позицию автора конкретной научной теории; подготовить обзор музейных экспозиций по конкретной теме учебного курса и т.д. Проверка каждой такой работы требует времени, но только такой подход позволяет преподавателю выявлять развитие творческого и познавательного потенциала каждого студента.

Литература

1. Воденко К. В., Черных С. С., Самыгин С. И. Социальная антропология. Ростов-н/Д.: Феникс, 2014. 283 с.
 2. Концепции современного естествознания: Учебник для вузов / Под ред. В.Н. Лавриненко, В.П. Ратникова. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. 317 с.
 3. Лукьянова И. Е., Овчаренко В. А. Антропология: учеб. пособие. М.: ИНФРА-М, 2014. 237 с.
 4. Отюцкий Г. П. Парадокс близнецов как логическая ошибка // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2017. № 5. С. 129 – 131.
-

Тарасова Л.Е.

*доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики,
Саратовский государственный университет
Россия, Саратов, Астраханская, 83
E-mail let01@mail.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ АДАПТАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ЗВЕНА ШКОЛЫ

Аннотация: *Изложены результаты эмпирического исследования особенностей адаптационной готовности обучающихся в среднем звене школы и её динамики при переходе из класса в класс; установлено, что при переходе из класса в класс она претерпевает существенные изменения.*

Ключевые слова: *образовательная среда, адаптационная готовность, факторы адаптационной готовности, социально-психологическая адаптация, среднее звено школы.*

Интерес к проблеме адаптации к образовательной среде школы обусловлен наличием как объективных, так и субъективных трудностей в процессе обучения, о которых все чаще и чаще говорят не только обучающиеся, но и их педагоги и родители. Возникает необходимость изучения динамики адаптационной готовности школьников, поскольку она в большой степени способствует сохранению мобильности и способности адекватно оценивать жизненные обстоятельства и адаптироваться в них.

Адаптационную готовность личности можно представить как частный случай готовности. По мнению М.В. Григорьевой адаптационную готовность можно рассматривать как предрасположенность личности к восприятию и принятию динамики окружающей среды, осуществлению в динамичной, субъективно новой ситуации определенных действий, направленных на установление равновесия между требованиями среды и возможностями личности [1, с.276]. В исследованиях группы ученых СГУ им. Чернышевского во главе с Р.М. Шамионовым установлено, что самостоятельность, ответственность и самоконтроль как характеристики личности являются сильными коррелятами адаптационной готовности личности [2? с/116-123]. Однако наличие

этой взаимосвязи не является достаточным условием успешности адаптационного процесса. Данные характеристики могут быть представлены как необходимое условие, которое «срабатывает» только в связке с другими важными для адаптации. Способность к адаптации, формируясь с раннего возраста, выступает как предрасположенность в любом адаптационном процессе, и может быть представлена в адаптационной готовности в качестве компонента.

Уровень адаптационной готовности школьника зависит от многих факторов, среди которых наиболее важными, на наш взгляд, являются:

индивидуальные особенности субъекта, под которыми понимается целый ряд характеристик человека: особенности развития познавательных процессов, темперамент, характер, способности, навыки, возраст, пол, принадлежность к этнической группе и др., которые можно рассматривать как основу, на которую надстраиваются характеристики и особенности остальных компонентов, формирующих адаптивность;

внешние средовые условия, прежде всего семейная ситуация и школьная образовательная среда, важными компонентами которой являются характеристики и особенности самого учебного заведения, учебная нагрузка, стиль обучения, межличностные контакты ребенка с педагогами и сверстниками, качество которых оказывает существенное влияние на его эмоциональное благополучие. Последнее, в свою очередь, является важным компонентом успешной адаптации школьника к образовательной среде [12];

наличие опыта взаимодействия со средой, поведенческих навыков, по результатам которых можно судить о том, насколько данная конкретная стратегия эффективна, какие ее элементы не приносят результатов и что можно изменить, чтобы в следующий раз действовать с наименьшими затратами, достигая максимального результата;

Для того чтобы субъект смог успешно изменять свое поведение, он должен обладать определенным уровнем развития навыка анализа ситуации и прогнозирования последствий, инструментом которого является мышление, представленное во всех видах и формах.

Цели предпринятого исследования определялись как выявление особенностей адаптационной готовности обучающихся в среднем звене школы и определение её динамики при переходе из класса в класс. Объем выборки составил 145 учащихся 5-9 классов гимназии № 5 г. Саратова.

Методы исследования: тест жизнестойкости в адаптации Леонтьева Д.А., методика диагностики социально-психологической адаптации К.Роджерса и Р.Даймонда (методика СПА); тест школьной тревожности Филлипса, анкета школьной мотивации в адаптации А.Г. Лускановой, методика САН (диагностика самочувствия, активности, настроения); методы математической обработки данных (подсчет среднего арифметического, дисперсии, корреляционный анализ, t-критерий Стьюдента); качественный анализ и интерпретация результатов.

Данные, полученные в эмпирическом исследовании жизнестойкости показывают, что основные её параметры у учащихся 5-9 классов не превышают показателей среднего уровня. Сравнительный анализ динамики жизнестойкости школьников с пятого по девятый класс не обнаружил значимых различий, что отчасти подтверждает мысль о том, что компоненты жизнестойкости продолжают развиваться на протяжении всего подросткового возраста. Родительская любовь, безусловное принятие, поддержка и одобрение со стороны значимых взрослых, поддержка инициативы подростка, его стремлений справляться с задачами все возрастающей сложности, богатство впечатлений, изменчивость и неоднородность окружающей, в том числе и образовательной, среды во многом будут способствовать развитию жизнестойкости подростков.

Результаты исследования самочувствия, активности и настроения подростков дают основание утверждать, что учащиеся с 5 по 9 класс благоприятно оценивают свое самочувствие, имеют повышенный фон настроения, но при этом их активность

достаточно низкая. Поскольку при анализе функционального состояния нас больше интересовали не значения отдельных его показателей, а их соотношение, а именно некоторое снижение самочувствия и активности по сравнению с настроением, то полученные данные позволяют зафиксировать нарастание их усталости, констатировать наличие состояния хронической усталости у учащихся всех классов, начиная с пятого при которой школьник теряет интерес к активной образовательной деятельности и к жизни в целом. Не обнаружено существенных различий в проявлении активности и самочувствия подростков с пятого по девятый класс, что позволяет говорить об относительной стабильности данных показателей. Сравнение показателей настроения школьников показало, что его изменений при переходе из пятого в шестой, из шестого в седьмой и т.д. классы практически нет, но сравнительный анализ данного параметра у учащихся 5 и 9 классов обнаруживает статистически верное его снижение (3,74 при $p < 0,01$), что дает основание предположить, что к завершающему классу среднего звена школы обучающиеся характеризуется хронической усталостью и пониженным фоном настроения, что, вероятнее всего, будет отрицательно сказываться на адаптационной готовности школьников при переходе из среднего звена школы в старшее, причем ни родителям, ни педагогам изменения его настроения будут практически не заметны.

Сравнительный анализ динамики школьной успеваемости, мотивации к обучению, учебной активности, установки на достижение успеха, готовности к новой ситуации, взаимодействия и терпимости к другим людям обнаружил очень низкие показатели мотивации обучения при относительно хорошей успеваемости. Отмечаются невысокие показатели практически по всем обсуждаемым параметрам, кроме показателя «готовность к новой ситуации». Результаты сравнительного анализа по этому параметру учащихся пятого и девятого класса демонстрируют более высокую готовность к изменениям, что, очевидно, связано с тем, что эти классы являются переходными в плане вступления и окончания среднего звена школьного обучения и к ним

школьников подготавливают как родители, так и педагоги, постоянно проговаривая грядущие изменения и важность данных этапов.

Результаты, полученные по разным компонентам теста школьной тревожности, позволяют констатировать отсутствие тех или иных тревожных синдромов у подростков, им свойственно общее положительное эмоциональное состояние, связанное с различными формами включения в школьную жизнь, удовлетворение складывающимися социальными контактами, отсутствие эмоциональных затруднений в процессе удовлетворения потребности в успехе и положительных учебных результатов, что может быть связано как с отсутствием затруднений на пути достижений, так и с невысоким уровнем сформированности самой потребности. Негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопровождающиеся необходимостью демонстрации своих возможностей, самораскрытия, самопрезентации также не вызывают существенного беспокойства у школьников, они достаточно свободно себя чувствуют в ситуации проверки знаний и учебных достижений. Страх и тревога по поводу несоответствия ожиданиям окружающих практически отсутствуют. Статистически верных различий в уровне школьной тревожности и выраженности ее основных компонентов при переходе из класса в класс нами не обнаружено. Но более глубокий анализ позволил констатировать постепенное увеличение уровня тревожности от пятого к девятому классу. В целом уровень тревожности девятиклассников входит в зону средней выраженности, но он достоверно выше, чем уровень тревожности в пятом классе ($4,15$ при $p < 0,001$).

При исследовании социально-психологической адаптации школьников обнаружены достаточно низкие показатели адаптивности, приятия себя, слабо выраженные проявления эмпатии, низкая степень выраженности эмоционального комфорта, а также внутреннего и внешнего контроля. Невысокие показатели по шкале принятия себя свидетельствуют о том, что подростки не способны принять себя такими, как они есть, испытывают душевный дискомфорт и разнообразные комплексы. Принятие других осложнено несформированным умением понять эмоциональное состояние дру-

гого человека, отсутствием сопереживания, проявления эмпатии. Полученный результат позволяет предположить, что эмоциональный дискомфорт вызван наличием объективно непреодолимых трудностей, которые возникают на пути к решению жизненных задач.

Показатель внутреннего контроля, который подразумевает адекватное самопонимание, самоосознание, самоконтроль, представления о самом себе за счет интеграции сознанием неосознаваемого ранее материала получил невысокую оценку у большинства опрошенных. Обнаружена низкая степень самопринятия, что, скорее всего, связано тем, что подростки не удовлетворены нынешним уровнем индивидуального развития и своими личностными особенностями, и невысокий уровень принятия других, что проявляется в отсутствие ожидания одобрения и положительного оценивания со стороны окружающих.

Математико-статистический анализ эмпирических данных динамики социально-психологической адаптации подростков позволил обнаружить следующие закономерности: к девятому классу у школьников значительно по сравнению с предыдущими годами обучения снижается уровень адаптации, принятия себя, интернальности и стремления доминировать. Динамики по параметрам эскапизм, эмоциональный комфорт и принятие других в течение всего обучения в средних классах не обнаружено.

При рассмотрении корреляционных взаимосвязей выявлены компоненты адаптационной готовности, специфичные для данной возрастной подгруппы.

В группе учащихся 5 класса были обнаружены следующие взаимосвязи:

жизнестойкость и интернальность ($r=-0,47$, при $p<0,05$); жизнестойкость и низкая сопротивляемость стрессу ($r=0,40$, при $p<0,05$); адаптация и активность ($r=-0,41$, при $p<0,05$); адаптация и страх самовыражения ($r=0,40$, при $p<0,05$), что позволяет говорить о том, что адаптационная готовность учащихся пятого класса обусловлена их высокой способностью проявлять активность в процессе взаимодействия с образовательной средой и обеспечивать ее эффективность. Работая с пятиклассниками

нужно опираться на заложенный в них потенциал, их стремление к самовыражению, которое является такой же потребностью, как стремление утолить голод, жажду, создать комфортные условия жизни.

Для шестиклассников характерны следующие взаимосвязи: *адаптация и жизнестойкость* ($r=0,72$, при $p<0,01$); *адаптация и самочувствие* ($r=0,54$, при $p<0,05$); *адаптация и настроение* ($r=0,52$, при $p<0,05$); *адаптация и учебная активность* ($r=0,59$, при $p<0,05$); *жизнестойкость и учебная активность* ($r=0,56$, при $p<0,05$); *жизнестойкость и интернальность* ($r=0,56$, при $p<0,05$). Для учащихся данной группы наиболее значимой оказалась взаимосвязь таких параметров как самочувствие и настроение, значит взрослым необходимо уделять повышенное внимание к субъективным ощущениям физиологической и психологической комфортности шестиклассников. В этой группе отмечается сдвиг общей психической активности в сферу именно учебной деятельности - если в пятом классе важен процесс самовыражения как таковой (хобби, внешкольные увлечения и т.п.), то в шестом классе самовыражение целесообразно организовывать именно через учебную активность.

В группе учащихся 7 класса были обнаружены следующие взаимосвязи: *жизнестойкость и переживание социального стресса* ($r=-0,61$, при $p<0,05$); *адаптация и фрустрация потребности в достижении успеха* ($r=-0,58$, при $p<0,05$); *адаптация и проблемы в отношениях с учителями* ($r=-0,63$, при $p<0,05$). При анализе адаптационной готовности учащихся седьмого класса необходимо отметить значимость и важность формирования социальных навыков, возможность удовлетворения потребности в достижении успеха и развития коммуникативных навыков.

Для учащихся 8 класса характерны взаимосвязи *жизнестойкости и успеваемости* ($r=0,59$, при $p<0,05$); *жизнестойкости и учебной активности* ($r=0,50$, при $p<0,05$); *жизнестойкости и общей тревожности в школе* ($r=-0,50$, при $p<0,05$); *адаптации и готовности к новой ситуации* ($r=0,46$, при $p<0,05$); *адаптации и низкой физиологической сопротивляемости стрессу* ($r=-0,49$, при $p<0,05$). По этим показателям можно судить о том, что адаптационная готовность восьмиклассников обусловлена психоэмоциональным состоянием и школьными успехами, при этом значение имеет не только

объем сформированных компетенций, но и уровень их осмысленности, полноты, глубины, прочности по субъективным оценкам самого школьника.

Обнаруженные взаимосвязи в группе учащихся 9 класса: жизнестойкость и эмоциональный комфорт ($r=0,55$, при $p<0,05$); адаптация и активность ($r=-0,54$, при $p<0,05$); адаптация и переживание социального стресса ($r=-0,75$, при $p<0,05$); адаптация и страх ситуации проверки знаний ($r=-0,51$, при $p<0,05$); адаптация и страх не соответствовать ожиданиям окружающих ($r=-0,51$, при $p<0,05$); адаптация и низкая физиологическая сопротивляемость стрессу ($r=-0,55$, при $p<0,05$) позволяют сделать вывод о том, что у девятиклассников особое значение приобретает учебная активность, навыки социального взаимодействия, которые распространяются не только на учителей (как это было в седьмом классе), но и на других представителей социального окружения школьников, а так же принятие со стороны других. В этом контексте возникает повышенная тревожность в ситуации публичной проверки знаний у школьника и в целом вопросы субъективного соответствия школьника ожиданиям со стороны окружающих.

Заключение

Проведенное эмпирическое исследование позволило сделать следующие выводы: на этапе обучения в среднем звене школьного образования фиксируется определенная динамика адаптационной готовности обучающихся, в частности, выявлено, что в начале обучения в среднем звене школы и при его завершении фиксируется повышенная готовность по сравнению с предыдущими и последующими классами, но обусловлена она разными причинами: у младших подростков - способностью проявить себя во всей полноте, материализовать свои идеи с учетом индивидуального мировосприятия и субъективным ощущением физиологической и психологической комфортности внутреннего состояния; у семиклассников - значимостью и важностью сформированных социальных навыков; у старших подростков - учебными успехами и психоэмоциональным состоянием и субъективным представлением о соответствии ожиданиям со стороны окружающих.

Литература

1. Григорьева М. В. Понятийный аппарат психологии адаптации личности // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2014. №3 С.259-263.
2. Шамянов Р.М. Адаптационная готовность выпускников школы и первокурсников вуза во взаимосвязи с социально-психологическими факторами // Психология обучения. 2012. № 11. С. 116-123.

Tarasova L.E.

Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogical Psychology and Psychodagogy,
Saratov State University
Russia, Saratov, Astrakhanskaya, 83
E-mail let01@mail.ru

STUDY OF ADAPTATION READINESS OF STUDENTS OF THE SECONDARY SCHOOL OF SCHOOL

Annotation: The results of an empirical study of the adaptive readiness of students in the middle section of the school and its dynamics during the transition from class to class are presented; It is established that when passing from a class to a class, it undergoes significant changes.

Key words: educational environment, adaptive readiness, factors of adaptive readiness, social and psychological adaptation, middle school.

УДК 377.5

Христолюбова Т.П.

кандидат искусствоведения, преподаватель, ГБ ПОУ «Ленинградский областной колледж культуры и искусства», г. Санкт-Петербург

АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ ИСКУССТВ» В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье поднимается вопрос важности учебной дисциплины «История искусств» для студентов, обучающихся в система СПО по специальностям «Дизайн» и «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы». Автор затрагивает вопросы повышения мотивации студентов к изучению данной учебной дисциплины и приводит в качестве примера ряд заданий, которые бы позволили студентам повысить интерес к изучению истории искусств и развили их критическое мышление.

Ключевые слова: история искусств, среднее профессиональное образование, клиповое мышление, мотивация, учебный процесс

Теоретическая учебная дисциплина «История искусства», сочетающая в себе изучение таких видов искусства как живопись, графика, скульптура и архитектура, является важным звеном при формировании общекультурных и профессиональных компетенций студентов, получающих среднее профессиональное образование по направлениям 54.02.01 «Дизайн» и 54.02.02 «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы». Приобщение любого человека к искусству с ранних лет может положительно повлиять на формирование его личных качеств, поскольку можно говорить о таких функциях искусства как познавательная, ценностно-ориентационная, эмоционально-развивающая, эстетическая и других. Для будущих художников-преподавателей данная дисциплина помогает осуществить профессиональное становление, поскольку умение разбираться в историческом развитии художественных стилей, направлений, течений является показателем их профессионализма. Здесь можно привести замечание Е.З. Галагановой, которая справедливо полагает, что «в центре педагогического внимания современного художественного профессионального образования будущий специалист находится не просто как художник, мастер, исполнитель творческого замысла, но в немалой степени и как представитель универсального вида деятельности, оказывающего влияние на эстетический, нравственный и культурный уровень общества в целом» [2, с. 50].

По справедливому замечанию Н.А. Барминой «развитие визуальной культуры у студентов средних специальных заведений художественного профиля <...> наилучшим образом идет в ходе изучения дисциплины “История искусств”» [1, с. 234]. Поэтому, по утверждению этой же исследовательницы, «перед современными педагогами стоит специфическая задача формирования визуальной культуры обучающихся, которая, в свою очередь, способствует их духовному развитию» [1, с. 234]. Действительно, сегодня, когда есть возможность оборудовать аудитории учебных заведений такими вспомогательными техническими средствами как ноутбук, проектор, интерактивная доска, звуковая аппаратура, у преподавателя возникает больше возможностей более качественно ознакомить студентов с содержанием курса. Однако новое

поколение студентов, воспитанное в информационном обществе, с детства привыкло общаться и искать информацию в Интернете при помощи лишь одного нажатия на кнопку или даже голосового запроса. Ю.Н. Кондракова отмечает, что такое положение вещей «дает им ощущение информированности и просвещенности и, как следствие, повышает самооценку» [3, с. 10]. Однако студенты часто транслируют мнение о том, что для того, чтобы получить информацию по той ли иной теме, им вовсе нет необходимости посещать занятия по теоретическим дисциплинам, ведь о любом интересующем их факте они всегда могут узнать, просто «погуглив» информацию об этом на своем телефоне.

В связи с этим от преподавателей требуется ряд усилий, чтобы повысить мотивацию студентов к изучению своего предмета, сделать для них очевидным, что далеко не всю информацию можно легко найти в Интернете. Для этого перед преподавателем часто стоит задача использовать для работы со студентами такие задания, ответы на которые они не смогли бы найти в Сети. Кроме того, по справедливому замечанию Т.А. Самсоновой, «внедрение современных педагогических технологий в практику преподавания курса «История искусства» помогает уйти от восприятия культуры как «лавки древностей», где хранится красивый, но давно отработанный материал, создает условия для включения молодого человека в контекст культуры, прежде всего благодаря применению методов развития критического мышления» [4, с. 196]. По мнению В.А. Шишкиной, у студентов часто может возникать «обманчивая иллюзия не только о полной архаичности искусства прошлых эпох, но и об отсутствии у него каких-либо связей с современностью» [5, с. 164]. Поэтому исследовательница предлагает регулярно обращать внимание студентов на то, что «в изобразительном искусстве нет «забытых» периодов и целостное пространство культуры всегда пронизано внутренними глубинными связями» [5, с. 164].

В данной статье хотелось бы рассмотреть некоторые виды заданий, которые, на наш взгляд, целесообразно использовать на занятиях по дисциплине «История искусств». Поскольку формат традиционной лекции в информационную эпоху теряет свою актуальность, а студенты, обладатели «клипового мышления», часто не могут

по долгу концентрироваться на одной теме и, привыкшие к общению в социальных сетях, ждут частой смены тематик, визуального ряда и формы преподнесения информации, целесообразным представляется использование на занятиях коротких (длительностью в среднем 5 минут) **видеороликов** по конкретной теме. Просмотр такого видеоролика поможет студентам переключить внимание и при этом оставаться в рамках изучаемой темы. После просмотра такого ролика может последовать обсуждение его со студентами. Например, преподаватель может заранее заготовить ряд вопросов по содержанию данного ролика и ознакомить с ними студентов еще перед его просмотром.

Еще одной формой урока является **«урок в музее»**, который необходим для студентов в связи с тем, что аудиторная работа с репродукциями картин и другими квази-объектами не сможет оказать на восприятие студентов такого влияния, как подлинник произведения искусства. Оказавшись в пространстве музея, студенты преобразуются, попадают под влияние экспонатов, начинают проявлять к ним значительно больший интерес, чем при работе в аудитории. Поэтому наряду с занятиями в музеях можно предлагать студентам самостоятельно посещать ту или иную музейную экспозицию или художественную выставку, а затем резюмировать свои впечатления от события в форме **эссе**. По мнению Е.З. Галагановой, «написание эссе по истории искусств <...> может выполнять функцию профессионально значимой когнитивной процедуры, способной раскрепостить интеллектуальный и творческий потенциал будущих художников» [2, с. 55]. Эссе может представлять собой небольшое исследование, всегда изложение собственных мыслей студентов, которые часто склонны подменять их готовыми текстами из Интернета. Поэтому при проверке данного вида работ преподавателю всегда следует быть начеку и проверять студенческие работы на плагиат. Однако, научив студентов данной форме работы, можно заметить, как совершенствуется их письменная речь и форма изложения собственных мыслей.

Заданием, направленным на стимулирование зрительной памяти, может являться **определение картины по фрагменту**. Для этого студенты заранее получают

список из нескольких картин по текущей теме, тщательно изучают дома их композиционные и колористические особенности, а затем на занятии по представленному небольшому фрагменту картины угадывают ее название и автора.

Традиционным является задание по **анализу картины** или любого другого произведения искусства. Для начала со студентами разбираются вопросы, на которые они должны ответить при выполнении данного задания. Например:

1. Что изображено на картине? Кто ее автор? Как она называется?
2. К какому художественному стилю, течению, направлению можно отнести данную картину? Почему?
3. Какой сюжет изображен на картине?
4. Есть ли на картине предметы, которые что-либо символизируют?
5. Какая деталь или образ является, на Ваш взгляд, главным в данном произведении?
6. Каковы композиционные особенности картины (компоновка предметов, направление линий)?
7. Каковы колористические особенности картины (цветовая гамма, согласованность цветов)?
8. Как название картины соотносится с изображенным на ней?
9. Какую мысль, на Ваш взгляд, хотел выразить автор в своем произведении?

В качестве еще одного задания, направленного на развитие логических связей у студентов, можно привести **определение лишнего слова** (или словосочетания) **в цепочке**. Студентам дается цепочка из нескольких слов, из которых они должны выбрать лишнее и затем обосновать свой выбор, например:

1. аркбутан, контрфорс, нервюра, крипта;
2. рельеф, витраж, книжная миниатюра, фреска;
3. Афинская школа, Гентский алтарь, Охотники на снегу, Портрет супругов Арнольфини;
4. Капелла, рустика, палаццо, баптистерий.

Важно, чтобы студенты могли объяснить, почему выбрали то или иное слово или сочетание слов, так как в данном случае их выбор будет осмысленным, и они смогут научиться оперировать понятиями и категориями, усвоенными в ходе изучения истории искусств.

Таким образом, разнообразие подходов на занятиях по дисциплине «История искусств» в учреждении среднего профессионального образования способствует повышению мотивации студентов к освоению данной учебной дисциплины, помогает удерживать их внимание, не дает возможности поиска готовых ответов в Интернете. По мнению Н.А. Барминой, «развитие визуальной культуры студентов в процессе изучения дисциплины «История искусств», приобщение их к культурным ценностям, которые накопило человечество, должны скорректировать неупорядоченность информационных визуальных потоков, которую в процессе глобализации социально-культурного пространства привносит массовая поп-культура» [1, с. 237]. А задача преподавателя – в том, чтобы помочь студентам расставить правильные акценты.

Литература

1. Бармина Н. А. Педагогическая модель формирования визуальной культуры у студентов колледжей художественного профиля в процессе изучения дисциплины «Истории искусств» // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2015. №4 (66). С.233—238.
 2. Галаганова Е. З. Когнитивный аспект обучения истории искусств // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2013. №3 (11). С.50—55.
 3. Кондракова Ю. Н. Оптимизация процесса преподавания в вузах с учетом особенностей восприятия и усвоения материала современной молодежью // Образовательные ресурсы и технологии. 2014. №3 (6). С.9—12.
 4. Самсонова Т.А. Применение современных педагогических методов и технологий при изучении курса «История искусств» в условиях дополнительного образования // Поволжский педагогический вестник. 2015. №4 (9). С.196—199.
 5. Шишкина В. А. Опыт разрешения противоречий в процессе изучения истории искусства будущими педагогами-художниками // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. №2 (21). С.163—166.
-

Брыжинская Г. В.

кандидат педагогических наук, доцент

НОУ ВО «Столичная финансово-гуманитарная академия»

Россия, г. Москва, ул. Шоссейная, д. 90, стр. 17.

bryzhinskaya.gv@yandex.ru

Черкизова Е. А.

студентка юридического факультета ФГБОУ ВО «МГУ им. Н.П. Огарёва»,

Россия, Саранск, ул. Полежаева, 44.

cherkizova.ekaterina@ya.ru

МЕДИАЦИЯ В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация: *статья посвящена процедуре посредничества в школьной среде, раскрывается понятие медиации, определяются эффективные направления в подготовке школьных медиаторов.*

Ключевые слова: *медиация, переговоры, учащиеся, школьная служба примирения, школьный медиатор.*

Подростковый возраст является одним из самых сложных и важных этапов формирования личности. В данный период на первый план выходит общение со сверстниками, однако не всегда такое взаимодействие положительно влияет на сознание школьников. Зачастую тяжелое материальное положение семьи, физическое или моральное превосходство одних подростковых групп над другими, стремление к лидерству провоцируют сверстников на конфликтные ситуации, и далеко не все школьники в сложившихся ситуациях ведут себя конструктивно.

Самый распространенный способ разрешения конфликта, тем более, в образовательной среде – это переговоры.

Переговоры по сравнению с другими способами разрешения конфликтов имеют ряд преимуществ. Во-первых, они эффективны если обе стороны стремятся к урегулированию спора, «находят между собой компромисс» [5, с.113]. Во-вторых, преимущества переговоров заключаются в комфортности, конфиденциальности, выгоде, удобстве их использования.

Для разрешения возникших конфликтов в образовательной среде стало тенденцией привлечение третьей стороны – школьного медиатора.

«Медиация – процедура примирения конфликтующих сторон путем их вступления в добровольные переговоры в присутствии нейтрального лица – медиатора (посредника) с целью достижения взаимопонимания и составления взаимоприемлемого соглашения» [3, с.60].

Только тогда переговорный процесс будет успешным, когда медиатор является независимым и беспристрастным по отношению к конфликтующим сторонам, обладает достаточными знаниями и навыками в этой области.

С позиции школьников наибольшего уважения в среде сверстников заслуживают не педагоги, не представители администрации школы или органов власти, а лица старших классов, которые в образовательной и внеучебной деятельности проявляют качества сильного волевого характера. Кроме того, подростки, как правило, не доверяют решение своих проблем взрослым.

Педагоги, уделяя больше внимания качеству образования, «зачастую не стремятся создать благоприятные условия для эффективной социализации ребенка» [2, с.118]. Представители администрации школы или органов власти, в большей степени, пытаются урегулировать проблемные ситуации посредством угрозы применения к конфликтующим сторонам негативных правовых последствий, привлечения к ответственности.

Поэтому для эффективного разрешения сложившегося между школьниками конфликта путем принятия совместного взаимовыгодного решения привлечение в роли медиатора лица чуть более старшего возраста (например, старшеклассника) будет наиболее целесообразным.

В этой связи необходимо обучать учеников навыку мирного разрешения конфликтной ситуации и умению ее предотвращать [1, с.90].

«Основным направлением деятельности в целях становления института медиации должна стать разработка системы обучения самих медиаторов» [4, с.69].

Одной из основных форм работы по подготовке школьных медиаторов может выступать проведение дополнительных занятий психологом по выработке у желающих стать медиаторами умений одинаково поддерживать обе стороны и контролировать соблюдение правил встречи и сохранность ситуации без дальнейшего разглашения полученной информации. Но для достижения эффективного результата необходимо, чтобы и сам психолог обладал достаточными знаниями для конструктивного разрешения конфликта. Для этого следует проводить курсы по обучению процессу медиации. «Данную миссию могли бы выполнять юридические вузы (факультеты) обладающие необходимой материальной базой, квалифицированными преподавателями, методиками и опытом обучения» [4, с.70].

Школьная служба примирения способствует формированию навыков конструктивного разрешения межличностных конфликтов подростков, совершенствованию их коммуникативных навыков, повышению ответственности за принятое решения, что немаловажно в их дальнейшем будущем. Кроме того, посредством школьной медиации учащиеся реализовывают свое право на управление школой.

Литература

1. Бубнова И.С., Арганова А.Н. Школьная медиация как технология разрешения конфликтов в подростковой среде // Психология в экономике и управлении. 2013. № 2. С. 90-93.
2. Оборотова С.А. Медиация как современная технология управления конфликтами в образовательной среде // ТРИ «М»: методология – методика – метод. 2015. С.116-126.
3. Худойкина Т.В. Мирное урегулирование и разрешение споров // Московский журнал международного права. 1998. № 2. С. 52-60.
4. Худойкина Т.В. Применение посредничества как примирительной процедуры при разрешении правовых споров и конфликтов в России // Социально-политические науки. 2012. № 4. С. 67-70.
5. Худойкина Т.В, Брыжинский А.А. Проблемы и перспективы развития медиации // Правовая политика и правовая жизнь. 2011. № 3. С. 109-115.

Bryzhinskaya G.V.

Candidate of pedagogical sciences, associate professor
Non-state educational institution of higher education «Capital Financial and Humanitarian
Academy»
Russia, Moscow, ul. Shosseynaya, house 90, page 17.

Cherkizova E. A.

student of the Faculty of Law of the Federal State Educational Establishment of Higher Professional Education in the Mordovian State University N.P. Ogaryova
Russia, Saransk, st. Polezhaev, 44.

MEDIATION IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

Abstract: The article is devoted to mediation in the school environment, the concept of mediation is revealed, effective directions in the preparation of school faculty are determined.

Key words: mediation, negotiations, school reconciliation service, school mediator.

УДК 378

Шевчук М.В.,

*к.ф.-м.н., доцент, доцент кафедры вычислительной математики и методики преподавания информатики
ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет»*

Шевченко В.Г.,

*к.п.н., старший преподаватель кафедры вычислительной математики и методики преподавания информатики
ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет»*

Федосеев А.С.,

*магистрант кафедры вычислительной математики и методики преподавания информатики
ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет»*

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВИРТУАЛЬНОЙ РОБОТОТЕХНИКИ

Аннотация. В статье разбираются вопросы формирования учебно-познавательной компетентности при обучении робототехнике студентов физико-математического факультета с применением облачных сервисов, которые позволяют моделировать электронные устройства прямо в окне веб-браузера и проверять их работоспособность при различных параметрах. При обучении основам робототехники будущих учителей информатики предлагается использовать конструктор на платформе Arduino, в частности, одной из самых распространенных микроконтроллерных плат Arduino – Arduino Uno.

Ключевые слова: робототехника, виртуальная робототехника, облачные сервисы, Arduino, 123 Curcuits.

В настоящее время в нашей системе образования достаточно много внимания уделяется образовательной робототехнике как перспективному направлению информационных и коммуникационных технологий для формирования у выпускников школ, колледжей и ВУЗов мотивации к выбору инженерных специальностей и дальнейшему обеспечению промышленности квалифицированными кадрами [4].

Основной задачей обучения основам робототехники является привлечение молодежи к науке и развитие учебно-познавательной компетентности обучающихся [2]. Для того чтобы развивать обучающихся в этом направлении, будущему учителю информатики необходимо сначала самому получить определенные знания и навыки по основам образовательной робототехники. В связи с этим, необходимо, чтобы дисциплина, по которой происходит обучение физическим основам организации и функционирования персонального компьютера, его основным техническим характеристикам и функциональным возможностям была дополнена разделами по основам робототехнических систем. Например, при разработке содержания дисциплины «Архитектура вычислительных систем» можно включить в структуру дисциплины раздел «Основы робототехники».

Этот раздел может носить ознакомительный и информационный характер. В результате его изучения обучающиеся приобретут определенные знания из области робототехнических систем, об их основных узлах, функциональных возможностях, назначении и областях применения, направлениях развития современной робототехники.

В данный раздел целесообразно включение следующих тем: введение в робототехнику, история и современное состояние робототехники [3], введение в теорию управления, цифровые системы управления, управление движением манипулятора, колесные мобильные роботы, обработка и объединение данных с различных датчиков, архитектура системы управления [1, 4].

Рассмотрим кратко основное содержание каждой из предложенных тем раздела «Основы робототехники».

В теме «Введение в робототехнику» основное внимание уделяется обзору манипуляционных систем, их классификации, устройству и основным узлам, из которых они состоят, и тому, какое место занимает человек в системе управления манипуляционными системами.

Тема «История и современное состояние робототехники» посвящена истории развития робототехники во всем мире и в России, в частности. Здесь же перечислены основные направления развития робототехники и области применения робототехнических систем.

При рассмотрении темы «Введение в теорию управления» выделяются основные положения из теории автоматического управления и даются основные характеристики, по которым определяются качественные показатели робототехнических систем.

В теме «Цифровые системы управления» раскрываются основные понятия, связанные с обработкой сигналов и приводятся функциональные схемы устройств для преобразования сигналов; здесь же анализируются преимущества и недостатки цифрового управления робототехническими системами.

Тема «Управление движением манипулятора» посвящена знакомству с одним из самых важных узлов робототехнической системы, являющемуся исполнительным органом – манипулятору, его конструктивным особенностям и функциональным принципам его управления.

При обучении теме «Колесные мобильные роботы» основной акцент делается на один из видов самых распространенных мобильных роботов - колесные мобильные роботы; приводится их классификация, рассматриваются принципы управления, области назначения и их применения.

В теме «Обработка и объединение данных с различных датчиков» рассматриваются различные виды датчиков, приводится их классификация по принципу действия и назначению, анализируется устройство основных компонентов системы машинного зрения и выделяются области применения систем с машинным зрением.

И в заключительной теме «Архитектура системы управления» обучающиеся знакомятся с основными компонентами архитектуры систем управления, классификацией архитектур системы управления по назначению, свойствами, которыми должна обладать спроектированная автоматизированная система управления; обучающиеся рассматривают организацию интеллектуальных систем управления и узнают о достижениях в этой области.

При организации обучения основам работы с образовательными конструкторами по робототехнике можно использовать сетевые сервисы на основе облачных технологий для проектирования и моделирование разрабатываемых устройств и компонент робототехнических систем в виртуальной среде. К таким сервисам можно отнести облачный сервис 123D Circuits от компании Autodesk, который представляет собой достаточно точную и функциональную имитацию работы платформы Arduino в виртуальном пространстве. Функциональные возможности облачного сервиса позволяют прямо в окне браузера создавать программный код, а также проектировать, собирать и тестировать схемы на работоспособность. Подобная возможность представляется весьма удобной на этапе предварительной работы обучающихся при реализации своих учебных проектов с использованием микроконтроллерной системы Arduino в виртуальной среде.

Для более глубокого усвоения изучаемого материала и повышения внимания обучающихся разработанные по каждой теме лекции сопровождаются презентациями, содержащими иллюстрационный и информационный материал.

Будущий учитель информатики, получив определенный багаж знаний и навыков, должен способствовать внедрению технологии робототехники в образовательный процесс на всех его уровнях, начиная с начальной ступени и заканчивая старшими классами, учитывая возрастные и психологические особенности обучающихся. Полученные знания и навыки в области робототехники позволят будущему учителю информатики повысить свою конкурентоспособность среди преподавателей в области информационных и коммуникационных технологий.

Литература

1. Конюх В.Л. Основы робототехники. Ростов н/Д: Феникс, 2008 г. 288 с.
2. Макаров И.М., Топчеев Ю.И. Робототехника. История и перспективы. М.: Наука, Издательство МАИ, 2003г. 372 с.
3. Сенюшкин Н.С., Рожков К.Е., Ульянов И.Ю., Жеребило В.Ю. Основы обучения робототехнике в школе как способ повышения качества инженерной подготовки. // Молодой ученый. 2014. №3. С. 344-346.
4. Юревич Е.И. Основы робототехники. СПб.: БХВ-Петербург., 2010 г. 368 с.

Shevchuk M. V.

Candidate of physico-mathematical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Computational Mathematics and Methods teaching of Computer Science,
Moscow State Regional University
Russia, Moscow region, Kolomna, Shilova st., 50

Shevchenko V.G.

Candidate of pedagogical Sciences, Senior lecturer of the Department Computational Mathematics and Methods teaching of Computer Science,
Moscow State Regional University
Russia, Moscow region, Gzhel, School st., 9

Fedoseev A.S.

Undergraduate of the Department Computational Mathematics and Methods teaching of Computer Science,
Moscow State Regional University
Russia, Moscow region, Sergiev Posad, Central st., 3

THE FORMATION OF EDUCATIONAL-COGNITIVE COMPETENCE OF STUDENTS WITH VIRTUAL ROBOTICS

Abstract. The article describes the questions of formation of educational-cognitive competence in teaching robotics to students of physics and mathematics faculty with the use of cloud services that allow you to simulate an electronic device directly in a web browser and test their performance in various parameters. When learning the basics of robotics future Informatics teachers are encouraged to use the designer on the Arduino platform in particular, one of the most popular microcontroller boards the Arduino – the Arduino Uno.

Key words: *robotics, virtual robotics, cloud services, Arduino, Circuits 123.*

Научное издание

Психология, педагогика и образование в условиях инновационного развития

Сборник научных трудов

Адрес редакции:
214000, г. Смоленск, ул. Б. Советская, д. 12/1, оф. 303.
E-mail: info@nauko-sfera.ru;
www.nauko-sfera.ru

Подписано в печать 10.09.2017 г.
Формат 60×84/16. Усл. п.л. 3.
Заказ №Н8/1-17. Тираж 100 экз.