2015  
Часть VI

ISSN 2072-0297

# Молодой учёный

Научный журнал

Выходит два раза в месяц

№ 15 (95) / 2015

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Главный редактор:** Ахметова Галия Дуфаровна, *доктор филологических наук*

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова Мария Николаевна, *доктор педагогических наук*

Иванова Юлия Валентиновна, *доктор философских наук*

Каленский Александр Васильевич, *доктор физико-математических наук*

Куташов Вячеслав Анатольевич, *доктор медицинских наук*

Лактионов Константин Станиславович, *доктор биологических наук*

Сараева Надежда Михайловна, *доктор психологических наук*

Авдеюк Оксана Алексеевна, *кандидат технических наук*

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, *кандидат географических наук*

Алиева Тарана Ибрагим кызы, *кандидат химических наук*

Ахметова Валерия Валерьевна, *кандидат медицинских наук*

Брезгин Вячеслав Сергеевич, *кандидат экономических наук*

Данилов Олег Евгеньевич, *кандидат педагогических наук*

Дёмин Александр Викторович, *кандидат биологических наук*

Дядюн Кристина Владимировна, *кандидат юридических наук*

Желнова Кристина Владимировна, *кандидат экономических наук*

Жуйкова Тамара Павловна, *кандидат педагогических наук*

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, *кандидат педагогических наук*

Игнатова Мария Александровна, *кандидат искусствоведения*

Коварда Владимир Васильевич, *кандидат физико-математических наук*

Комогорцев Максим Геннадьевич, *кандидат технических наук*

Котляров Алексей Васильевич, *кандидат геолого-минералогических наук*

Кузьмина Виолетта Михайловна, *кандидат исторических наук, кандидат психологических наук*

Кучерявенко Светлана Алексеевна, *кандидат экономических наук*

Лескова Екатерина Викторовна, *кандидат физико-математических наук*

Макеева Ирина Александровна, *кандидат педагогических наук*

Матроскина Татьяна Викторовна, *кандидат экономических наук*

Матусевич Марина Степановна, *кандидат педагогических наук*

Мусаева Ума Алиевна, *кандидат технических наук*

Насимов Мурат Орленбаевич, *кандидат политических наук*

Прончев Геннадий Борисович, *кандидат физико-математических наук*

Семахин Андрей Михайлович, *кандидат технических наук*

Сенцов Аркадий Эдуардович, *кандидат политических наук*

Сенюшкин Николай Сергеевич, *кандидат технических наук*

Титова Елена Ивановна, *кандидат педагогических наук*

Ткаченко Ирина Георгиевна, *кандидат филологических наук*

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, *кандидат химических наук*

Яхина Асия Сергеевна, *кандидат технических наук*

Ячинова Светлана Николаевна, *кандидат педагогических наук*

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231. E-mail: [info@moluch.ru](mailto:info@moluch.ru); <http://www.moluch.ru/>.

**Учредитель и издатель:** ООО «Издательство Молодой ученый»

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 26



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

**Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.**

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru.

Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

**Ответственные редакторы:**

Кайнова Галина Анатольевна

Осянина Екатерина Игоревна

**Международный редакционный совет:**

Айрян Заруи Геворковна, *кандидат филологических наук, доцент (Армения)*

Арошидзе Паата Леонидович, *доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)*

Атаев Загир Вагитович, *кандидат географических наук, профессор (Россия)*

Бидова Бэла Бертовна, *доктор юридических наук, доцент (Россия)*

Борисов Вячеслав Викторович, *доктор педагогических наук, профессор (Украина)*

Велковска Гена Цветкова, *доктор экономических наук, доцент (Болгария)*

Гайич Тамара, *доктор экономических наук (Сербия)*

Данатаров Агахан, *кандидат технических наук (Туркменистан)*

Данилов Александр Максимович, *доктор технических наук, профессор (Россия)*

Демидов Алексей Александрович, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, *доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)*

Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, *доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)*

Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, *доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)*

Игисинов Нурбек Сагинбекович, *доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)*

Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, *кандидат педагогических наук, заместитель директора (Узбекистан)*

Кайгородов Иван Борисович, *кандидат физико-математических наук (Бразилия)*

Каленский Александр Васильевич, *доктор физико-математических наук, профессор (Россия)*

Козырева Ольга Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент (Россия)*

Колпак Евгений Петрович, *доктор физико-математических наук, профессор (Россия)*

Куташов Вячеслав Анатольевич, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

Лю Цзюань, *доктор филологических наук, профессор (Китай)*

Малес Людмила Владимировна, *доктор социологических наук, доцент (Украина)*

Нагервадзе Марина Алиевна, *доктор биологических наук, профессор (Грузия)*

Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, *кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)*

Прокопьев Николай Яковлевич, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

Прокофьева Марина Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)*

Рахматуллин Рафаэль Юсупович, *доктор философских наук, профессор (Россия)*

Ребезов Максим Борисович, *доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)*

Сорока Юлия Георгиевна, *доктор социологических наук, доцент (Украина)*

Узаков Гулом Норбоевич, *кандидат технических наук, доцент (Узбекистан)*

Хоналиев Назарали Хоналиевич, *доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)*

Хоссейни Амир, *доктор филологических наук (Иран)*

Шарипов Аскар Калиевич, *доктор экономических наук, доцент (Казахстан)*

**Художник:** Шишков Евгений Анатольевич

**Верстка:** Голубцов Максим Владимирович

*На обложке изображен Александр Михайлович Ляпунов (1857–1918) — русский математик и механик, академик Петербургской Академии наук.*

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

## СОДЕРЖАНИЕ

### СОЦИОЛОГИЯ

#### **Авлдеев А. А.**

Структура спортивной аудитории футбольного состязания ..... 527

#### **Войку И. П., Копытова О. Н., Смирнова Г. В.**

Оценка представлений студенческой молодежи о многодетности и малодетности ..... 530

#### **Киселева Е. Е.**

Особенности этнической идентичности современных студентов (на примере Московского института лингвистики) ..... 535

#### **Павлова Ю. В.**

Развитие школьного исторического образования в странах Европы (XVIII–XIX вв.) ..... 537

#### **Скриган М. И.**

Сочетание и комбинирование методов сбора информации в социологических и маркетинговых исследованиях: общая характеристика ..... 539

### ПСИХОЛОГИЯ

#### **Дьякова Е. В.**

Особенности взаимоотношений в семьях, воспитывающих дошкольников с расстройствами аутистического спектра ..... 543

#### **Коненко Е. А., Михайлова Н. Н., Артемова С. И.**

Особенности содержания страхов у детей дошкольного возраста ..... 547

#### **Коноплёва Л. С., Коноплёв Н. Н.,**

#### **Курилович М. А.**

Формирование толерантного сознания и психологически здоровой личности в аспекте диалогического подхода ..... 549

#### **Соловьева О. А.**

Основные аспекты психоэмоциональной адаптации иногородних студентов-первокурсников ..... 552

#### **Урутина Т. М., Агеева Л. Г.**

Типичные трудности и ошибки при выборе профессии у старшеклассников ..... 555

#### **Урутина Т. М., Щелина С. О.**

Психологические особенности проявления агрессии в юношеском возрасте ..... 558

### ПЕДАГОГИКА

#### **Бабич И. М., Дич Г.**

Как повысить эффективность изучения химии на английском языке в 8 классе ..... 563

#### **Буйлова Л. Н.**

Современные подходы к разработке дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ ..... 567

#### **Валиахметова Л. В.**

Ключевые компетенции экономистов, необходимые для развития во время подготовки в вузе ..... 572

#### **Волкова А. Ю.**

Проблемы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов ..... 575

#### **Губанов В. М., Сатывалдиева Б.**

Социальная безопасность как социально-исторический феномен ..... 577

#### **Демина Г. Д.**

Роль логоритмических упражнений в формировании устойчивого интереса дошкольников к музыкальной деятельности .. 581

#### **Илакавичус М. Р.**

Эффективность неформальных образовательных практик для мигрантов и членов их семей ..... 584

#### **Каргина Е. М.**

Практическая направленность обучения письменной речи в техническом вузе ..... 587

#### **Каргина Е. М.**

Взаимосвязь внимания и понимания информации в процессе обучения иностранному языку ..... 589

**Ломакина А. Н., Шапоренко А. А.**

Основные направления психологического сопровождения осужденных, склонных к суициду и членовредительству..... 591

**Любимова Т. Д., Володина Е. В., Володина И. В.**

Формы организации учебно-воспитательного процесса и позитивные результаты внеаудиторной работы студентов ..... 593

**Мусаева Н. С.**

Изучение словарного запаса у младших школьников с нарушением интеллекта ..... 596

**Падурин Д. Ф., Кучин С. Г.**

К вопросу об инновациях в огневой подготовке сотрудников силовых структур..... 598

**Панова В. Н.**

Роль куратора в адаптации студентов 1 курса колледжа (из опыта работы)..... 601

**Пьянкова С. Н.**

Изотерапия в работе с детьми с ОНР ..... 604

**Семенова Е. А.**

Формирование информационно-технологической компетентности у студентов технических специальностей вуза ..... 606

**Тарабрина И. В.**

Необходимость спортивного отбора в греко-римской борьбе ..... 610

**Турусова Н. Г., Фомичёва И. Б.**

Урок правовых знаний ..... 613

**Урутина Т. М.**

Психологические основы педагогического такта учителя..... 616

**Фортова Л. К., Кужеков А. Ю.**

Профессиональная деятельность педагогов образовательных организаций ФСИН России и смысл жизни ..... 618

**Хоссейниннежад С. Р., Хоссейни А.**

Проблематика чувства стыда, страха и стеснения учеников на уроках ..... 620

**Чугунова Н. А., Карапец О. В.**

Деятельностный подход в биологическом образовании студентов и его сопровождение 624

**Шелестова Т. П.**

Маленькие дети с большими правами..... 627



## СОЦИОЛОГИЯ

### Структура спортивной аудитории футбольного состязания

Авлдеев Артём Александрович, руководитель группы  
Операционный офис «Калининградский» ОАО Банк «ФК Открытие»

*В статье проанализированы состав и структура спортивной аудитории футбольного состязания, даны уточненные определения понятиям футболофил и футбольный статистик, предложена классификация спортивных болельщиков в зависимости от активности проявления интереса (увлеченности) к данному виду спорта.*

**Ключевые слова:** спортивная аудитория, спортивные болельщики, поклонник футбола, болельщик, фанат, футбольный хулиган, футболофил, футбольный статистик.

Футбол — самая популярная и массовая командная игра в мире, корнями уходящая в глубину веков. В культуре различных народов присутствовали игры с мячом, отдаленно похожие на современный футбол: «чжу-кэ» в Древнем Китае, «эпискирос» в Древней Спарте, «гарпадум» в Римской империи, «кэмари» в Японии, «ла суль» во Франции, в Италии «кальчио», «шалыга» и «кила» в России. Однако родиной футбола в его общепризнанном виде по праву считается Великобритания, где не только были впервые унифицированы и обнародованы правила игры (23 октября 1863 года), сформирована соревновательная система и вертикаль футбольного хозяйства, но и признан профессиональный статус футбола, что в купе дало мощнейший толчок к его развитию, как на региональном, так и мировом уровнях.

Игре миллионов посвящено огромное количество отечественных и зарубежных научных работ, детально разбирающих многие аспекты этого явления:

- истории становления и развития футбола посвящены труды В. О. Назарова, С. В. Бутова, А. Валя и др.;
- в работах В. А. Киселева, И. Петру и др. особое значение отведено месту футбола в сфере культуры;
- социальной природе объединения сообществ болельщиков посвящены исследования В. Ф. Девичевой, В. А. Викторова;
- вопросы менеджмента и маркетинга в современном футболе освещены в работах В. Н. Алексеева, А. В. Тукманова и др.;
- возможности применения моделей эконометрики в футболе исследовали А. Кеммерлинг, С. Аллан.

Однако, несмотря на неподдельный интерес к данной проблематике во всем ее многообразии со стороны на-

учного сообщества, до сих пор остается еще очень много белых пятен, в том числе в вопросах социальной значимости футбола в жизни общества, а также социокультурной среды, формирующейся вокруг него.

Футбол давно вышел за рамки просто спортивного действия, в современном своем состоянии объединив спорт, экономику и культуру, став таким образом неотъемлемой частью как спортивной индустрии, так и индустрии развлечений. Такое положение обусловлено тем, что помимо непосредственных участников футбольных соревнований (спортсменов, тренеров, судей, функционеров и т.д.), неотъемлемой частью футбола, как любого зрелищного события, является аудитория, в нашем случае — спортивную аудиторию, а также производители специализированных товаров и услуг (спецодежды, инвентаря и т.д.).

Согласно В. А. Войтик, в состав спортивной аудитории входят читатели, зрители, слушатели, пользователи спортивных СМИ, а также болельщики, предпочитающие созерцать спортивные состязания непосредственно на стадионах [1, с. 110]. Отдельно необходимо подчеркнуть, что в нашем исследовании термин «болельщик» имеет широкую формулировку, тождественную с понятием «активная часть спортивной аудитории», и представляющая собой определенную совокупность понятий, составные части которой будут проанализированы и описаны в данной работе [2, с. 151].

Для иллюстрации состава аудитории соревнований по футболу, приведем следующие цифры: матчи Чемпионата мира по футболу 2014 года в Бразилии посетили в общей сложности 3386810 зрителей [3], трансляцию финальной игры турнира смотрели около 1,2 млрд. жителей планеты, а общий прогноз ТВ-аудитории бразильского мундиаля со-

ставил порядка 3 млрд. человек. Исходя из приведенных данных, можно с уверенностью утверждать, что активная часть спортивной аудитории (принимая за активность регулярное посещение спортивного соревнования), которую согласно типологии, предложенной Дж. Лоем, следует именовать как «основные» или «первичные» болельщики [4], несравненно меньше остальной ее части. Безусловно в зависимости от масштаба, характера и географии соревнований соотношение активной и условно пассивной («вторичные», регулярно следящие за соревнованиями через средства массовой информации и время от времени посещающие стадионы, и «третичные» болельщики, активно осуждающие спортивные состязания и спортсменов, черпающие информацию из СМИ и интернета, но не посещающие стадионов) частей несколько изменяется, но остается в рамках обозначенной пропорции, обусловленной пределами вместимости спортивных сооружений, на которых проходят состязания, а также почти повсеместным проникновением мировой телевизионной сети и сети Интернет.

В настоящее время в научном сообществе устоялось представление типологизации спортивных болельщиков в зависимости от двух признаков: формы участия в спортивном зрелище и способа получения информации о спортивном событии. Однако принимая во внимание тот факт, что футбольная субкультура, состоит из людей с широким диапазоном увлеченности феноменом футбола (от выражения радикальной поддержки симпатизируемой команде на трибунах, до консервативного обсуждения с окружающими свежих футбольных новостей [5, с. 188]), а также влияния СМИ и интернет-технологий на игровую природу спорта и коммуникативный потенциал сообществ спортивных болельщиков, нам представляется обоснованным и необходимым введение классификации спортивных болельщиков в зависимости от проявляемой ими активности в области интереса к данному виду спорта.

Согласно данным аналитической компании Miniwatts Marketing Group, в декабре 2013 года число ин-

тернет-пользователей достигло 2,8 млрд. человек [6] или почти 39% от всех жителей нашей планеты. Учитывая, что в таких развитых в технологичном и спортивном плане странах как Великобритания, Германия и Испания доля интернет-пользователей от общего числа жителей составляет 89,8%, 86,2% и 74,8% соответственно, нам представляется обоснованным выдвинуть предположение, что в определенной области пересечения реальной и медиаактивностей болельщиков, помимо «вторичных» формируются новые группы, не являющиеся в чисто виде не «первичными», ни «третичными».

Представим в графическом виде поля активностей спортивных болельщиков.

Область А на Рис.1. соответствует активности «реальных» болельщиков, посещающих с разной частотой непосредственно места проведения соревнований — от единожды и случайно попавших, до тех, кто на регулярной основе наблюдает за спортивными баталиями с трибун стадиона. Вместе с тем, рассматриваемая группа болельщиков наименее активна в медиаполе в силу разного рода причин (возраста, распространения СМИ и интернета в регионах проживания, внимания СМИ к спорту).

Область Б соответствует гибридной активности спортивных болельщиков как в реальных, так и в медиа проявлениях.

Область В характеризует любителей спорта, ограничивающихся только лишь медиаактивностью, и соответствующих категории «телезрители, слушатели, читатели спортивных СМИ» в определении состава спортивной аудитории В. А. Войтик.

Данная схема дает наглядное представление о распределении на макроуровне групп болельщиков в зависимости от характера их активности. Обратимся теперь к структурам групп на микроуровнях.

Согласно классификации, предложенной А. М. Илле [7, с. 160], из всего многообразия групп болельщиков можно выделить следующие системообразующие касты:

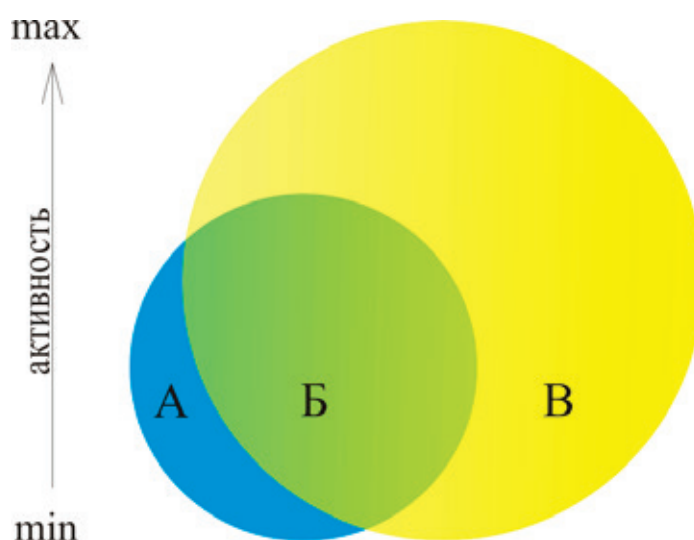


Рис. 1. Поля активностей спортивных болельщиков



— «кузьмичи» — неорганизованные болельщики, не принадлежащие к определенным фан-группам, посещающие матчи, чтобы насладиться игрой любимой команды;

— фанаты — ярко выраженные активные болельщики конкретного футбольного клуба,

— хулиганы — наиболее активные и агрессивные члены фанатского движения.

Заменяв в данной классификации жаргонизм «кузьмичи» на термин «поклонник», в понятии «страстного любителя спортивных зрелищ, поклонника какой-либо спортивной команды» и добавив категорию «любитель», для обозначения группы болельщиков с наименьшей активностью, мы четко обозначим структуру определенной части спортивной аудитории, проявляющей реальную и/или гибридную активности. Однако структура аудитории с гибридной активностью, была бы не полной не упомянув мы в ней категорию болельщиков, впервые обозначенную в 1969 году термином «футболофил». Выделение данной группы из общей аудитории обусловлено наличием у неё самостоятельного, зачастую несколько дистанцированного от игры интереса, рождающего активности иного рода, нежели поддержка любимой команды во время спортивных состязаний, но реализуемой как в реальной так и медийной сферах. Согласно И. П. Кулжинскому, «футболофил» — любитель, коллекционирующий все, что относится к его любимой команде, к чемпионату, либо занимающийся статистикой [8, с. 185]. В современной англоязычной спортивной лексике существует четкое выделение двух различных типов болельщиков, объединенных в отечественном термине «футболофил»:

— *gacker* — человек, собирающий спортивные реликвии, такие как автографы или спортивные карточки, особенно те, которые трудно достать [9, с. 154].

— *fanalyst*/*FANalyst* — поклонник, который одновременно является аналитиком [9, с. 154].

Соглашаясь с логикой зарубежных коллег о необходимости разделения терминов, ввиду разнонаправленности интересов указанных групп болельщиков, мы считаем необходимым внести уточнение в уже существующее понятие «футболофил» и предложить определение для понятия «футбольный статистик». Футболофил — любитель футбола как вида спорта, конкретного игрока, отдельного клуба (сборной команды) или чемпионата, систематически собирающий какие-либо объекты (программки к футбольным матчам или сезонам, календари, фотографии спортсменов, автографы, монеты, значки, вымпелы, афиши, записи и стенограммы матчей и т.д.), однородные или объединенные интересующей его темой. Футбольный статистик — любитель футбола, ведущий сбор, регистрацию, анализ и хранение разного рода статистических данных о соревновательной деятельности команды, игрока. Таким образом, часть спортивной аудитории с гибридной активностью включает в себя поклонников футбола, фанатов, хулиганов, футболофилов и футбольных статистиков.

Категорию болельщиков, проявляющих активность только лишь в медийной области мы предлагаем именовать «медиапоклонники».

Внедрение в научный оборот предлагаемой структуры спортивной аудитории может послужить новым толчком к междисциплинарным исследованиям в области взаимодействия болельщиков и всех заинтересованных сторон (спортивных клубов и федераций, СМИ, правоохранительных органов, бизнеса и т.д.), а также предоставит дополнительный инструментарий спортивным маркетологам для более четкого отбора фокус-групп, на которые нацелены продвигаемые товары и услуги.

#### Литература:

1. Войтик, Е. А. Спортивная медиакommunikация: проблематика структуризации / Е. А. Войтик // Журналистский ежегодник. — 2012. — № 1.
2. Кузнецов, М. В. Смысловое наполнение понятия «футбольные фанаты» / М. В. Кузнецов // Аналитика и культурология. — 2014. — № 29.
3. Официальный сайт Международной федерации футбола (ФИФА) — URL: <http://www.fifa.com/worldcup/archive/brazil2014/index.html> (Дата обращения: 30.07.2015).
4. Loy, J. W. Sport and social systems: A guide to the analysis, problems and literature / J. W. Loy, B. D. McPherson, G. S. Kehyon — California: Addison-Wesley publ. Co., 1978.
5. Фефелов, М. Б. Социально-психологические факторы футбольной субкультуры / М. Б. Фефелов // Ученые записки Российского государственного социального университета. — 2009. — № 10.
6. Мировая Интернет Статистика <http://www.internetworldstats.com/top20.htm> (Дата обращения: 30.07.2015).
7. Илле, А. М. Футбольный фанатизм в России: Фан-движение и субкультура футбольных фанатов // Молодежные движения и субкультуры Санкт-Петербурга (социологический и антропологический анализ) / Отв. Ред. В. В. Костюшев — СПб.: Норма, 1999.
8. Кулжинский, И. П. «Словарь любителя футбола» / И. П. Кулжинский — Ростов-на-Дону: Издательство «Молот», 1969.
9. Тугуз, Э. А. Номинации болельщиков в спортивном дискурсе (на материале английских спортивных неологизмов) / Э. А. Тугуз // Вестник Кемеровского государственного университета. — 2014. — № 1 (57).

## Оценка представлений студенческой молодежи о многодетности и малодетности

Войку Иван Петрович, старший преподаватель;  
Копытова Ольга Николаевна, доцент;  
Смирнова Галина Викторовна, студент  
Псковский государственный университет

### Evaluation of representations of students about large families and maldetect

Ivan P. Voiku, Olga N. Kopytova, Galina V. Smirnova  
Pskov State University

*Статья является результатом исследования ассоциаций современной студенческой молодежи с малодетностью и многодетностью. Исследование осуществлялось эмпирическим методом (анкетный опрос). Многодетные семьи в современном российском обществе часто воспринимаются как малоимущие и неуспешные. Эти стереотипы не способствуют повышению социального статуса многодетных семей и преодолению депопуляции.*

*Для подтверждения данной гипотезы в феврале-марте 2015 года проведено эмпирическое исследование, объектом которого выступила студенческая молодежь Псковского государственного университета.*

*Образ многодетной семьи в представлениях студенческой молодежи значительно уступает образу малодетной. Необходима продуманная государственная политика, направленная на культивирование мнения о многодетности не как о бремени, а как о богатстве и достоинстве.*

**Ключевые слова:** малодетность, многодетность, ассоциации, представления, студенческая молодежь, депопуляция.

*The article is the result of the study of modern associations of students with lifetime fertility and large families. The study was carried out empirical method (questionnaire survey). Large families in contemporary Russian society are often perceived as poor and unsuccessful. These stereotypes are not conducive to improving the social status of families and overcoming depopulation.*

*To confirm this hypothesis, in February-March 2015 empirical research, the object of which was made by students of the Pskov state University.*

*The image of large families in the representations of students is significantly inferior to the way small families. You need a sound public policy aimed at cultivating the view of many children not as a burden, but as the wealth and dignity.*

**Keywords:** The lifetime fertility, large families, associations, views, students, depopulation.

Коренные преобразования, происходящие в современном российском обществе, факторы глобализации и модернизации не могут не отразиться на главном социальном институте — семье.

Практически любая молодая семья сталкивается с проблемами, которые неизбежно приводят к сознательному ограничению репродуктивной деятельности, сокращению числа желаемых детей. Малодетность все больше становится отличительным признаком семейных отношений. А вот большая традиционная семья уже давно перестала быть почитаемой обществом основой крепкого государства.

Указом Президента РФ от 5 мая 1992 г. № 431 «О мерах по социальной поддержке многодетных семей» поручено органам власти субъектов РФ определить категории семей, которые относятся к многодетным и нуждаются в дополнительной социальной поддержке. В Псковской области к многодетным относятся семьи, имеющие троих и более детей в возрасте до 18 лет, совместно проживающих с родителями или одним из них.

Значительный спад рождаемости в нашей стране произошёл в 90-е годы. Подобная ситуация наблюдалась и в Псковской области (рис. 1).

Тенденция к малодетности сохраняется и в наши дни (рис. 2.)

Как видно на рис. 2, суммарный коэффициент рождаемости имеет тенденцию к увеличению на протяжении периода с 2010 по 2014 годы, но не достигает 2, что не обеспечивает даже простого воспроизводства населения Псковской области.

Многодетные семьи воспринимаются как нетипичные: довольно часто многодетную семью приравнивают к малоимущей, неуспешной, безответственной [1].

Стереотипы общества в отношении многодетной семьи отпечатываются в сознании молодёжи. Неблагоприятное влияние на семейные идеалы также оказывает целый комплекс негативных трансформаций семейных отношений и семейных ориентаций. Все это программирует популяризацию малодетной модели семейной жизни, не способствует повышению социального статуса многодетных

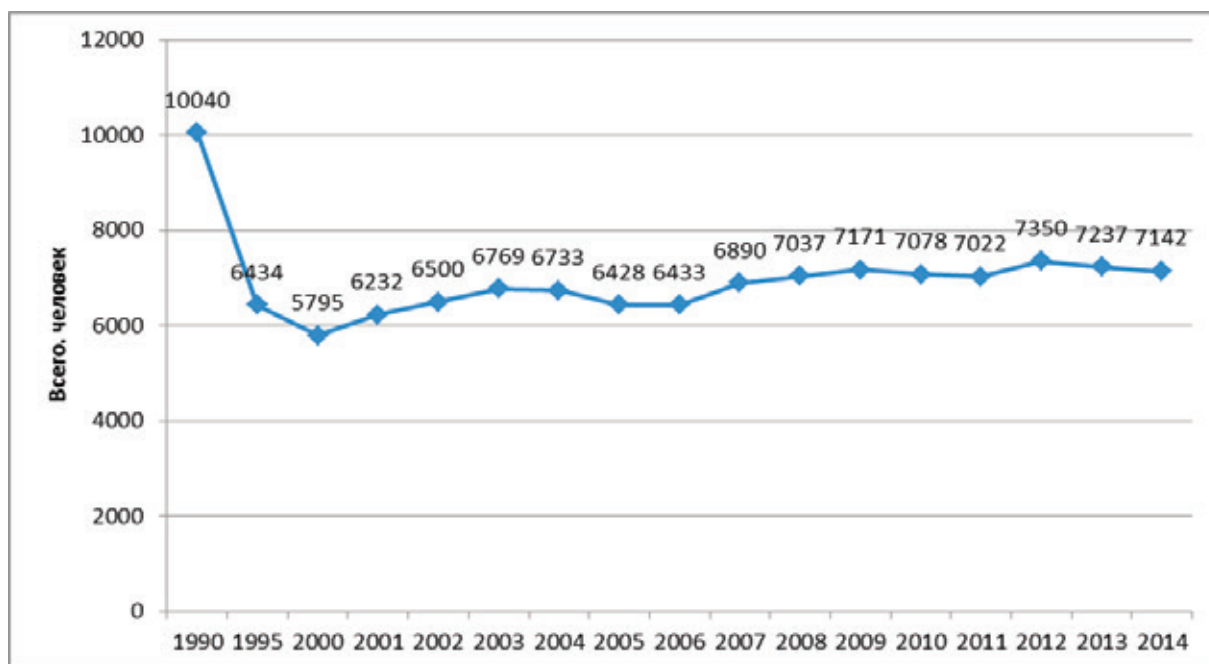


Рис. 1. Динамика числа родившихся в Псковской области в период за 1990–2013 годы

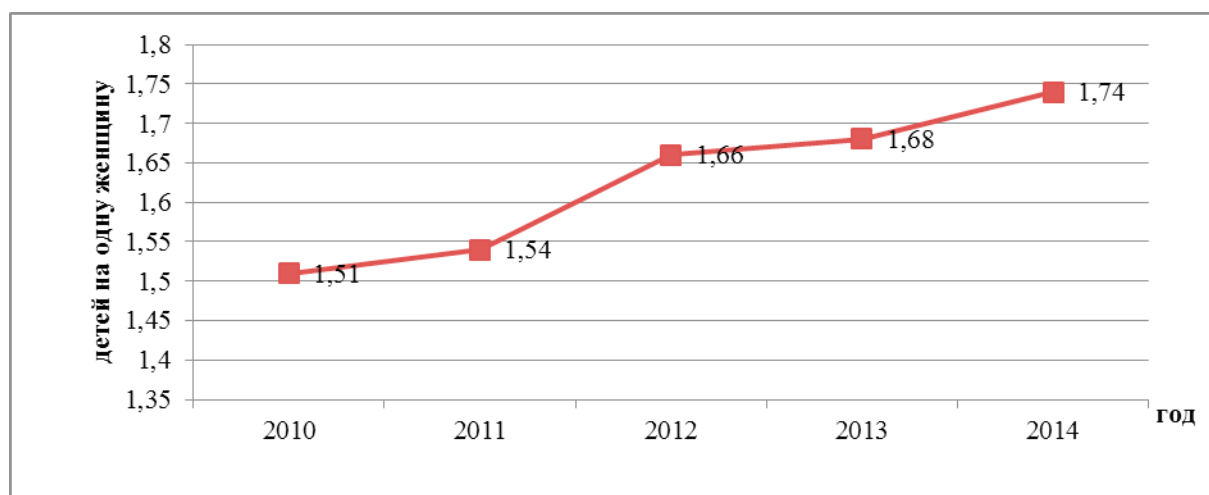


Рис. 2. Динамика суммарного коэффициента рождаемости в Псковской области в период за 2010–2014 годы

семей, а, следовательно, преодолению депопуляции населения.

Чтобы совершенствовать демографическую политику и политику в отношении молодых семей, необходимо установить, насколько сильно трансформировались в молодежном самосознании традиционные семейные идеалы.

Существует достаточно большое количество российских исследований семейных ориентаций студентов по различным методикам. Эти исследования можно разделить на три группы [2]:

1) социологические опросы, направленные на характеристику образа идеальной семьи по представлениям студентов;

2) социологические и статистические исследования, направленные на определение фактического социокуль-

турного портрета студенческой семьи, установление реальных ценностных ориентаций студенческой молодежи;

3) социологические исследования самосознания семейной студенческой молодежи.

Практически все исследователи семейных ориентаций молодежи, особенно студенческой молодежи, отмечают, с одной стороны, их проблематичность и далекое от желаемых ориентиров качество, с другой стороны, их большое значение для формирования будущей семьи. Однако изучение брачно-семейных отношений студенческой молодежи все более актуализируется в силу того, что именно молодежь выступает социальной детерминантой процесса воспроизводства населения и социальной структуры общества в целом [2].

Цель проведенного нами исследования — изучить представления молодежи о малодетной и многодетной

семье. Для проведения исследования использовалась специально разработанная анкета. В опросе приняли участие более 250 студентов различных курсов, форм обучения и факультетов Псковского государственного университета в возрасте от 18 до 30 лет. Опрос проводился весной 2015 года.

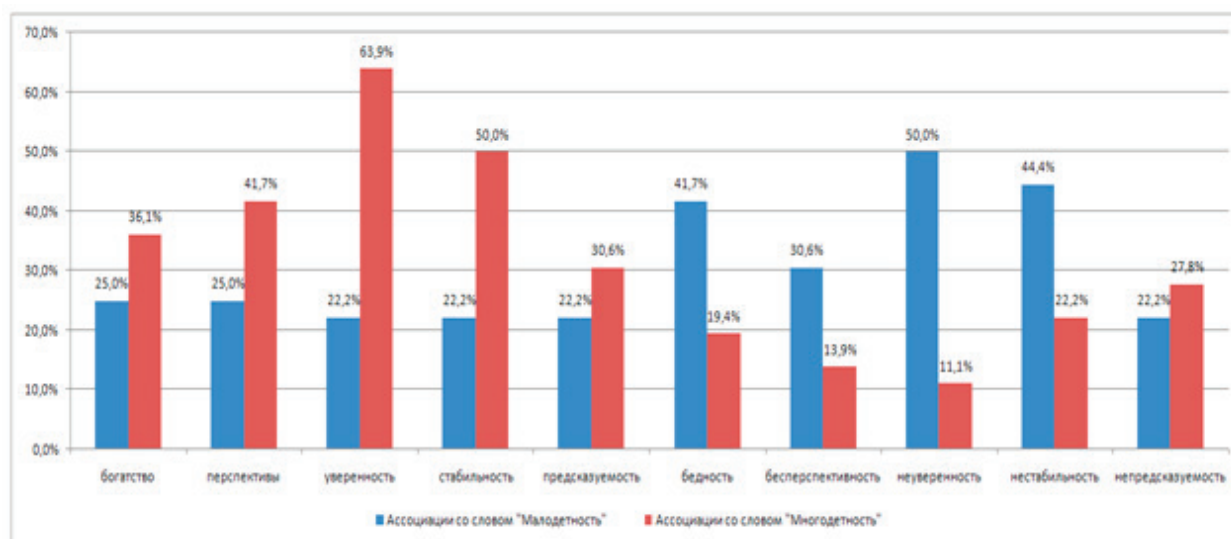
В процессе исследования студентам был предложен ассоциативный ряд со словами «малодетность» и «многодетность». Ассоциативный ряд включил в себя пять противоположных состояний, в той или иной степени способных охарактеризовать детность: богатство — бедность, стабильность — нестабильность, уверенность — неуверенность, перспективность — бесперспективность, предсказуемость — непредсказуемость. Респонденты могли выделить не более 5-ти ассоциаций (рис. 3).

Чаще всего варианты детности ассоциируются с уверенностью — неуверенностью, стабильностью — не-

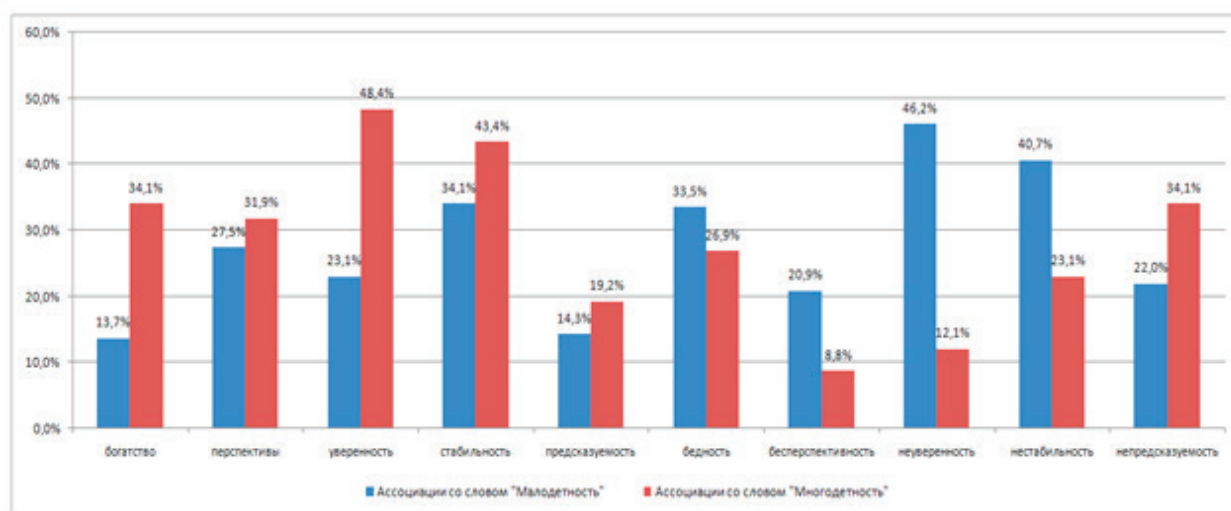
стабильностью, а также с богатством — бедностью, перспективностью и непредсказуемостью.

Результаты оценки разнятся у студентов из малодетных и многодетных семей. Студенты из многодетных семей, чаще, чем студенты из малодетных семей, ассоциируют малодетность с богатством, бесперспективностью и неуверенностью, а многодетность — с перспективами, уверенностью, предсказуемостью, значительно реже с бедностью. Вероятно, играет роль тот очевидный факт, что с рождением каждого последующего ребенка материальный уровень семьи значительно снижается, а, следовательно, в многодетных семьях материальные проблемы ощутимы куда более остро, чем в малодетных.

Более наглядно расхождение в ассоциациях, возникающих у респондентов, со словами «многодетность» и «малодетность» можно представить в виде лепестковой диаграммы (рис. 4).



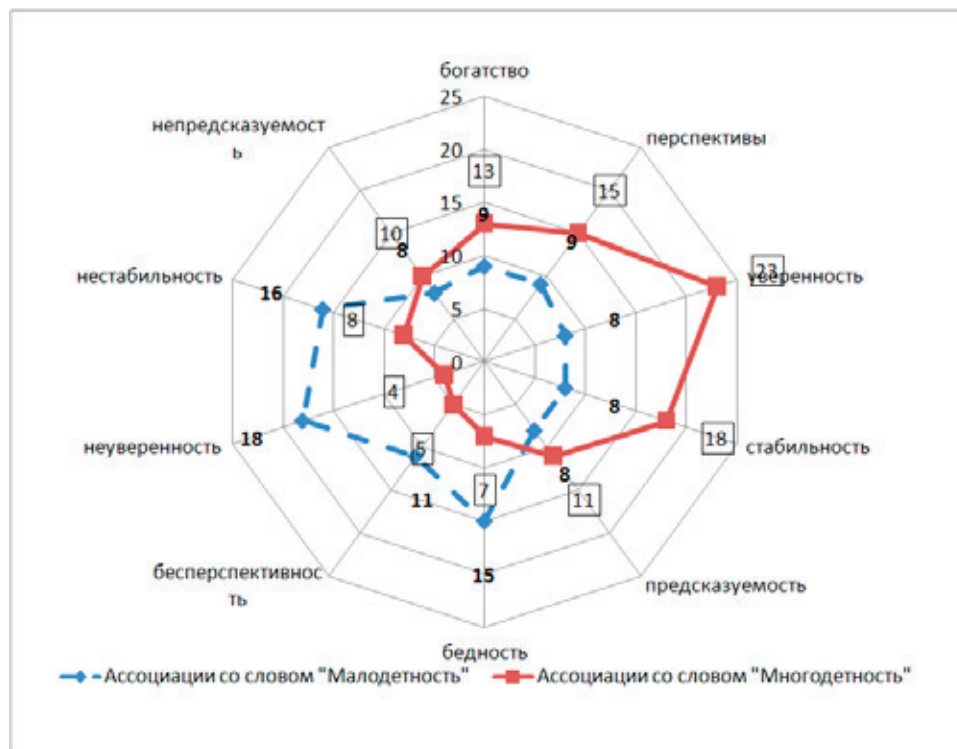
(a)



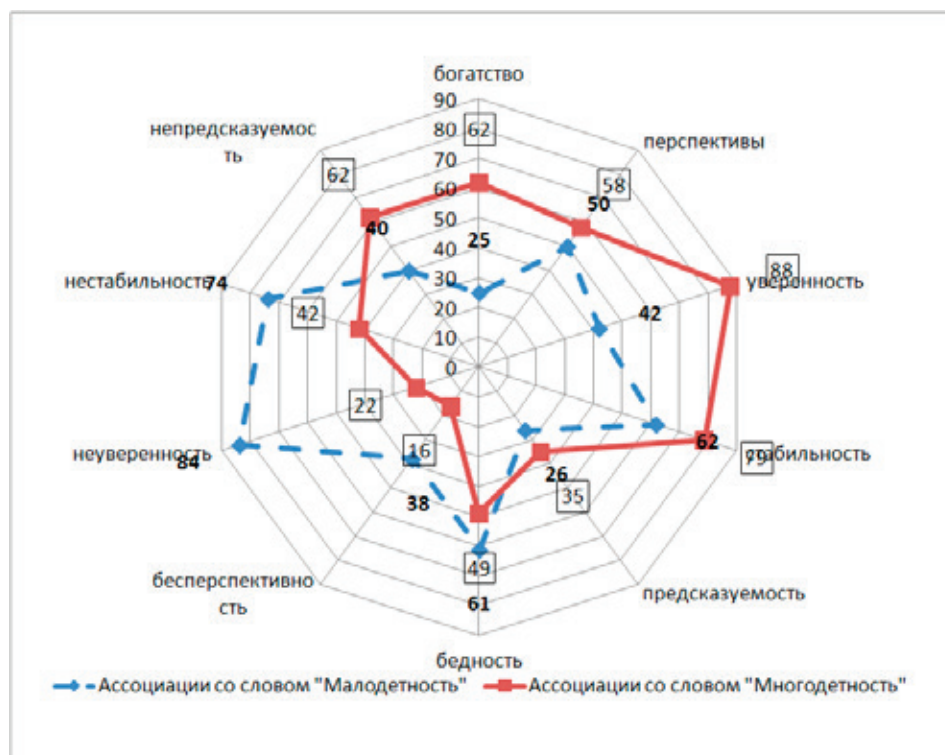
(б)

Рис. 3. Абсолютная оценка ассоциаций респондентов (а — многодетных семей, б — малодетных семей) со словами «малодетность» и «многодетность»





(а)



(б)

Рис. 4. Расхождение в ассоциациях, возникающих у респондентов (а — многодетных семей, б — малодетных семей), со словами «многодетность» и «малодетность», в баллах

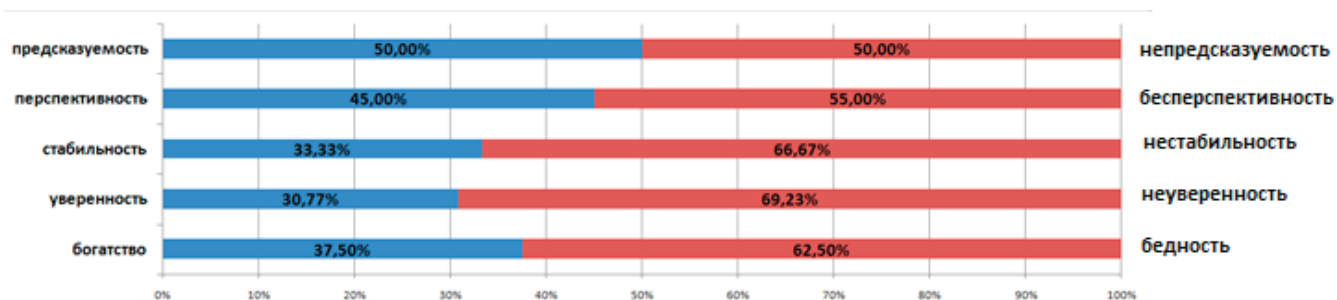
Как показал анализ, максимальные расхождения у студентов из многодетных семей наблюдаются по таким ассоциациям, как уверенность — неуверенность, стабильность — нестабильность. Портрет «малодетности»,

с точки зрения балльной оценки респондентов из многодетных семей, может быть представлен следующими ассоциациями: нестабильность, неуверенность, бесперспективность и бедность.

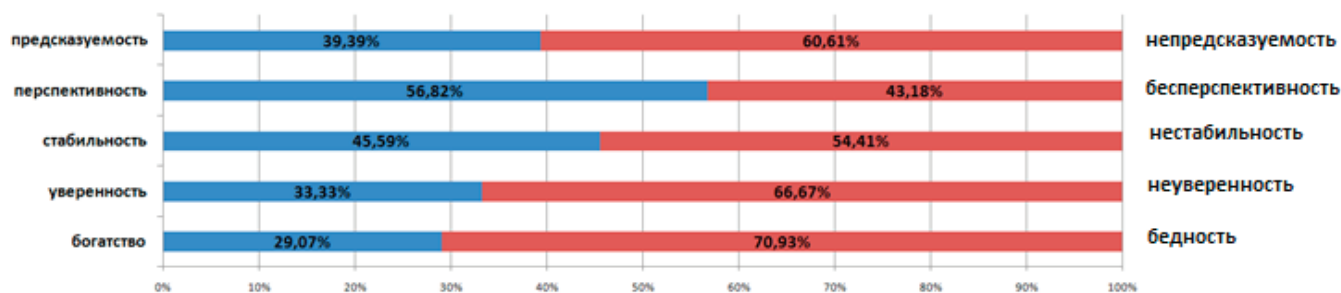
Максимальные расхождения у студентов из малодетных семей наблюдаются по таким ассоциациям как богатство, уверенность — неуверенность. Портрет «малодетности», с точки зрения балльной оценки респондентов из малодетных семей, может быть представлен следующими ассоциациями: нестабильность, неуверенность, бесперспективность и бедность.

Портрет «многодетности» у обеих групп опрошенных: непредсказуемость, богатство, перспективы, уверенность, стабильность и предсказуемость.

Относительная оценка, формируемая как соотношение ответов по каждой парной ассоциации, показывает несколько иную картину. Так, малодетность чаще всего ассоциируется у респондентов с бедностью, неу-

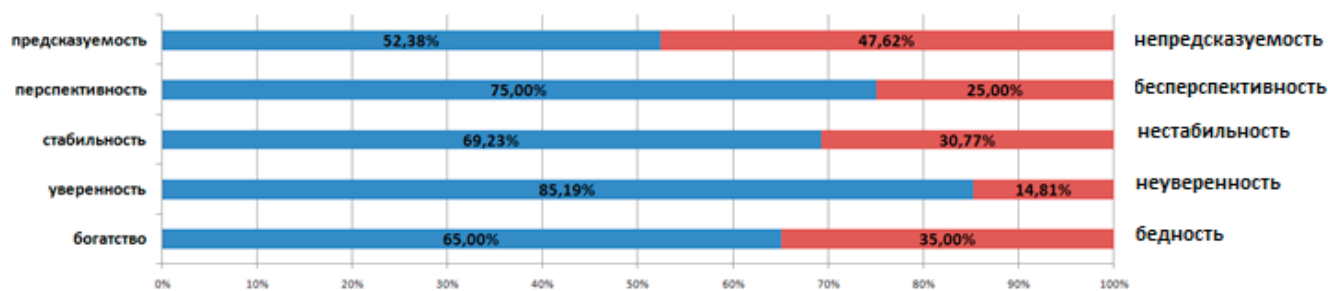


(а)

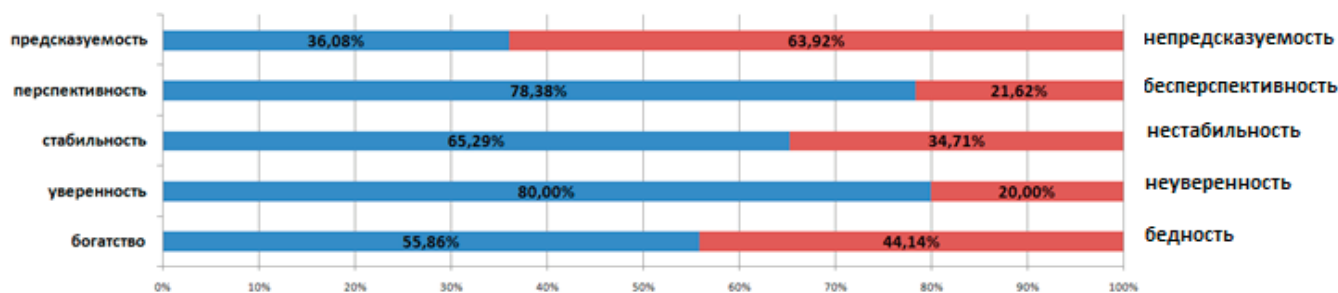


(б)

Рис. 5. Состояние ассоциаций, возникающих у респондентов (а — многодетных семей, б — малодетных семей) со словом «малодетность», %



(а)



(б)

Рис. 6. Состояние ассоциаций, возникающих у респондентов (а — многодетных семей, б — малодетных семей) со словом «многодетность», %

веренностью, непредсказуемостью и нестабильностью (рис. 5).

Со словом «малодетность» у студентов из многодетных семей чаще ассоциируется нестабильность и неуверенность. У студентов из малодетных семей — с непредсказуемостью и бедностью (рис. 6).

Со словом «многодетность» у студентов из многодетных семей чаще ассоциируется стабильность, уверенность и богатство. У студентов из малодетных семей — с непредсказуемостью и стабильностью.

Итак, образы многодетности и малодетности в представлениях современной студенческой молодежи различаются. Сохранение положительного образа многодетной семьи у студентов как из многодетных, так и из мало-

детных семей, дает основание предполагать о наличии уникального потенциала в виде многодетной репродуктивной установки.

Сегодня данный потенциал не востребован в полной мере обществом, однако его использование способно остановить нарастающие тенденции депопуляции. Первоочередная задача общества — поддержка не просто института семьи, а института именно многодетной семьи, содействие повышению ее статуса и престижа.

Для повышения социального статуса многодетной семьи необходима продуманная комплексная государственная политика, направленная на культивирование мнения о многодетности не как о бремени, а как о богатстве и достоинстве.

#### Литература:

1. Мелян, М. С. «Механизмы повышения социального статуса многодетной семьи в современном обществе. URL: <http://surafamily.ru/meropriyatiya/konferentsiya-vlast-i-obshchestvo-v-interesakh-detej/stati-konferentsii/mekhanizmy-povysheniya-sotsialnogo-statusa-mnogodetnoj-semi-v-sovremennom-obshchestve.html> (дата обращения: 17.07.2015).
2. Михайленко, Т. Н. Семейные идеалы студенческой молодежи // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 6; URL: [www.science-education.ru/120-15591](http://www.science-education.ru/120-15591) (дата обращения: 17.07.2015).

## Особенности этнической идентичности современных студентов (на примере Московского института лингвистики)

Киселева Евгения Евгеньевна, кандидат социологических наук, доцент  
Московский институт лингвистики

*В данной статье приводятся основные результаты исследования этнической идентичности студентов Московского института лингвистики. В основу измерения этнической идентичности студентов положена методика «Типы этнической идентичности» разработанная Г. У. Солдатовой и С. В. Рыжовой.*

**Ключевые слова:** этническая идентичность, студенческая молодежь, этнонигилизм.

## The particularities of modern students' ethnic identity (the case of Moscow Institute of Linguistics)

Kiseleva Evgeniya Evgenievna, Cand.Sci. (Soc.), associate professor  
Moscow Institute of Linguistics

*This articles gives the main results of the students' ethnical identity investigation (the case of Moscow Institute of Linguistics). The measurement of students' ethnical identity is based on the scientific approach suggested by G. Y. Soldatova and S. V. Rizhova "The types of ethnical identity".*

**Key words:** ethnical identity, students, ethnonigilism

В настоящее время проблема этнической идентичности закономерно представляет большой интерес для социологов, психологов и культурологов.

В качестве объекта проведенного нами исследования выступили студенты очного отделения Московского ин-

ститута лингвистики, в качестве предмета — особенности этнической идентичности студентов.

Для измерения этнической идентичности студентов использовалась методика «Типы этнической идентичности» разработанная Г. У. Солдатовой и С. В. Рыжовой [1].

Эта методика позволяет диагностировать этническое самосознание и его трансформацию. Один из показателей трансформации этнической идентичности — это рост этнической нетерпимости (интолерантности). Толерантность/интолерантность — главная проблема межэтнических отношений в условиях роста напряженности между народами — явилась ключевой психологической переменной при конструировании данного опросника. Степень этнической толерантности респондента оценивается на основе следующих критериев: уровня «негативизма» в отношении собственной и других этнических групп, порога эмоционального реагирования на иноэтническое окружение, выраженности агрессивных и враждебных реакций в отношении к другим группам.

Среди **всех** опрошенных, в данном исследовании были получены следующие результаты:

Этнонигилизм — одна из форм гиподентичности, представляющая собой отход от собственной этнической группы и поиски устойчивых социально-психологических ниш не по этническому критерию этнической идентичности. Необходимо отметить, что среди опрошенных наиболее часто встречаются баллы в диапазоне от 0 до 9. Эти баллы набрали 96,8% опрошенных, самый большой бал среди всех составил 13 его набрали 1,5% опрошенных. Среди опрошенных чаще всего встречался бал 4, его набрали 17,6% опрошенных. Можно отметить, что 0 баллов набрали довольно большое число опрошенных 15,3% опрошенных. Из полученных данных можно сделать вывод, что этнонигилизм как тип слабо выражен в этнической идентичности опрошенных.

Этническая индифферентность — размывание этнической идентичности, выраженное в неопределенности этнической принадлежности, неактуальности этничности. Можно отметить, что среди опрошенных наиболее часто встречаются баллы в диапазоне от 10 до 20. Эти баллы набрали 52,8% опрошенных, самый большой бал среди всех составил 20 его набрали 0,8% опрошенных. Среди опрошенных чаще всего встречался бал 10, его набрали 15,3% опрошенных и 12 его набрали 15,3% опрошенных. Можно отметить, что 0 баллов не набрал никто. Среди опрошенных баллы в диапазоне от 1 до 9. набрали 47,2% опрошенных, в это диапазоне чаще всего встречался бал 8, его набрали 13, % опрошенных. Из полученных данных можно сделать вывод, что этническая индифферентность как тип начинает преобладать в этнической идентичности опрошенных.

Норма (позитивная этническая идентичность) — сочетание позитивного отношения к собственному народу с позитивным отношением к другим народам. В полиэтничном обществе позитивная этническая идентичность имеет характер нормы и свойственна подавляющему большинству. Необходимо отметить, что среди опрошенных наиболее часто встречаются баллы в диапазоне от 10 до 20. Эти баллы набрали 94% опрошенных, самый большой бал среди всех составил 20 его набрали 15,3% опрошенных, среди опрошенных

этот бал чаще всего встречался. Можно отметить, что 0 баллов не набрал никто. Среди опрошенных баллы в диапазоне от 1 до 9. набрали 6% опрошенных. Из полученных данных можно сделать вывод, что норма как тип является доминирующим типом этнической идентичности опрошенных.

Этноэгоизм — данный тип идентичности может выражаться в безобидной форме на вербальном уровне как результат восприятия через призму конструкта «мой народ», но может предполагать, например, напряженность и раздражение в общении с представителями других этнических групп или признание за своим народом права решать проблемы за «чужой» счет. Можно отметить, что среди опрошенных наиболее часто встречаются баллы в диапазоне от 0 до 9. Эти баллы набрали 68,1% опрошенных, самый большой бал среди всех составил 18 его набрали только 0,8% опрошенных. Среди опрошенных чаще всего встречался бал 4 и 5, его набрали 11,5% опрошенных соответственно. Можно отметить, что 0 баллов набрали 4,6%. Среди опрошенных баллы в диапазоне от 10 до 20. набрали 31,9% опрошенных. Из полученных данных можно сделать вывод, что этноэгоизм как тип встречается в этнической идентичности опрошенных, но слабо преобладает.

Этноизоляционизм — убежденность в превосходстве своего народа, признание необходимости «очищения» национальной культуры, негативное отношение к межэтническим брачным союзам, ксенофобия. Можно отметить, что среди опрошенных наиболее часто встречаются баллы в диапазоне от 0 до 9. Эти баллы набрали 70,2% опрошенных, самый большой бал среди всех составил 17 его набрали только 0,8% опрошенных. Среди опрошенных чаще всего встречался бал 4, его набрали 11,5% опрошенных. Можно отметить, что 0 баллов набрали 8,4%. Среди опрошенных баллы в диапазоне от 10 до 20. набрали 29,8% опрошенных. Из полученных данных можно сделать вывод, что этноизоляционизм как тип встречается в этнической идентичности опрошенных, но слабо преобладает.

Этнофанатизм — готовность идти на любые действия во имя так или иначе понятых этнических интересов, вплоть до этнических «чисток», отказа другим народам в праве пользования ресурсами и социальными привилегиями, признание приоритета этнических прав народа над правами человека, оправдание любых жертв в борьбе за благополучие своего народа. Можно отметить, что среди опрошенных наиболее часто встречаются баллы в диапазоне от 0 до 9. Эти баллы набрали 67,1% опрошенных, самый большой бал среди всех составил 19 его набрали только 0,8% опрошенных. Среди опрошенных чаще всего встречался бал 8, его набрали 13, % опрошенных. Можно отметить, что 0 баллов набрали 1,5%. Среди опрошенных баллы в диапазоне от 10 до 20. набрали 32,9% опрошенных. Из полученных данных можно сделать вывод, что этнофанатизм как тип встречается в этнической идентичности опрошенных, но слабо преобладает.



Литература:

1. Солдатова, Г. У. Толерантность и интолерантность — две грани межэтнического взаимодействия // Век толерантности: Научно-публицистический вестник. М., 2001.
2. Пашкова, Е. Е. Экстремизм в молодежной среде: понятие, виды и особенности / Е. Е. Пашкова // Молодой ученый. — Изд-во. Чита, 2012. — № 12. — с. 417–419.
3. Климова, М. В. Проектирование социокультурной среды развития толерантности у подростков [Электронный ресурс] / М. В. Климова, И. В. Волкова // Современные проблемы науки и образования. — 2011. — № 6. — Режим доступа: [www.science-education.ru/97-4783](http://www.science-education.ru/97-4783)
4. Киселева, Е. Е. Государственная политика РФ по противодействию экстремизму / Е. Е. Киселева // Молодой ученый. — Изд-во. Чита, 2013. — № 12 (59). — с. 787–788.
5. Киселева, Е. Е. Международная практика противодействию экстремизму и терроризму (на материалах ООН) / Е. Е. Киселева // Психология. Социология. Педагогика — Изд-во. ИНГН, 2013. — № 11 (36). — с. 31–32.

## Развитие школьного исторического образования в странах Европы (XVIII–XIX вв.)

Павлова Юлия Валерьевна, аспирант, младший научный сотрудник  
Социологический институт Российской академии наук

*В данной статье автор проводит сравнительный анализ развития школьного исторического образования в России, Англии, Франции и Германии в XVIII–XIX века. Особое внимание уделено вопросу влияния государственной политики на содержание и структуру преподавания истории в школах в этих странах.*

**Ключевые слова:** школьное историческое образование, преподавание истории, историческая политика.

Во все времена в любом обществе образование является выражением своей эпохи, и в зависимости от того, какие вызовы и потребности стоят перед обществом в данный момент времени, меняется структура и содержание образования. Так, в средневековой Европе образование носило более религиозный характер, в эпоху Просвещения главенствующей была модель механико-математического естествознания. Однако в любом случае в силу своей базисной роли на протяжении всей истории развития и становления общества образование привлекало внимание светских и религиозных властей и использовалось ими для достижения определенных целей.

Зарождение исторического образования в странах Европы началось раньше, чем в России, в XVI веке, но период его активного развития приходится также на XVIII–XIX века. Во Франции история традиционно преподавалась в школах вместе с географией и имела больше описательных характер событий, связанных с географическими открытиями и географическим положением тех или иных государств. Важную роль в развитии образования Франции сыграл император Наполеон. За годы его правления были изданы законы об учреждении коммунальных начальных школ и о создании лицеев и колледжей с семилетним сроком обучения. При этом обязательными были установлены такие предметы как древние языки, риторика, логика и элементов математических и физических наук и история. Принципы системы школьного образования, заложенные Наполеоном, распростра-

нили свое влияние на систему и содержание школьного образования вплоть до середины XIX века.

Стоит отметить, что образовательная политика Франции всегда была политизирована и использовалась как оружие в борьбе между республиканской и монархической партиями [1]. Так, содержание курсов по истории страны конструировалось в зависимости от политической обстановки и происходящих событий, и в учебниках по истории страны долгое время господствовала теория о том, что главной движущей силой исторического процесса является борьба двух наций — «нации завоевателей и нации покорённых. Борьба народа за свободу есть основной смысл исторического развития» [2, с. 18].

В Англии история школьного образования начинается с XVIII века в виде немногочисленных частных школ, которые впоследствии стали основой для обязательного народного образования. Однако к концу XVIII в. Великобритания не имела организованной системы народного образования, а существующие в стране народные школы содержались за счет средств благотворительности и находились под влиянием церкви [3]. Вследствие этого влиянием главным направлением в обучении детей в таких школах было религиозное обучение, чтение и толкование Библии [4]. Также в школах преподавалась грамматика, латынь и древнегреческий язык. Другие предметы вовсе не были включены в школьную программу. Впоследствии изучение истории стало происходить в некоторых частных школах и в основном носило характер «социальной истории», которая определялась как «по-

вседневная жизнь населения данной страны в прошедшее время; она охватывает как общественные отношения, так и экономические отношения различных классов к друг другу, характер семейных отношений, домашний быт, условия труда и отдыха, отношение человека к природе, культуру каждой эпохи...» [2, с.102]. Такая позиция по отношению к истории сохранялась продолжительное время, хотя борьба между либеральным и консервативным направлением в изучении истории велась постоянно.

В зависимости от того, кто одерживал победу, в учебной литературе господствовал тот или иной взгляд на исторические события, а указания по преподаванию истории периодически имели место в структуре образовательной системы страны. Так, например, Совет по образованию Великобритании в начале XX века в своей инструкции о преподавании истории в средней школе декларирует: «Желательно очень сжато освещать те периоды, история которых отмечена плохим правлением, например, правление Эдуарда II, или те, которые заполнены сложными и неблагоприятными политическими интригами, которые интересны и поучительны для зрелых студентов, но мало полезны для более молодых учащихся...» [5, с. 123]. Долгое время история как школьная дисциплина не являлась обязательным предметом для изучения в школах Великобритании. Процесс «превращения истории из достаточно произвольно трактуемого компонента школьного обучения в обязательный «основной» предмет школьного цикла», завершился только к концу XX века [6, с.23].

Народное школьное образование в Германии начало развиваться с конца XVIII века, а с начала XIX наметилась тенденция к унификации существовавших в немецких государствах школьных систем. Повсеместно история как школьная дисциплина стала вводиться только в середине XIX века. В Германии школьной системой руководило Министерство духовенства, образования и здравоохранительных учреждений, во главе министерства стоял член кабинета, назначаемый короной и ответственный перед ней [7, с.47]. Он утверждал учительский и административный корпус, стоял во главе школьной инспекции, предписывал учебные планы, одобрял учебники, темы и тексты экзаменационных работ.

Таким образом, система и содержание школьного образования в Германии находились под жестким контролем государства. С начала XIX века историческая наука в Германии постепенно превращается «в важный инструмент различных концепций объединения страны» [2, с.26]. Историки становятся на службу государственным интересам, соответственно и интерпретация исторических событий, и главные мотивы исторического образования определяются в зависимости от интересов и приоритетов государства.

Не смотря на достаточно разный путь становления и развития исторического образования в представленных странах Европы, необходимо отметить, что как в России, так и в Германии, Франции, Англии (хоть и значительно позже) история воспринималась как один из методов по-

литического и идеологического воздействия, гражданского и патриотического воспитания, а содержание исторического материала конструировалось в зависимости от того, какой взгляд на историческое прошлое лоббировался господствующей властью.

Историческое образование в России стало развиваться значительно позже, чем в Западной Европе. Преподавание истории как учебной дисциплины было введено в 1726 г. Петром I в академической гимназии при Петербургском университете. Петр I видел в исторической науке способ получать определённые знания и опыт из прошлого с целью применения этой информации для настоящего, для развития экономики, техники, рыночных отношений и т.п. В первой половине XVIII в российских школах изучалась только всеобщая история, но с 1770-х г.г. российская история приобретает статус самостоятельной учебной дисциплины [8]. Во второй половине XVIII века история еще сильнее укрепляет свои позиции, изучение её вводится не только в старших, но и в младших учебных классах для дворян с целью более глубокого и детального изучения этого предмета на последующих ступенях образования. Историю считают важным предметом, необходимым для государственной и придворной службы.

При Екатерине Великой обучение истории происходило в основном по иностранным учебникам. Однако в плане методики обучения существовали достаточно четкие инструкции по реализации исторического образования в школе. К концу XVIII века в России сформировывается государственная система общедоступных школ, а отечественная история становится обязательным предметом изучения во всех русских гимназиях, в духовных заведениях, коммерческих, художественных и народных училищах.

В начале XIX века, после войны 1812 года и восстания декабристов, изучение курса истории в училищах и гимназиях было сокращено с 4-х лет на 2 года в старших классах, в младших же классах историю и вовсе отменили. В учебниках по истории сократили материал, касающийся светской истории, за счет увеличения информации об истории христианской церкви, наполнили фактологической информацией о жизни монархов, святых, полководцев, чтобы показать незыблемость царской власти, поддерживаемой народом и церковью. Все учебники того времени содержали в себе повествование о различных исторических событиях с обязательным акцентом на идеи национального самосознания и патриотизма, но основывались на охранительно-монархической концепции, писались в стиле нравоучений.

В 1864 году проводится реформа народного образования, следствием которой стало возникновение начальных народных школ, в которых проходило обучение по ряду общеобразовательных предметов, в том числе и истории. В народных школах было разрешено пользоваться только официально утвержденными Министерством учебниками, была составлена программа по

истории, содержащая в себе набор фактов, обязательных к изучению, историю христианства и «рассказы» о жизни царей. В конце XIX — начале XX века историческое образование стало стремительно развиваться. Историю было решено преподавать во всех классах за счет расширения курса Отечественной истории. Всё чаще стали подниматься и обсуждаться вопросы, касающиеся поиска новых концептуальных основ, методик преподавания, содержания учебных курсов. Уже в начале XX века педагоги ставили вопрос об изучении регионального компонента в курсе общей истории России, считая, что это способствует усвоению исторических событий страны в целом. По мнению Е. Е. Вяземского, «в дореволюционной России сложилась своеобразная система исторического образования, предполагавшая преемственность в изучении прошлого, це-

лостность освещения исторического процесса» [9, с. 215]. Вместе с развитием школьного исторического образования находили свое применение и практики конструирования исторического прошлого в зависимости от политического курса страны и воздействия власти на структуру и содержание исторического знания.

Таким образом, на XVIII—XIX века приходится зарождение истории как школьной дисциплины, появляются первые учебники, начинает формироваться методика преподавания этого предмета в школах. Регуляция процессов становления истории как школьной дисциплины, содержание учебников и инструкции для преподавателей — все это находилось в ведомстве государственной власти и практики исторической политики начали использоваться практически с самого зарождения дисциплины.

#### Литература:

1. Markham, J.D. The Revolution, Napoleon, and Education. International Napoleonic Society. [Электронный ресурс]. — URL: [http://www.napoleon-series.org/research/society/c\\_education.html](http://www.napoleon-series.org/research/society/c_education.html) (Дата обращения: 15.01.15)
2. О. Э. Терехов. Историческая мысль и историческая наука Запада XIX — XX веков. Учебное пособие. Кемерово 2006. — 164 с.
3. J. Vernon. The State They Are In: History and Public Education in England. Perspectives on History. [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/march-2011/the-state-they-are-in-history-and-public-education-in-england> (Дата обращения: 15.01.15)
4. Жарова, Д. В. Становление народного образования Великобритании в XIX в. как предпосылка развития педагогической психологии. [Электронный ресурс]. — URL: <http://psyedu.ru/journal/2012/2/2918.phtml> (Дата обращения: 15.05.15)
5. Савельева, И. М. Концептуальные проблемы современного исторического образования в Европе и США // «Вопросы образования», 2006, № 4. — с. 114—123
6. Зубкова, И. А. Концептуальные основы методики преподавания истории в школах Великобритании: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. к.п.н.: Спец. 13.00.02 / Зубкова Ирина Александровна; [Урал. гос. педагог. ун-т]. — Екатеринбург: Б.и.Б.и.: 2002. — 290 с.
7. Бим-Бад, Б. М. Развитие государственной системы народного образования в Германии (до 1933 года). Педагогическое наследие прошлого (Материалы к изучению курса «История образования и педагогической мысли»): Учебное пособие / Под ред. Г. Б. Корнетова. — АСОУ, 2010. — 252 с. (Серия «Историко-педагогическое знание. Вып. 34»). — с.47—58
8. Леонтьев, А. А. История образования в России от древней Руси до конца XX века / Газета «Русский язык». № 33. 2001 [Электронный ресурс]. — URL: <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200103304>. (Дата обращения: 12.12.14)
9. Вяземский, Е. Е., Стрелова О. Ю. Теория и методика преподавания истории. Учебник для ВУЗов. — М.: Владос, 2003. — 384 с.

## Сочетание и комбинирование методов сбора информации в социологических и маркетинговых исследованиях: общая характеристика

Скриган Марина Ивановна, студент

Белорусский государственный экономический университет (Республика Беларусь)

Сочетание и комбинирование методов сбора информации в социологических и маркетинговых исследованиях — одновременное использование нескольких ме-

тодов на разных этапах одного исследования [1, с.359]. Примером комбинирования может служить переход в процессе опроса респондента от заполнения анкеты

к интервью по исследуемой проблеме. Данный приём позволяет получить более полную и детальную информацию об исследуемом объекте, а также способствует повышению информационной активности респондентов в ходе опроса.

Сочетание методов сбора информации, направленность их на решение одной задачи в значительной мере повышают коэффициент полезного действия исследования, его достоверность [7, с.93.].

Все возрастающая популярность сочетания и комбинирования методов исследования может быть объяснена с одной стороны ее высокой эффективностью (при условии логической правильности «микса» методов), с другой — распространением методов интерактивных (онлайн) исследований. Благодаря тому, что все больше респондентов получают доступ к интернету, интерактивные опросы стали все чаще комбинироваться с традиционными методами, например, с анкетированием или личным интервью.

Несмотря на огромное количество разнообразных исследовательских методик и техник, основными комбинируемыми источниками получения социологической и маркетинговой информации являются опрос, наблюдение, эксперимент и изучение документов.

Наиболее используемые варианты комбинации методов [7, с. 94—95]:

**Опрос — наблюдение.** При осуществлении метода наблюдения (и в первую очередь включенного) параллельно проводится специально организованный опрос. Он направлен на выявление причин возникновения изучаемого противоречия. Респонденты, заполнив анкеты или ответив на вопросы интервьюера, как правило, обсуждают между собой только что произошедшее событие. Наблюдатель получает возможность фиксировать, во-первых, высказывания о правильности или неверности передачи информации респондентами анкетерам или интервьюерам, другие высказывания, относящиеся к изучаемой проблеме, но не названные респондентом по разным причинам в ходе опроса; во-вторых, отношение к самим исследователям, комментарии по поводу содержания инструментария, степень понимания респондентами заданных им вопросов, что позволяет социологам внести коррективы в инструментарий и, если в этом есть необходимость, в свое поведение на объекте. Таким образом, комбинация наблюдения и опроса приносит очевидную пользу.

**Наблюдение — изучение документов / Опрос — изучение документов.** С одной стороны, изучение документов позволяет корректировать содержание вопросников, с другой (если в ходе опроса или наблюдения зафиксирована какая-либо информация) — она может быть сопоставлена с официальной (по документам) о том же явлении или процессе.

Комбинирование способов информации в рамках использования опросных методов. Как добиться повышения информационной активности респондента в ходе опроса?

Предположим, что основным инструментом сбора информации является анкета. Вопросы, поставленные в определенной последовательности, вводят респондента в суть проблемной ситуации, заставляют задуматься над причинами ее возникновения, вспомнить возможно забытые, но важные для последующего анализа детали, многие из которых могли и не найти своего отражения в вопросах анкеты. Для их выявления и фиксации анкетер, после того как опрашиваемый уже дал ответы на наиболее важные для исследования вопросы, начинает беседу-интервью по заранее продуманной схеме. Затем респонденту предлагается продолжить работу по заполнению анкеты.

**Интервью-анкетный опрос.** Беседа-интервью, особенно групповая, может предварять анкетный опрос, создавая своеобразный фон перед работой респондентов с анкетой.

Групповое интервью может проводиться и вслед за анкетным опросом, так как заполнение анкеты мобилизует, настраивает на определенный лад, что дает возможность приобрести дополнительную, более широкую информацию. Групповое интервью возможно и после серии индивидуальных интервью с теми же участниками. Это позволяет получить интегрированную информацию об изучаемом событии для дальнейшего сопоставления ее с информацией индивидуальной. Групповое интервью помогает получить более достоверную информацию о ситуации, поскольку она подвергается взаимокорректировке, а индивидуальное обостряет проблемную ситуацию в сознании респондентов.

На сегодняшний день, в практику международных маркетинговых компаний, постепенно входит айтрекинг (отслеживание глаз, трекинг глаз; окулография) — определение координат зора («точки пересечения оптической оси глазного яблока и плоскости наблюдаемого объекта или экрана, на котором предъявляется некоторый зрительный раздражитель») [5].

Окулографическое исследование позволяет установить, какие именно элементы исследуемого объекта привлекают взгляд потребителя, а также — воссоздать логику восприятия представленной информации. Оно позволяет понять, действительно ли наиболее важная информация привлекает внимание пользователей. Однако на основе данных исследования невозможно сделать выводов о том, как представленная информация интерпретируется посетителями [5].

От расположения информации напрямую зависит то, как взгляд будет перемещаться по экрану. Некоторые элементы привлекают больше внимания по сравнению с остальными, и это нужно учитывать при выработке эргономических и дизайнерских решений [5].

При всех своих очевидных преимуществах методики айтрекинга имеют один существенный недостаток: с их помощью можно получить представление о движении взгляда, но нельзя объяснить, почему взгляд задержался на каких-то конкретных элементах страницы и чем они привлекли внимание пользователя. Как исследовать про-



цесс интерпретации? В данном случае, можно говорить об дополнительном использовании других методов сбора данных (например, качественных методов сбора информации), которые позволят более полно интерпретировать полученные данные.

Дэйв Кох, вице-президент корпорации Adapt, Inc., специализирующейся на маркетинговых исследованиях, считает, что достижения современной технологии, особенно в области интерактивных исследований, представляют специалистам широкие возможности для сбора данных. В результате многие исследователи, чтобы гарантировать корректность выборок, стали применять комбинированные методы сбора данных. Например, чтобы создать репрезентативную выборку, опрос с помощью интернета можно сочетать с рассылкой анкет по почте и телефонным опросом. В итоге исследователи получают данные из разных источников и в разном виде. Это вынуждает специалистов уделять особое внимание вопросам ввода и анализа данных. По мнению Коха, ключом к успеху при проведении комбинированных опросов являются заранее продуманное планирование и документирование опроса, что повысит эффективность окончательной обработки опроса [1, с.319].

Преимущества сочетания и комбинирования методов сбора информации в исследованиях [1, с.318–319]:

1. Преимущества сочетания и комбинирования опросов заключается в том, что исследователи могут воспользоваться лучшими свойствами каждого из применяемых методов. Например, одна из панелей респондентов, собираемых один раз в квартал, состоит из 800 случайно выбранных семей. Поскольку 50% этих семей имеют доступ к интернету, они могут участвовать в интерактивном опросе. Это дает администратору интерактивного опроса преимущество: он может связаться с членами группы простым нажатием кнопки. Кроме того, респонденты могут получать электронные письма и вопросы, а их ответы можно анализировать с помощью пакетов прикладных статистических программ. Для того чтобы создать репрезентативную выборку, необходимо обеспечить контакт с остальной частью группы, не имеющих доступ к интернету. Как правило, такие семьи имеют телефон. Следовательно, эти семьи могут принимать участие в телефонном опросе. Применение комбинированного подхода обеспечивает невысокую стоимость и высокую скорость интерактивного опроса, а также полный охват генеральной совокупности путем телефонного опроса.

2. Преимущество комбинированных опросов заключается в том, что исследователи могут воспользоваться лучшими свойствами каждого из применяемых методов.

Недостатки сочетания и комбинирования методов сбора информации в исследованиях [1, с.318–319]:

1. Одна из причин, по которой исследователи в прошлом не спешили применять комбинированные опросы, заключается в том, что ответы респондентов зависят от вида опроса. Отличаются ли ответы, полученные в ходе личной беседы с интервьюером дома у респондентов, от ответов, полученных в ходе безличного интерактивного опроса? В исследовании, проведенном профессорами Грином, Медлином и Уиттенем, сравнивались два метода сбора данных: интерактивный и почтовый. Исследование не выявило никакой разницы в качестве данных, уровне заинтересованности респондентов и количестве отказов. Это оказалось неожиданностью, поскольку одним из основных недостатком почтовых опросов является высокий уровень отказов.

2. Исследователь должен самостоятельно оценивать отличия между собранными данными, чтобы выявить потенциальную разницу между ответами респондентов.

3. Усложненный процесс сбора, обеспечения совместности и анализа данных необходимо учесть характер каждого из применяемых методов сбора данных.

Говоря о методических аспектах совместного использования и комбинирования различных методов, следует заметить, что одним из наиболее перспективных направлений в данной области является комбинирование количественных и качественных методов сбора информации. Следует отметить, что под количественными методами нами понимается вся совокупность маркетинговых методов, апеллирующих к численно выраженным статистическим конструкциям. Соответственно под качественными методами понимается совокупность маркетинговых методов, предполагающих фиксацию и анализ только логически-текстовой информации. Как количественный, так и качественный методы обладают своими сильными и слабыми сторонами. Более того, достоинства одного из методов компенсируют недостатки другого и наоборот. Выходом здесь может быть разумное комбинирование обоих методов, что позволит заметно обогатить возможности исследователя, избежать однобокости и тенденциозности при анализе результатов.

Таким образом, можно сделать вывод, что сочетание и комбинирование методов сбора данных — это повышение надежности информации, гарантия ее большей объективности, условие быстрого получения данных. Следует отметить, что наряду с очевидными плюсами данного способа получения данных, перед исследователем встает вопрос правильности, логичности, последовательности выбора и использования методов при сборе, обработке и анализе информации.

#### Литература:

1. Бернс, Элвин С., Буш, Рональд, Ф. Основы маркетинговых исследований с использованием Microsoft Excel М.: ИД «Вильямс», 2006. — 704 с.
2. Готлиб, А. С. Введение в социологическое исследование: качественный и количественный подходы. Методология. Исследовательские практики / А. С. Готлиб М.: ФЛИНТА, 2014. — 382 с.

3. Количественные и качественные методы — сравнение и сочетание [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://www.ceecis.org/remi/Service3/unicef\\_rus/module5/docs/5-1-2\\_quantitative-qualitative-methods-compared.doc](http://www.ceecis.org/remi/Service3/unicef_rus/module5/docs/5-1-2_quantitative-qualitative-methods-compared.doc) — Дата доступа: 08.06.2015.
4. Кузьменко, Т.В. особенности социологического исследования с использованием комбинирования качественных и количественных методов [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/46767/1/44%20Кузьменко%20Т.%20В.%20Особенности%20социологического%20исследования%20с%20использованием%20комбинирования%20качественных%20и%20количественных%20методов.pdf> — Дата доступа: 08.06.2015.
5. Окулографические исследования: что может рассказать взгляд [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://habrahabr.ru/company/alee/blog/118398/> — Дата доступа: 08.06.2015.
6. Правдивец, В.В. Комбинирование количественных и качественных методик в социологических исследованиях // Социология. — 2003. — № 2. — с. 79–83.
7. Ротман, Д. Г. Методы социологического изучения особенностей функционирования политического поля [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/27661/1/Методы%20социологического%20изучения%20особенностей%20функционирования%20политического%20поля.pdf> — Дата доступа: 08.06.2015.

## ПСИХОЛОГИЯ

### Особенности взаимоотношений в семьях, воспитывающих дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Дьякова Екатерина Владимировна, старший преподаватель  
Орловский государственный университет

*В статье представлено исследование взаимоотношений в семьях, воспитывающих дошкольников с расстройствами аутистического спектра (РАС): отражена динамика развития семьи, выделены преобладающие психологические типы родительниц, стили воспитания.*

**Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра (РАС), семейные взаимоотношения, динамика семьи, психологический тип родителя, субъективные переживания родителей, стиль семейного воспитания.

Актуальность оказания психологической помощи семьям, воспитывающим детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), в последние годы, несомненно, возросла. Это связано с особенностями внутрисемейной атмосферы и психологическими проблемами, возникающими в связи с рождением «особого» ребенка: высокий уровень психической травматизации членов семьи, неприятие особенностей ребенка, трудности детско-родительских и супружеских взаимоотношений, отсутствие у родителей психолого-педагогических знаний по оказанию помощи проблемному ребенку и др. [1].

Цель нашего исследования состояла в выявлении особенностей взаимоотношений в семьях, воспитывающих дошкольников с РАС.

В своей работе мы поставили следующие задачи:

- определить динамику развития семьи, изменения в ее структуре, связанные с рождением ребенка с отклонениями в развитии;
- определить преобладающий психологический тип родителей, воспитывающих ребенка с РАС;
- выявить характер субъективных переживаний родителей детей с РАС;
- изучить стиль семейного воспитания по отношению к детям с РАС.

Исследование проводилось на базе МБДОУ г. Орла и г. Москвы по схеме психологического изучения семей В.В. Ткачевой [1], в нем приняли участие 12 родителей, причем только мамы дошкольников, поскольку именно они проявили активность во взаимодействии с экспериментатором. Отцы всячески избегали возможностей консультирования.

Анализ анкетирования показал, что все семьи опрошенных имеют достаточный материальный и социаль-

но-культурный уровень. С точки зрения родителей, в 66,66% случаев отношения в семье расцениваются как адекватно-гармоничные, в 16,66% — как псевдосolidарные, в 16,66% случаях определяются лидирующие и доминирующие позиции жены по отношению к мужу.

Для определения динамики развития семьи, изменений в ее структуре, связанных с рождением ребенка с отклонениями в развитии мы использовали социограмму «Моя семья» (В.В. Ткачева). Согласно данной методике родителям предлагалось нарисовать в трех кругах как они видят состояние своей семьи в разные временные отрезки.

В бланке «Моя семья до рождения проблемного ребенка» 8 человек выделяют себя и других членов семьи независимо от родительского статуса (например, «я», «муж», «Сережа», «Лиля»), 4 родительницы обозначают себя и других с позиции семейных ролей («мама», «папа»). Многие рисуют себя и членов семьи в виде «человечков», некоторые — в виде формальных кружков.

Анализ бланков «Моя семья после рождения особого ребенка» показал, что 8 родительниц (66,6%) подошли к рисованию семьи достаточно формально, их кружки соотносились с семейными ролями («сын», «дочь», «муж», «я») (рисунок 1).

Четыре мамы изобразили членов семьи в виде кружочков с улыбающимися лицами, с элементами декорирования (например, старший сын в кепочке, новорожденный сын в пеленке с бантом) (рисунок 2). В целом, для рисунков всех испытуемых было характерно свободное, но в то же время достаточно близко расположение кружков-членов семьи друг от друга, что свидетельствует об определенной степени близости между ними.

На четырех рисунках (33,33%) размеры изображения ребенка меньше изображения родителей, что подчеркивает

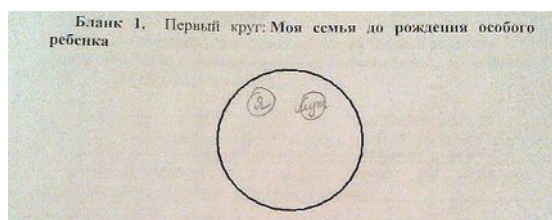


Рис. 1. Бланк социогаммы «Моя семья» Екатерины, 37 лет

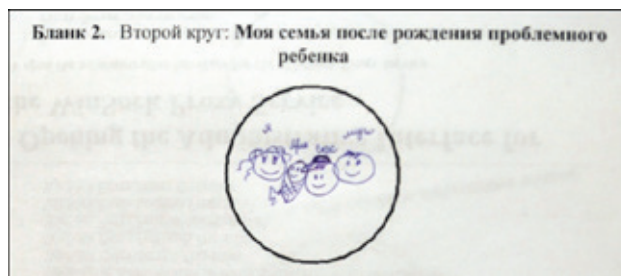


Рис. 2. Бланк социогаммы «Моя семья» Елены, 31 год

правильное распределение статусных позиций в семье в соответствии с выполняемой ролью (папа и мама — главные, ребенок — менее главный). На 6 рисунках (50%) было отмечено одинаковое отображение размера кружочков, т.е. ребенку в семье уделяется повышенное внимание и отмечается его большая значимость в семейных взаимоотношениях. На двух рисунках (16,66%) кружок, изображающий ребенка, подчеркнуто занимает центральное положение и по размерам превосходит других членов семьи. Причем папа в данном случае нарисован очень маленьким, значительно меньше мамы. Это говорит о центрированности семьи на самом ребенке и его проблеме, преувеличение его значимости и авторитетности. Отец в данном случае играет незначительную роль, его изображение находится в самом углу бланка, оно маленькое, т.е. тем самым подчеркивается отсутствие у него авторитета главы семьи. Со слов одной из матерей, отец мало помогает в делах развития и воспитания ребенка, ему требуется постоянно напоминать и просить об этом (рисунок 3).

Анализ бланков «Моя семья в настоящее время» показал, что атмосфера доброжелательности, близости отношений, положительного взаимодействия наблюдается в изображениях лишь 33,33% опрошенных. Эти родители видят свои семьи счастливыми, улыбающимися, находя-

щимися в тесной связи друг с другом (кружки близко нарисованы). Например, на рисунке Лилии, 30 лет, оба ребенка (и младшая дочь, и сын с РАС) изображены между родителями, они как бы своими руками охватывают деток (рисунок 4). На рисунке другой мамы родители изображены над детьми, т.е. занимают авторитетную позицию, все лица улыбаются. Вероятно, наличие в семье еще одного здорового ребенка позволяет родителям чувствовать себя более эмоционально положительно.

На 4 рисунках (33,33%) было отмечено, что фигура матери изображается над фигурками остальных членов семьи по типу пирамиды. Мама занимает главенствующую позицию в семейных взаимоотношениях, не разделяя свои обязанности по воспитанию и развитию ребенка с его отцом. Еще на 2 рисунках формальное отображение членов семьи выстроено по концентрическому типу: двое родителей сверху, двое детей внизу, все одинакового размера (рисунок 5).

Рисунок родительницы Ольги, 34 года, сильно отличается от рисунков других испытуемых четким прослеживанием тенденции к симбиотическим связям между членами семьи. В центре расположен огромный круг ребенка с крупным обозначением буквы «Р», во внешнем круге от него находится круг мамы, обозначенный маленькой

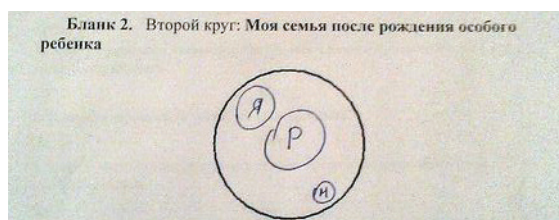


Рис. 3. Бланк социогаммы «Моя семья» Ольги, 34 года



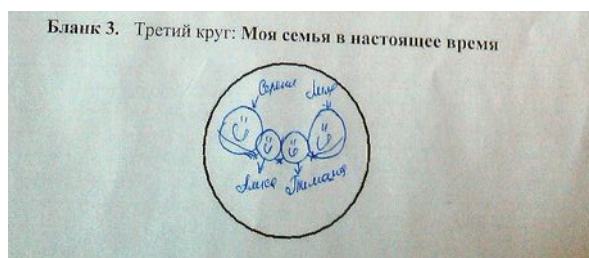


Рис. 4. Бланк социогаммы «Моя семья» Лилии, 30 лет

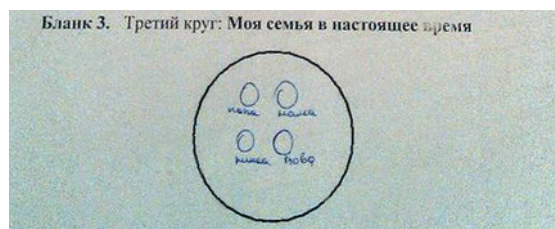


Рис. 5. Бланк социогаммы «Моя семья» Ирины, 29 лет

буквой «Я» наверху, и далее вне этих кругов отдельно расположен маленький кружочек папы с такой же маленькой буквой «м» (рисунок 6). Анализ данного рисунка позволяет предположить, что в настоящее время в этой семье имеются значительные трудности в семейных взаимоотношениях. Ребенок является центральной фигурой, у мамы с ним сильная симбиотическая связь, вызванная особенностями его развития и желанием помочь и оберегать ребенка. При этом отец не принимает практически никакого участия в делах воспитания, поэтому и был изображен «изгоем». Всё это подтверждается словами мамы.

По результатам анкетирования родителей по выявлению свойств личности («Психологический тип родителя» В.В. Ткачевой) 16,6% родительниц относится к психосоматическому типу. В ходе общения они ведут себя корректно, сдержанно, но иногда можно было наблюдать смену полярных настроений (от радостных ноток до слез в голосе). Проблема ребенка, чаще скрываемая от посторонних взглядов, переживается ими изнутри. Все их усилия направляются на оказание помощи своему ребенку. Характерна склонность к гиперопеке.

У 33,3% матерей выявлены авторитарные черты личности. Эти мамы выглядят оптимистично настроенными, характеризуются активной жизненной позицией, стрем-

лением руководствоваться своими собственными убеждениями вопреки уговорам со стороны. Они упорно преследуют цель помощи в обучении и адаптации своего ребенка и преодолении всех возникающих трудностей на пути. Анализ ответов анкет говорит о том, что в отношениях с ребенком некоторые матери могут использовать жесткие формы взаимодействия (окрик, наказания, импульсивность), при этом излишне опекая своих детей. У 50% родительниц отмечаются черты как психосоматического, так и авторитарного типа.

По результатам анкеты «Определение воспитательских умений у родителей детей с отклонениями в развитии» (В.В. Ткачева) у всех матерей налажен эмоциональный контакт с ребенком, они принимают его таким, какой он есть, со всеми недостатками и проблемами. 66,66% родительниц понимают проблемы своего ребенка и адекватно к ним относятся, 16,66% недостаточно понимают проблемы своего ребенка и еще 16,66% не понимают проблемы и особенности своего ребенка и не видят решения при помощи специалистов.

83,33% используют адекватные формы взаимодействия с детьми (похвала, поощрения, ласка), 16,66% — допускают использование неадекватных форм (наказание, повышение голоса, раздражительность).

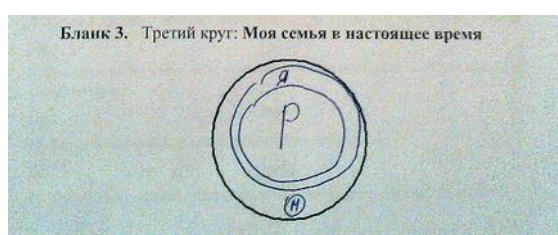


Рис. 6. Бланк социогаммы «Моя семья» Ольги, 34 года

По методике «История жизни с особым ребенком» 4 из опрошенных родительниц (33,33%) открыто высказывают свою боль и сомнения по поводу развития ребенка, не затрагивая при этом собственные отношения с ребенком и другими членами семьи. В рассказах 8 матерей (66,66%) явно прослеживаются субъективные переживания по поводу здоровья своего ребенка и межличностных отношений в семье. Четверо из опрошенных родительниц (33,33%), описывая историю своей жизни с особым ребенком, ограничиваются перечислением тех проблем, с которыми они сталкиваются в ходе развития, обучения и воспитания. Например, Лилия, 30 лет, мама 4-х летнего Тимофея, пишет: «Нет речи. Нет сюжетной игры. Нет интереса к другим детям. Нет навыка туалета. Нет возможности провести все необходимые медицинские осмотры из-за протестов ребенка. Но мы будем над этим работать». Екатерина, 37 лет, мама 6-летней Ирины, отмечает, что ее ребенок «... Изначально ничего и никого не хочет, на все предложения ответ «нет». Сложно договориться о чем-либо. Не может долго заниматься одним делом». Она формулирует свои трудности в виде вопросов «Как быть? Что делать? Куда обратиться?»

8 матерей дали подробное описание истории своей жизни с ребенком. Например, в рассказе Ирины, 29 лет, мамы 6-летней Ренаты, отмечается положительное восприятие настоящего, умение справляться с различными семейными трудностями, и прослеживается позитивный настрой на будущее: «... Семейные трудности есть конечно, но пока мы справляемся и очень надеемся, что все наладится. Мы очень любим свою доченьку и будем помогать ей столько, сколько понадобится, естественно, не без помощи наших любимых педагогов». История Ольги, 35 лет, рассказывает о трудностях в развитии ее 5-летнего сына Влада, особенностях его взаимодействия с ней и старшим ребенком. В рассказе прослеживаются те изменения, которые произошли с Владом, в результате обучения в специализированном детском саду, но ничего не сказано о взаимоотношениях с остальными членами семьи.

Истории некоторых мам отражают семейные трудности, связанные с появлением на свет, развитием и обучением ребенка с аутизмом. Мамы описывают конфликты, происходящие между всеми членами семьи. Например, в рассказе Ольги, 34 года, мамы 4-х летней Василисы, отмечается переживание отношений с мужем: «... Все силы нашей семьи были направлены на восстановление ребенка. Но скоро стали заканчиваться деньги, а с мужа я требовала, чтобы он заработал. Отношения портились. В итоге он устал от всех проблем и от меня и ушел от нас... Папа помогает по просьбе и не всегда. Рассчитывать приходится на свои силы». В рассказе Елены, 30 лет, мамы 4-х летнего Ярослава, явно указывается на переживаемое ей чувство вины перед ребенком («... Я рано вышла на работу из декрета (1,4 г сыну). Возможно это одна из причин, которая могла повлиять на замкнутость (аутизм)

сына. Меня гнетет чувство вины перед ребенком, что я работаю, что уделяю ему недостаточно времени. Часто посещаю мысли уволиться...»), чувство безысходности («... Из-за того, что с сыном сидит моя мама, у нас часто бывают конфликты, она устает, я работаю. Замкнутый круг»).

Таким образом, письменная форма изложения проблем семьи, воспитывающей ребенка с аутизмом, позволила нам увидеть субъективные переживания матерей по поводу здоровья своего ребенка и межличностных отношений в семье. Мамы смогли открыто высказать свою боль и сомнения.

Анализ результатов опросника АСВ (анализ семейных взаимоотношений) показал, что в 66,66% случаев наблюдаются оптимальные адекватные типы воспитания. В 33,33% случаев — воспитание по типу потворствующей гиперпротекции. Эти мамы уделяют ребенку крайне много времени, сил и внимания, и воспитание его является центральным делом их жизни. При этом 8,3% родительниц воспитывают детей по принципу «всё нельзя», а 33,3% — по принципу «всё можно».

Кроме того, у 16,66% родительниц отмечается проекция на ребенка собственных нежелательных качеств (ПНК). Это означает, что в ребенке родитель как бы видит черты характера, которые чувствует, но не признает в самом себе. Это могут быть: агрессивность, склонность к лени, негативизм, протестные реакции, несдержанность и т.д. Родители много говорят о своей постоянной борьбе с отрицательными чертами и слабостями ребенка, о мерах и наказаниях, которые они в связи с этим применяют. Это помогает им верить, что у них данных качеств нет.

У 50% — сдвиг в установках родителя по отношению к ребенку в зависимости от его (ребенка) пола. Отношение родителя к ребенку обуславливается не действительными особенностями ребенка, а такими чертами, которые родитель приписывает его полу, т.е. «вообще мужчинам» или «вообще женщинам». Мамы девочек в данном случае максимально развивают в них женские качества («ты же девочка!»). А, например, одна из опрошенных мам мальчиков призналась, что мечтала о рождении дочки.

В целом, анализ всех методик показал, что имеется некая тенденция к зависимости степени тяжести аутизации ребенка с особенностями семейного воспитания. Неправильный тип воспитания в семьях, личностные проблемы их матерей связаны с низким уровнем эмоционального и коммуникативного развития этих детей, который наблюдается у 50% дошкольников (по результатам методики «Оценка эмоциональной и коммуникативно-поведенческой сферы детей с тяжелыми нарушениями развития» (В.В. Ткачева)).

Таким образом, мы видим, что выявленные в ходе данного исследования особенности взаимоотношений в семьях детей с РАС имеют некоторые проблемы и затруднения, в основном, связанные с личностными особенностями матерей, и требуют дальнейшей специализированной психокоррекционной помощи.

Литература:

1. Ткачева, В. В. Психологическое изучение семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии / В. В. Ткачева. — М.: УМК «Психология», 2004. — 192 с.

## Особенности содержания страхов у детей дошкольного возраста

Коненко Елена Александровна, педагог-психолог  
МБДОУ детский сад № 3 «Теремок» (г. Старый Оскол, Белгородская область)

Михайлова Наталья Николаевна, педагог-психолог  
МБДОУ детский сад № 16 «Ивушка» (г. Старый Оскол, Белгородская область)

Артемова Северина Ивановна, старший воспитатель  
МБДОУ детский сад № 57 «Радуга» (г. Старый Оскол, Белгородская область)

Страх — одна из сильнейших и древнейших человеческих эмоций (К. Изард, А. И. Захаров, М. И. Чистякова, П. Дако, Л. С. Выготский). Если давать обобщенное определение данной эмоции, то она возникает в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленное на источник действительности или воображаемой опасности. Важность данной эмоции подкрепляется её биологической основой, то есть подкорковыми слоями мозга, при помощи которых происходит регуляция, осуществляемая независимо от контроля сознания.

В самом общем виде эмоция страха имеет защитный характер и основывается на инстинкте самосохранения. Биологически осмысленный (адекватный) страх выполняет в жизни защитную и адаптивную функции. Однако следует отметить, что страхи могут и не иметь данных позитивных функций, и тогда они становятся сигналами личностного неблагополучия.

Подавляющее большинство исследователей отмечают негативное воздействие страха на личность человека.

Согласно З. Фрейду, страх — состояние аффекта, объединение определенных ощущений ряда удовольствия-неудовольствия с соответствующими иннервациями разрядки напряжения и их восприятие, а также, и отражение определенного значимого события. В состоянии страха, главным образом невротического, может усматриваться репродукция травмы рождения.

К. Е. Изард утверждает, что страх является наиболее сильной и опасной из всех эмоций. Страх оказывает сильное влияние на сознание и поведение субъекта.

А. И. Захаров определяет страх как аффективное отражение в сознании конкретной угрозы для жизни и благополучия человека.

В психологическом словаре следующее определение: страх — эмоция, возникающая в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленная на источник опасности.

Известный физиолог И. П. Павлов считал страх проявлением естественного рефлекса, пассивно-оборони-

тельной реакций с легким торможением коры больших полушарий. Страх, согласно его исследованиям, основан на инстинкте самосохранения, имеет защитный характер и сопровождается определенными физическими изменениями в высшей нервной деятельности. Это выражается в частоте пульса, дыхании, показателях артериального давления, интенсивности выделения желчного сока.

Другие исследователи выделяют общие проявления страха, которые подразделяют на физические и психологические. К физическим относят: расстройство желез внутренней секреции, покраснение или бледность лица, сильное расстройство речи и дыхания, судороги грудной клетки, напряженность голосовых связок, мускулатуры.

К психологическим проявлениям страха относят: снижение ясности восприятия, поля сознания, заторможенность мышления.

Существует и полярно противоположная точка зрения на проблему страха. Так, В. И. Орлов, Е. И. Рогов, И. Н. Степанова отмечают позитивные функции страха. Например, В. И. Орлов утверждает, что страх имеет как охранительную, так и регуляторную функцию [14]. Подобного мнения придерживается и Е. И. Рогов. Согласно его исследованиям, страх, как и другие неприятные переживания, не является однозначно вредным для человека. Страх защищает человека от излишнего риска, регулирует деятельность и поведение, уводит человека от опасности, возможности получить травму.

И. Н. Степанова отмечает, что страх — одно из средств познания окружающей действительности, ведущих к более избирательному и критическому отношению к ней. Страх, по ее мнению, выполняет определенную социализирующую и обучающую роль в процессе формирования личности.

Есть ученые, которые относятся к страху как к полярному явлению. Так, И. Шевелев утверждает, что в малых дозах страх стимулирует, в больших — парализует.

А. И. Захаров отмечает, что страхи можно разделить на:

— естественные (возрастные) — кратковременные, исчезающие со временем, существенно не влияющие на характер поведения и взаимоотношения с окружающими людьми;

— патологические — характеризующиеся затяжным течением, произвольностью, неблагоприятным воздействием на характер, межличностные отношения. Именно в этих условиях заостряются возрастные страхи.

— ситуационные, возникающие в опасной ситуации;

— личностные — предопределяются характером человека, его тревожной мнительностью;

— реальные — вызваны предметами, явлениями реальной действительности;

— воображаемые — основаны на вымышленной ситуации или объекте;

— острые страхи — возникают непосредственно в момент опасности, переживаются бурно, могут вызвать серьезные изменения в поведении человека.

— хронические страхи — могут переживаться в течение многих лет. Проявления данного вида страха не острые, сильных изменений в поведении не вызывают.

Таким образом, реальные и острые страхи предопределены ситуацией, а воображаемые и хронические — особенности личности человека. Следовательно, в зависимости от генезиса можно говорить о страхе биологическом, социальном, моральном и дезинтеграционном.

В отличие от боли и других видов страдания, вызываемых реальным действием опасных для существования факторов, страх возникает при их предвосхищении. В зависимости от характера угрозы, интенсивность и специфика переживания, страх варьирует в достаточно широком диапазоне оттенков (опасение, боязнь, испуг, ужас). Если источник опасности является неопределенным или неосознанным, возникающее состояние называется тревогой. Функционально страх служит предупреждению субъекта о предстоящей опасности, позволяет сосредоточить внимание на ее источнике, побуждает искать пути ее избегания. В случае, когда страх достигает силы аффекта (панический страх, ужас), он способен навязать стереотипы поведения (бегство, оцепенение, защитная агрессия).

В социальном развитии человека страх выступает как одно из средств воспитания: например, сформированный страх осуждения используется как фактор регуляции поведения. Поскольку в условиях общества индивид пользуется защитой правовых и других социальных институтов, повышенная склонность человека к страху лишается приспособительного значения и традиционно оценивается негативно. Сформировавшиеся реакции страха являются сравнительно стойкими и способны сохраниться даже при понимании их бессмысленности. Поэтому воспитание устойчивости к страху обычно направлено не на избавление от него человека, а на выработку умений владеть собой при его наличии. Неадекватные реакции страха наблюдаются при различных психических заболеваниях.

Таким образом, эмоция страха может носить как обобщенный характер и в этом случае служить биологиче-

скому выживанию индивида, так и принимать патологические формы, требующие вмешательства психолога или психотерапевта.

Современная психология делит страхи на следующие виды: навязчивые страхи, бредовые страхи, сверхценные страхи.

Навязчивые страхи к ним относятся: гипсофобия (страх высоты), клаустрофобия (боязнь закрытых пространств), агорафобия (боязнь открытых пространств), ситофобия (боязнь принимать пищу) и т.д. Навязчивых страхов сотни и тысячи; все, безусловно, перечислить невозможно. Эти страхи человек испытывает в определенных, конкретных ситуациях, боится обстоятельств, которые могут их за собой повлечь.

Бредовые страхи — это страхи, причину появления которых найти просто невозможно. Бредовые страхи часто указывают на серьезные отклонения в психике человека, могут служить началом развития аутизма.

Страхи, связанные с некоторыми идеями (как говорят, с «идеями фикс»), называются сверхценными. Первоначально они соответствуют какой-либо жизненной ситуации, а потом становятся настолько значимыми, что ни о чем другом человек думать уже не может.

Причинами страха могут быть события, условия или ситуации, являющиеся началом опасности. Как указывает Дж. Боулби, причиной страха может быть либо присутствие чего-то, что обеспечивает безопасность. Страх может иметь своим предметом какого-либо человека или объект. Иногда страх не связан ни с чем конкретным, такие страхи переживаются, как беспредметные. Страх может вызываться страданием, это связано с тем, что в детстве сформировались связи между этими чувствами.

Д. Грэй разделил все причины страха на 4 категории: интенсивность, новизна, эволюционно-выработанные сигналы опасности, причины, возникающие в социальном воздействии. Боль и громкий звук являются примерами слишком интенсивных стимулов, а незнакомые лица или предметы иногда вызывают страх из-за своей новизны. Д. Грей рассматривал недостаток стимуляции или отсутствия стимула в ожидаемом месте и во времени, как определённый вид нового стимула. Любые ситуации, угрожающие значительной части членов вида в течение длительного времени, являются эволюционно-выработанными сигналами опасности.

Причины страха можно разделить на 4 класса: внешние события или процессы, влечения и потребности, эмоции, когнитивные процессы субъекта. Причины, относящиеся к каждому из этих классов, могут быть как врожденные (природные), так и приобретенные (культурные).

Причины страха также включают некоторые потребности, состояния, например, боль, и другие эмоции. Страх в результате научения может вызвать любая эмоция. Страх может вызываться когнитивными процессами, когнитивные конструкции представляют собой один из источников беспредметного страха.



Порог возникновения страха, так же как и пороги возникновения других фундаментальных эмоций, находится под влиянием индивидуальных различий, имеющих биологическую основу, индивидуального опыта и общего социокультурного контекста происходящего.

Ощущение страха может варьировать от неприятного предчувствия до ужаса. При страхе человек чувствует неуверенность, незащищенность и нависшую угрозу. Взаимодействие страха с другими эмоциями может также оказывать большое влияние на личность и поведение. Взаимодействие между страхом и страданием может усилить проблемы, возникающие при формировании

личности, и затормозить её развитие. Сильная связь между страхом и страданием может снизить способность человека сочувствовать страданию других людей. Взаимодействие страха и презрения может привести к неверию в себя и даже боязни себя. Сильная связь между страхом и стыдом может привести к параноидальной шизофрении.

Таким образом, страх — внутреннее состояние, обусловленное грозящим реальным или предполагаемым бедствием. С точки зрения большинства психологов считается отрицательно окрашенным эмоциональным процессом.

#### Литература:

1. Алексеева, Е. Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста [Текст] / Е. Е. Алексеева. — СПб.: Речь, 2006. — 224 с.
2. Алексеева, Е. Е. Страхи у детей дошкольного возраста [Текст] / Е. Е. Алексеева // Дошкольная педагогика. — 2006. — № 2. — с. 58–61.
3. Барташева, Н. Не надо бояться Бармалея! [Текст] / Н. Барташева // Дошкольное воспитание. — 1994. — № 9. — с. 66–68.
4. Вологодина, Н. Г. Детские страхи днем и ночью [Текст] / Н. Г. Вологодина. — М.: Феникс, 2006. — 106 с.
5. Ермолаева, М. В. Особенности и средства развития эмоциональной сферы дошкольников: Учебное пособие [Текст] / М. В. Ермолаева, И. Г. Ерофеева. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2008. — 336 с.
6. Запорожец, А. В. Эмоциональное развитие дошкольника [Текст] / А. В. Запорожец. — М., 1985.
7. Захаров, А. И. Дневные и ночные страхи у детей [Текст] / А. И. Захаров. — СПб.: Речь, 2005. — 320 с.
8. Захаров, А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка: книга для воспитателей детского сада [Текст] / А. И. Захаров. — М.: Просвещение, 1986. — 128

## Формирование толерантного сознания и психологически здоровой личности в аспекте диалогического подхода

Коноплёва Людмила Семёновна, магистр психологии;  
Коноплёв Николай Николаевич, магистр психологии  
(г. Новополоцк, Республика Беларусь)

Курилович Марина Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент  
Российский государственный социальный университет, филиал в г. Минске (Республика Беларусь)

*2500 лет назад Пифагор изрёк: «Человечеству угрожают величайшие бичи: невежество священников, материализм учёных, недисциплинированность демократов.*

*На этом хаосе вырастает деспотизм».*

В связи с тем, что Российская Федерация активно интегрируется в мировую экономику, назрела необходимость более активного перехода от общественно-ориентированного типа образования к личностно-ориентированному типу. В основе личностно-ориентированного типа образования лежит активность субъекта на познание себя и окружающего мира. Каким образом побудить личность к активному познанию себя и окружающего мира? Ответ логичен — необходимо со-

здать активную среду для формирования качеств предпринимчивого человека. Нужно понимать, что там, где нет логики, происходит зомбирование и кодировка личности.

Наиболее полную характеристику личности, сформированную общественно-ориентированным типом образования, описывает Евгений Степанович Рапацевич. Автор более 40 лет занимался вопросами обучения, воспитания и развития личности. В своей современной энциклопедии «Педагогика» автор описывает такую личность, как

«гомо советикус»: «Гомо советикус» типичный продукт сталинской эпохи с ее «коммунистической педагогикой». Коммунистическая педагогика предельно идеологизировала сознание — мораль и эстетику, увязав даже самые инертные полубиологические реакции (жалости, стыда, родственных симпатий) ... с политическими идеями и политизированными идеалами. Духовными отцами этой педагогики, помимо классиков марксизма-ленинизма, были Луначарский, Крупская, Макаренко и Калинин. В настоящее время их слегка критикуют. В их адрес звучат иронические насмешки. А ведь без них, по мысли А. Г. Асмолова, тоталитарная советская система вряд ли бы смогла перекроить наши личности до самой глубокой социальной психофизиологии. В отличие от идеологов партии или неусыпных стражей КГБ, отцы коммунистической педагогики были мастерами формирования самой тонкой формы цензуры — цензуры внутренней. Старый добрый З. Фрейд, вероятно, признал бы утопичность многих своих психоаналитических построений, убедившись, как у советских людей сызмальства место цензора, сверх-Я в сознании занимал не образ отца, а образы Вождей, Ленина и Сталина. Душа «гомо советикус» была выплавлена в тоталитарной культуре. Она обладала и обладает рядом характерных особенностей — Образом Отца, овеществленном во всезнающем, всевидящем непогрешимом Центре, и наличием образа врага; страхом перед неопределенностью и бегством от личностного выбора в критических ситуациях. Культ Центра и возвращенное в советскую эпоху сознание абсолютизируют черты характера того или иного Вождя. «Если враг не сдается, его уничтожают», «Кто не с нами, тот против нас», «Лес рубят, щепки летят». Вот далеко не полный набор убеждений, отражающих еще одну особенность загадочной советской души — веры в перманентное существование врага. Когда общество не может существовать без Центра, который знает ответы на все вопросы? В ситуациях конфликтов, кризисов, борьбы не на жизнь, а на смерть. Если уж таких ситуаций нет, то тоталитарное общество, заботясь о своем самосохранении, с любовью их изобретает.

Третья характеристика социально-психологического портрета души «Гомо советикус» проявляется в высказываниях: «Я — человек маленький», «Я — как все», «Незаменимых нет», «Сверху виднее», «Сиди и жди, придумают вожди». Психологически точными мазками эту характеристику веры сталинского периода высвечивает в романе «Новое назначение» писатель А. Бек, описывая проводы снятого Н. С. Хрущевым главы черной металлургии: «Эпоха дала им свой чекан, правила, первую доблесть солдата: исполнять! Их девизом, их «верую» стало правило кадровика-воина: приказ, и никаких разговоров!» Следуя этому правилу, они знали, как должно и как не должно действовать, чтобы добиться успехов». Сердцевина третьей черты советского человека — бегство от принятия собственного решения, от личностного выбора в ситуациях, жестко регламентируемых командами Центра, и неприятие права на выбор у других.

Дети Страны Советов могут быть и находчивы, и оригинальны, но лишь в рамках предначертанного административной системой плана. В этой системе сверхцентрализованного управления в советскую эпоху устанавливается безличный распорядок жизни, в котором шаг в сторону расценивается как побег. В такого рода строго контролируемом распорядке жизни рано или поздно вырабатывается хорошо известный эффект «выученной беспомощности». Суть его состоит в том, что человек, убеждаясь в невозможности изменить своими действиями размеренный ход событий, в конечном счёте, вообще отказывается от поиска. Неотъемлемыми чертами его характера становятся послушание и исполнительность. В результате он начинает нуждаться в регламентируемом образе жизни, где высшей добродетелью является исполнительность, беспрекословное выполнение приказов. Он уже сам стремится избежать жизненных перемен, т.к. они сулят неизвестное, вынуждают к поиску, а поиск атрофирован, круг сотворения советской души замыкается» [5, с. 99—100].

Ольга Шандора — уроженка Беларуси, более 30-ти лет назад переехала на постоянное место жительства в США, анализирует и отмечает следующим образом изменение сознания «гомо советикуса» в традиционное гуманистическое сознание:

1. «Вы больше никогда не будете отмечать праздники, к которым привыкли и которые составляли основу отношений разных представителей постсоветского общества.

2. Присутствуя на важнейших событиях в жизни ваших новых соотечественников, таких как Рождество или первое причастие, вы всегда будете чувствовать себя чужим до мозга костей, мысленно вспоминая курс научного коммунизма. То, что нужно знать сердцем, вы будете долгие годы постигать умом.

3. Вы постоянно будете думать: «Ну, мои дети уж точно не будут знать таких трудностей!» Вы будете говорить это себе всякий раз, когда придётся набивать новые шишки. То есть жизнь ради детей станет нормой и оправданием всех ваших трудностей.

4. Вам придется довольно долгое время корректировать и сдерживать себя на новой родине, не судить всех и вся и не задавать всем бестактных личных вопросов. Вы перестанете давать оценки посторонним людям, а уж тем более близким. Ведь многие из нас выросли в культуре, в которой считалось нормальным сказать знакомому, например: «Что за брюки напялил?» или «Когда рожать будешь?», или высказывать мнение по поводу внешности и характера одних знакомых, разговаривая с другими.

5. Вам придется делать усилие над собой, когда в компании кто-то вдруг вспомнит старую детскую песенку или стишок.

6. Значительно позднее у вас появится чувство гордости за своих детей, которые знают детские песенки и мультяшных героев вашей новой родины так же, как вы — старого доброго Чебурашку. Дети и их успехи станут мерилем ваших достижений.

7. Через какое-то время вам будет абсолютно не о чем говорить с теми, кто остался «там». Зависть к вам (такая обычная на советском пространстве), разные приоритеты, цели и жизненные ориентиры, и несравнимый жизненный опыт сделают близкое общение с теми, кто остался, невозможным. Вы будете уже чужим «там» и очень долго не превратитесь в «своего» на новом месте.

8. Очень быстро у вас появится способность узнавать ваших соотечественников, даже не поворачивая головы и не слыша их речи. Боковым зрением вы будете отличать тех, кто цепким взглядом рассматривает прохожих с ног до головы. В странах Западной Европы и США считается неприличным пристально всматриваться в лицо незнакомого человека, а для многих жителей постсоветского пространства это в порядке вещей.

9. Если вы когда-либо приедете в гости на историческую родину, у вас будет возникать постоянный страх потерять паспорт и возможность вернуться домой.

10. Спустя годы у вас пройдет нерешительность перед переменой мест и появится ощущение огромной внутренней силы — с вашим жизненным опытом вам все станет по плечу. И лишь спустя много времени проходит страх перемены мест и появляется ощущение собственной силы [6, с. 10].

Бронни ВЭА много лет работала в хосписе. Её обязанность — облегчение состояния умирающих пациентов, с которыми она проводила последние дни и часы. Из своих наблюдений она составила список основных сожалений людей, подошедших к самому краю жизни: «1. Я сожалею, что у меня не было смелости, чтобы жить жизнью, правильной именно для меня, а не жизнью, которой ожидали от меня другие. 2. Мне жаль, что я так много работал. 3. Мне жаль, что у меня не было смелости выразить свои чувства. 4. Мне жаль, что я не поддерживал отношения со своими друзьями. 5. Мне жаль, что я не позволил/позволила себе быть более счастливым. Многие до конца не понимали, что их счастье — это вопрос выбора. Они были подчинены привычкам и сложившимся представлениям. Они находились в плену комфорта привычного образа жизни. Из-за страха перед переменами они притворялись перед другими и перед самими собой в том, что были довольны своей жизнью» [1, с. 8].

Наиболее полное решение проблемы формирования диалогического взаимодействия в образовательном процессе, связанного с переходом на образовательную парадигму нового времени представлено в монографии М. А. Курилович. В монографии представлен анализ теоретических и эмпирических исследований диалогического взаимодействия в процессе обучения в вузе. Проблема диалога рассмотрена с точки зрения зарубежных и отечественных исследователей, произведено соотношение понятия «диалог» с родственными категориями философской и психологической науки, выделены основные характеристики диалогического взаимодействия и факторы, влияющие на процесс диалогического обучения. Особо пристально рассмотрено проявление диалогиче-

ского взаимодействия на стадии профессионального обучения и обоснована необходимость его изучения. Описан спецкурс «Диалогическое взаимодействие в педагогическом процессе», даны методические рекомендации по его использованию с целью актуализации знаний о необходимости внедрения диалога в образовательный процесс. А также представлены тренинги по развитию диалогических способностей студентов [4, с. 2].

В основе диалогического подхода лежит исследование профессора В. А. Янчука. По его мнению, одна из возможностей парадигмального диалога может быть реализована на идее интегративно-эклектического подхода. Эклектика допускает совместное использование различных идей, принципов парадигм. Интеграция предполагает своим конечным результатом объединение различных идей, принципов парадигм в единую систему [7].

Таким образом, интегративно-эклектический подход в психологии позволяет сформировать новый взгляд на мироздание, учитывая мысли от ума и от сердца. Иначе говоря, говорить и поступать от сердца, к чему и призывает Президент Российской Федерации В. В. Путин, отвечая на критику горе реформаторов от оппозиции Российской Федерации, потому что от сердца — это значит, во главу угла ставить, прежде всего, личность человека.

Важнейшим условием ориентации человека в мире является адекватное познание действительности. Адекватное познание действительности возможно лишь с использованием метода диалога, так как диалог онтогенетически предшествует внутренней речи. Внутренняя речь формируется в онтогенезе в процессе интериоризации речи внешней. Мысль и язык связываются в речевой механизм мышления. Способность к творческому мышлению напрямую зависит от анализа различных точек зрения (диалога) [3].

Понятие личности включает в себя понятие социальных потребностей. Каковы потребности в социальном государстве, таковы и приоритеты личности. Иначе говоря, каковы цели государства, правила развития личности, таковы и личностные характеристики, к которым стремятся все субъекты государства, обусловленные приоритетами, задаваемые законами данного общества. Классически личность обладает потребностями: 1. Первичными потребностями (безопасность, физиология); 2. Потребность принадлежать к какому-либо социуму, общности (семья, профессия); 3. Потребность в самореализации (стать лучшим в какой-либо деятельности, что бы то, что ты делаешь, нужно было бы максимальному количеству людей). Классификация потребностей, указанная выше, эмпирически подтверждена С. П. Альдерфером, Д. П. Кэмпбеллом, Л. В. Розенштилем. На указанной выше классификации потребностей человека основывается биопсихосоциальная модель психологического здоровья человека. Иначе говоря, если человек работает (самореализация), то он принадлежит к какому-либо социуму (врач, строитель и т. д.), в соответствии с его социальным статусом он удовлетворяет первичные потреб-

ности (жильё, гражданские права и т.д.). В соответствии с биопсихосоциальной моделью здоровье студента в университете будет лучше, если он в учебном процессе не будет испытывать унижение, оскорбление и так далее. Студенты, сдающие тест по результатам учебного курса будут значительно лучше себя чувствовать, чем преподаватели, так как результаты теста будут характеризовать, оценивать работу преподавателей, прежде всего. Средний балл по тесту студентов будет оценивать работу преподавателя [2].

Толерантное сознание, прежде всего, основывается на гармонии самого сознания. Работа по гармонизации базиса сознания и освоение методов управления сознанием является залогом успешной коррекции здоровья

человека. Логика — есть способность восприятия информации путём анализа деталей окружающего и внутреннего мира (левое полушарие головного мозга), а интуиция — есть способность воспринимать информацию в синтезе без анализа (правое полушарие головного мозга). Интуитивно воспринятое может быть осознанно логически и формально выражено. В такой последовательности формируются результаты научного исследования. С помощью метода диалогического взаимодействия гармонизируется сознание личности, т.к. возможен диалог между структурами психики. В результате человек становится более адекватным, более реалистически воспринимает окружающий мир, способен построить и реализовать стратегически жизненный план.

#### Литература:

1. Бронни ВЭА. Самые распространённые сожаления / Бронни ВЭА // СБ Беларусь сегодня. — 2014. — 10 января. — с. 8.
2. Коноплёв, Н. Н. Формирование диалогического взаимодействия в учебно-профессиональной деятельности в аспекте психологического здоровья [Текст] / Н. Н. Коноплёв, М. А. Курилович // Молодой ученый. — 2015. — № 14. — с. 706–709.
3. Коноплёва, Л. С. Диалогическое взаимодействие в образовательном процессе в аспекте формирования толерантного сознания студентов-психологов [Текст] / Л. С. Коноплёва, М. А. Курилович // Молодой ученый. — 2015. — № 14. — с. 709–712.
4. Курилович, М. А. Диалог как средство повышения эффективности педагогического взаимодействия в вузе: монография / М. А. Курилович. — Минск: Филиал Рос. гос. соц. ун-та в г. Минске, 2013. — 213 с.
5. Рапацевич, Е. С. Педагогика. Современная энциклопедия / Е. С. Рапацевич; под общ. ред. А. П. Астахова. — Минск: Современная школа, 2010. — 720 с.
6. Шандора, О. Взгляд из эмиграции / О. Шандора // Аргументы и факты в Белоруссии. — 2015. — № 27. — с. 10.
7. Янчук, В. А. Введение в современную социальную психологию: учеб. пособие для вузов / В. А. Янчук. — Минск: АСАР, 2005. — 768 с.

## Основные аспекты психоэмоциональной адаптации иностранцев студентов-первокурсников

Соловьева Ольга Александровна, студент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского

Современный ритм жизни, постоянные стрессы, плохая экология, нестабильность политической и экономической ситуации, колоссальное количество информации, стремительное развитие науки и техники приводят к снижению адаптационных возможностей личности. Чтобы быть востребованным в современном мире, человеку необходимо иметь способность внедриться в социальные группы, стать частью социального взаимодействия, быстро находить верные и выгодные решения для себя и своих коллег, не потеряв при этом психическое равновесие и физическое здоровье. Сегодня любая сфера деятельности связана с психоэмоциональным напряжением, особенно процесс приобре-

тения знаний, поэтому студенты и школьники находятся в группе риска.

Адаптация иностранцев студентов — первокурсников является сложным многогранным процессом, на который влияет огромное количество факторов. С одной стороны, молодой человек, следуя за своей мечтой, поступил в вуз неродного города, обрел некоторую независимость от родителей и теперь самостоятельно организует свой рабочий день и досуг. Но с другой стороны, на нем «висит» груз ответственности за совершенные поступки, появляется страх неудачи в учебе и в отношениях с одногруппниками, а также неуверенность в собственных силах и возможностях [1].



Система высшего образования является новым этапом в жизни первокурсника. Зачастую студент сталкивается с рядом трудностей в стенах вуза, связанных с отсутствием навыков конспектировать, работать с первоисточниками, дополнительной литературой, справочниками, необходимостью развития процессов памяти, навыков быстрого и качественного усвоения больших потоков информации, недостатком имеющихся знаний, перегруженностью общеобразовательными и специализированными дисциплинами. Проблемной становится и адаптация к продолжительности занятий, иной форме их проведения (появление новых видов работ — лекция, семинары, практические занятия, коллоквиумы, незнакомые формы контроля знаний)[2]. Нередки и коммуникативные барьеры, не позволяющие личности чувствовать себя комфортно и полностью раскрыть свои способности. Негативные эмоции могут возникать и за пределами учебного заведения (из-за условий быта, отсутствия навыков самообслуживания, поиска рационального способа организации труда и отдыха, налаживания отношений с соседями по комнате в общежитии, тоски по дому, родителям и школьным друзьям).

Следует отметить, что помимо вышеперечисленного, студента — первокурсника волнуют вопросы определения своего места в новом коллективе, усвоения новых социальных ролей, переоценки взглядов на собственную жизнь и межличностные отношения, постоянно растущего социально-экономического и психологического расслоения членов социальной группы, в которую он теперь входит [3]. Психоэмоциональное напряжение также создается такими факторами, как пространственная ориентация в чужом городе, сокращение ночного сна из-за нехватки времени на подготовку к занятиям, отсутствие поддержки со стороны знакомых, недостаток материальных средств.

В связи с этим на базе Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского было проведено исследование особенностей психоэмоциональной адаптации первокурсников. В анкетировании приняли участие студенты двух академических групп, поступившие на обучение в сентябре 2014 года на физико-математический факультет по профилю «Математика и физика» и «Прикладная информатика». Всего было опрошено 42 человека в возрасте от 17 до 20 лет, 38% респондентов составляют юноши и 62% девушки. Отметим и следующий факт: 36% поступивших остались учиться в родном городе, а остальные 64% — иногородние (из них 86% проживают в общежитии, 14% снимают квартиру). Вопросы анкеты позволили выявить трудности, с которыми столкнулись первокурсники в процессе адаптации к учебному процессу в высшем учебном заведении. По результатам обработки полученных данных в ходе анкетирования нами сформирован рейтинг основных проблем адаптации первокурсников.

43% студентов назвали главными своими проблемами значительный объем информации и дефицит времени на ее усвоение. Поэтому мы порекомендовали планировать

подготовку к занятиям на час, когда достигается пик продуктивности личности. После завершения рабочего дня, пытаясь снять умственное или физическое напряжение, следует отдавать предпочтение тихому отдыху и не терять драгоценное время в мире Интернета и социальных сетей.

17% опрошенных считают, что их базовые знания, полученные в школе, недостаточны для успешного обучения в вузе. Здесь можно посоветовать обратиться за помощью к сокурсникам или студентам старших курсов. Не надо стесняться лишний раз задать вопрос преподавателю, он лишь оценит ваше стремление понять тему.

17% респондентов заявили о большой нагрузке по программам непрофильных дисциплин. Физики-математики называют целый список: основы экологии, возрастные особенности анатомии и гигиены, безопасность жизнедеятельности, экономика в образовании, психология, история России и краеведение. Безусловно, это связано с тем, что первокурсники не понимают значимости вышеперечисленных дисциплин для будущей профессиональной деятельности, так как еще не проходили производственную или педагогическую практику.

На третьем месте в рейтинге проблем и трудностей в адаптации первокурсников оказались негативные переживания, связанные с антипатией по отношению к преподавателю (12%). В начале обучения студенты всегда жалуются на непривычную форму изложения материала, на чрезмерную требовательность педагогов.

Четвертую ступень (10%) занимают проблемы, заключающиеся в недостаточной сформированности у вчерашних школьников навыков конспектирования, причем в равной степени у юношей и девушек. Чтобы развить это умение следует вслушиваться в каждое предложение лекции, выбирать главную мысль и кратко записывать ее. Начинать запись лучше тогда, когда преподаватель закончил изложение и стал комментировать вышесказанное. Отдельные части конспекта нужно обязательно выделять. Предпочтительно использовать какие-то условные обозначения, сокращения слов, аббревиатуры.

7% респондентов заявили, что не имеют никаких трудностей. Возможно, последние данные связаны с тем, что эти студенты не посчитали нужным искренне ответить на вопросы анкеты.

Полученные в ходе анкетирования фактические данные демонстрируют также проблемы, вызывающие психоэмоциональное напряжение и тревогу иногородних первокурсников за пределами вуза и учебного процесса. Это снижение работоспособности и плохое самочувствие вследствие хронического дефицита времени, отводящегося на ночной сон и неумение организовать режим дня (55% обучающихся). Для решения этой проблемы студентам можно посоветовать выполнять задания по принципу «от более сложного к простому», рационально организовывать перерывы, переключаться с одного вида деятельности на другой.

29% (1 юноша и 11 девушек) опрошенных признались, что испытывают переживания из-за разлуки с близ-

кими людьми, не покидает чувство одиночества. Справиться с этими эмоциональными проблемами можно в процессе общения с друзьями, интересного чтения, прослушивания музыки. Помогут любимые вещи, фотографии семьи и близких. Поговорите о своих переживаниях с соседями по комнате, позвоните родному человеку. Составьте список положительных моментов и приятных событий, которые произошли с тех пор, как вы покинули дом. Со временем вы адаптируетесь к новому окружению, тоска по дому больше не будет вызывать такие сильные негативные переживания.

24 % респондентов ощущают недостаток материальных средств и отсутствие навыков их рационального использования. Им следует большое внимание уделить учебному материалу, а также быть активнее в общественной и научной жизни университета, так как наше государство осуществляет программу поощрения студентов стипендиальными выплатами [4].

10 % осознали, что ошиблись с выбором специальности, им совершенно неинтересен материал и полностью отсутствует мотивация учения, а 7 % страдают от бытовых условий общежития. Возможно, это связано с низким уровнем самостоятельности личности, а так же затянувшимся процессом адаптации к новым задачам и обязанностям в плане самообслуживания.

Проанализировав блок вопросов о межличностном общении в учебных группах, мы выявили следующие тенденции в формировании чувства адаптированности у первокурсников (рис. 1): 71 % учащихся нашли общий язык практически со всеми членами своей академической группы, 21 % выделили 3–4 близких друзей, 2 % — не общаются, но имеет желание, у 2 % полностью отсутствует стремление к общению, а остальные 4 % затруднились ответить. Следует отметить, что 89 % респондентов подружились со студентами старших курсов, это свиде-

тельствует о высоких коммуникативных способностях и эффективности адаптации данных студентов к новым условиям обучения и проживания.

Что касается самоутверждения и выбора комфортного статуса в студенческом коллективе, то 31 % обучающихся самопрезентуются в пассивной позиции «тихони», 26 % называют себя «активистами», 19 % отождествляют собственную личность с «душой компании», 9 % считают, что ведут себя подобно «рубахе — парню», 4 % играют роль «помощника в учебе». Остальные 11 % студентов-первокурсников не смогли идентифицировать себя в студенческой группе ни с одной из предложенных ролей.

Результаты данного исследования позволяют сделать вывод о том, что большинство первокурсников успешно адаптировались к образовательному учреждению и новому образу жизни. Каждый по-своему решает возникшие проблемы: одни следуют советам товарищей, родителей, педагогов, другие — самостоятельно ищут пути решения.

Существенная роль в адаптации студентов отводится кураторам академических групп. С первых дней обучения в вузе именно куратор организует специальную работу по формированию благоприятного социально-психологической атмосферы в студенческих группах. Он изучает индивидуальные особенности каждой личности, повышает культурный уровень студентов, побуждает к саморазвитию, содействует хорошей успеваемости [2].

Помощники деканов всех факультетов по воспитательным вопросам разработали программы, направленные на сплочение членов студенческой группы, а также на межгрупповое и межфакультетское общение («Веревоочный» курс, психологические тренинги, КВН, походы, экскурсии и пр.). Проводятся общественно-массовые мероприятия, такие как дни факультетов, день первокурсника, календарные и профессиональные праздники

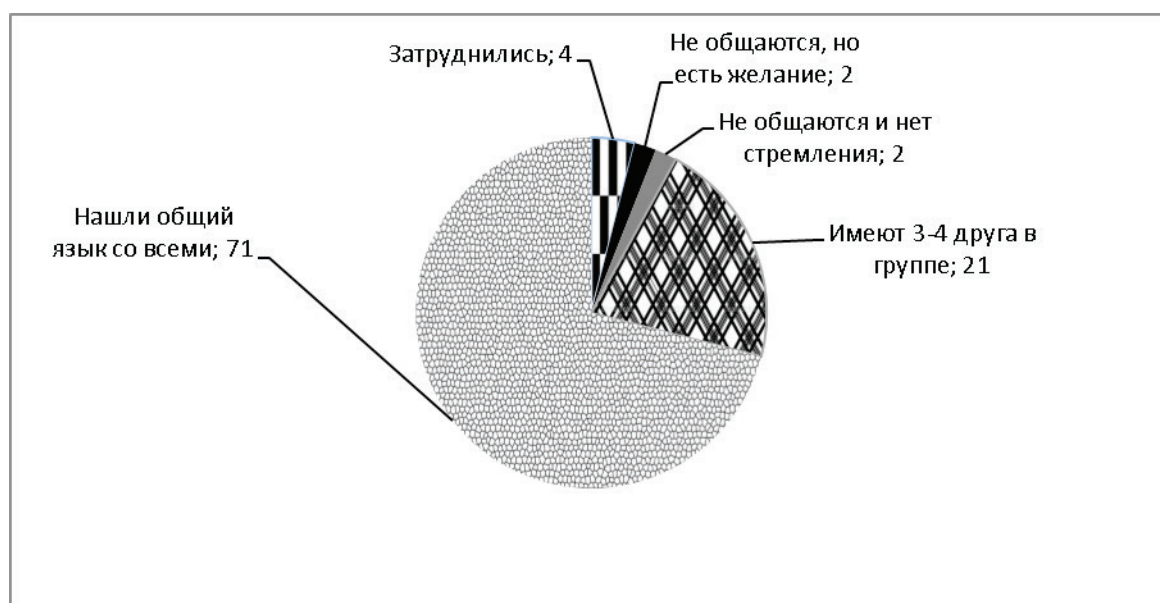


Рис. 1. Адаптированность первокурсников после 3 месяцев обучения в процентах

в формальной (торжественный концерт) и неформальной (встреча в клубе) обстановке. Немаловажное значение отдается и конкурсам талантов (Star Start и Мистер и Мисс АФ ННГУ), где любой обучающийся может проявить себя в новом для окружающих свете.

Ежегодно в нашем университете организуются внутри-вузовские олимпиады, недели студенческой науки, конференции различного уровня. Отметим и эффективную работу кафедры психологии, где опытный психолог всегда придет на помощь студенту. Уделяется внимание и трудовому воспитанию первокурсника (дежурство, уборка общежитий и близлежащей территории в рамках субботника, трудовая практика на агростанции). Свободное время студенты могут провести в бесплатной спортивной секции, театральной студии или вокальном кружке, поработать над созданием студенческой газеты.

В заключение подчеркнем, что проблема психосоциальной адаптации иногородних студентов остро стоит в наши дни, поэтому профессорско-преподавательский состав и администрация вуза делает все возможное для ее решения. Преподаватели и студенты старших курсов не остаются равнодушными, стремятся помочь первокурсникам. Ежегодно в АФ ННГУ проводится ряд мероприятий, направленных на решение задач обеспечения психолого-педагогических условий для безболезненного перехода обучающихся с одной образовательной ступени на другую. Учитывая многолетний опыт работы с молодежью наших педагогов и креативные идеи старшекурсников, были выработаны меры, направленные на создание благоприятного климата для формирования психосоциальной адаптированности молодых людей и девушек, поступивших учиться.

#### Литература:

1. Бисалиев, Р. В., Куц О. А., Кузнецов И. А., Деманова И. Ф. Психологические и социальные аспекты адаптации студентов // Современные наукоемкие технологии. — 2007. — № 5 — с. 82–83.
2. Патрикеева, Э. Г. Психосоциальная адаптация первокурсников к условиям обучения в вузе [Текст] / Э. Г. Патрикеева // Адаптация учащихся всех ступеней образования в условиях современного образовательного процесса: сб. материалов IX Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, 18 декабря 2013 г. / АФ ННГУ им. Н. И. Лобачевского; под общей ред. В. Н. Крылова. — Арзамас: изд. АФ ННГУ, 2013. — с. 32–33.
3. Патрикеева, Э. Г. Динамика системы ценностных ориентаций, определяющих отношение к учебной деятельности современной учащейся молодежи / Э. Г. Патрикеева, Е. Н. Трухманова // Психология обучения. — 2014. — № 3. — с. 87–102.
4. Чернова, Э. Г. Ценностные ориентации современной учащейся молодежи малых городов центральноевропейского региона России: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Ярославль: ЯрГУ, 2003. — 25 с.

## Типичные трудности и ошибки при выборе профессии у старшеклассников

Урутина Татьяна Михайловна, студент;

Агеева Людмила Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент  
Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского

**В**ыбор профессии — одно из самых главных решений в нашей жизни. Именно он определяет то, кем мы будем, какой стиль жизни выберем.

Основными факторами выбора профессии традиционно считаются следующие: темперамент, интересы, мнение родителей и друзей, способности, уровень подготовки, материальное стимулирование и престиж профессии, состояние здоровья и др.

В настоящее время результаты опросов и индивидуальных бесед со старшеклассниками свидетельствуют о том, что большинство старшеклассников испытывают трудности при выборе будущей профессии.

Итак, какие же ошибки совершают старшеклассники в процессе профессионального самоопределения?

Первое, что следует отметить, — это недостаточная информированность о мире профессий, о её перспек-

тивах и востребованности специалистов в обществе. По данным исследований, учащиеся 9 класса могут в среднем назвать от 40 до 50 профессий, в то время как в мире их насчитывается более десяти тысяч. Кроме того, при выборе профессии многие учащиеся даже не задумываются о дальнейших возможностях трудоустройства. Например, сейчас самыми популярными являются профессии экономиста и юриста, однако ввиду большого количества желающих работать по данным специальностям, сокращается число возможных рабочих мест.

Второе — выбор профессии под влиянием друзей. Это, пожалуй, одна из самых распространенных ошибок у старшеклассников. Такое часто происходит, если подросток недостаточно уверен в себе и не готов взять на себя ответственность за свой выбор. Впоследствии избранная профессия может не отвечать способностям человека и вскоре

это может привести к недовольству, разочарованию. Ведь профессии, которые подходят друзьям, могут не соответствовать нашим личностным особенностям, склонностям и интересам.

Третье — увлечение внешней стороной профессии, что условно можно обозначить как поиск экстремальных ощущений. Очень часто учащихся привлекает лишь внешняя сторона профессии. В силу свойственной им эмоциональности, они выбирают на их взгляд особенные, яркие, необычные профессии: такие как следователь, археолог, актер, стюардесса и т.д. При этом они упускают из виду такие факторы как ненормированный рабочий день, психофизиологические показатели, большое количество работы с документацией и др.

Четвертое — влияние престижности, популярности профессии. Сильным фактором, влияющим на выбор профессии, является общественное мнение в отношении некоторых профессий. Здесь нужно помнить, что престижность зависит от круга общения, причем довольно быстро меняется со временем. Большинство учащихся редко задумываются об этом. В результате этого на рынке труда отмечается избыток так называемых «престижных» профессий и дефицит по-настоящему востребованных.

Пятое — несамостоятельность выбора профессии. Многие родители в силу сложившихся семейных традиций или собственных убеждений пытаются навязать ребенку свое мнение в выборе будущей профессии. К примеру, все в семье врачи и ребенку автоматически присваивается эта профессия.

Шестое — отождествление школьного учебного предмета с соответствующей профессией. Зачастую какой-либо предмет нравится настолько, что юноша или девушка обязательно хотят связать с ним будущую профессиональную деятельность. Однако в этом случае следует задуматься. Возможно, нравится не сам предмет, а то, как его преподносит учитель. Или же, юноше нравится литература, и он собирается в педагогический вуз, упуская из виду, что он не любит и не умеет взаимодействовать с детьми.

Седьмое — неумение анализировать особенности собственной личности. При выборе профессии многие подростки даже не знают с чего начать, с какой стороны подойти к этому вопросу. У них отсутствует представление о собственных способностях, интересах, склонностях. В таких случаях рекомендуется обратиться к помощи психолога, который с помощью психодиагностики, индивидуальных бесед поможет определиться в выборе будущей профессиональной деятельности.

Восьмое — выбор профессии равен выбору уровня образования. Очень часто при выборе профессии учащиеся просто хотят получить как таковое высшее образование, неважно по какой специальности. Ведь очень часто от родителей можно услышать такое высказывание: «Ты получи сначала высшее образование, а потом делай, что хочешь».

Девятое — недооценка своих физических способностей, существенных при выборе профессии. Иногда случается, что интерес к профессии и личностные спо-

собности, противоречат физическим возможностям. Например, человеку с хроническими заболеваниями легких нельзя работать на заводе. Или же, несмотря на способность к техническим наукам, человеку, страдающему близорукостью, не рекомендуется работать с чертежами, за компьютером и т.д. [2, с. 57].

Для проверки представленных теоретических данных было проведено эмпирическое исследование. В экспериментальную группу вошло 25 человек в возрасте 17–18 лет, из них 9 юношей и 16 девушек. В качестве психодиагностического инструментария были выбраны методики: «Мотивы выбора профессий» Р.В. Овчаровой и «Готов ли ты к выбору профессии» В.Б. Успенского [3].

Результаты, полученные в ходе диагностики ведущих мотивов выбора профессии, показали, что 56% испытуемых при выборе профессии руководствуются внешними отрицательными мотивами, т.е. выбирают профессию под влиянием друга, который более самостоятелен, по наставлению и рекомендации родителей; 28% руководствуются внешними положительными мотивами, т.е. материальное стимулирование, возможность продвижения по службе, одобрение коллектива, престиж, и всего лишь 16% при выборе профессии руководствуются внутренними мотивами, исходящими, из потребностей самого человека.

Результаты психодиагностики ведущих мотивов выбора профессии изображены на рисунке 1.

Результаты диагностики готовности к выбору профессии показали, что у 32% респондентов выявлен низкий уровень подготовленности к выбору будущей профессии, у 52% средний; и только у 16% — высокий.

Результаты психодиагностики готовности к выбору профессии представлены на рисунке 2.

Таким образом, резюмируя результаты эмпирического исследования, можно сделать вывод, что в настоящее время старшеклассники слабо ориентируются в основах профессионального самоопределения, а именно с чего начать, кто может помочь и т.д. Большинство старшеклассников трудно разобраться в своих способностях, качествах и чертах характера, интересах. Их представления о собственной личности часто остаются на уровне бытовых суждений и при выборе профессии ими движут не внутренние, а внешние мотивы.

Выбор профессии очень сложный и ответственный шаг, поэтому подходить к нему нужно обдуманно и со всей серьезностью.

Можно выделить несколько простых правил, которым рекомендуется следовать выпускнику при выборе будущей профессии:

- во-первых, изучить самого себя: разобраться в своих интересах, склонностях, особенностях своего характера и физических возможностях;
- во-вторых, подумать и оценить свои сильные и слабые стороны;
- в-третьих, ознакомиться с профессиями, которые соответствуют имеющимся интересам, способностям, возможностям.

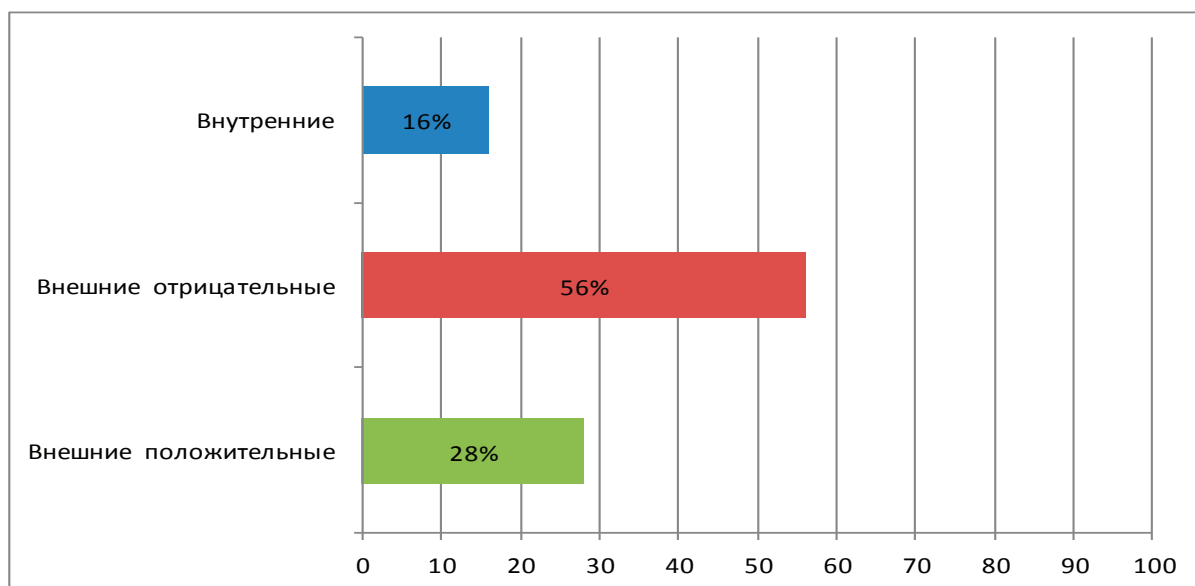


Рис. 1. Результаты исследования мотивов выбора профессии

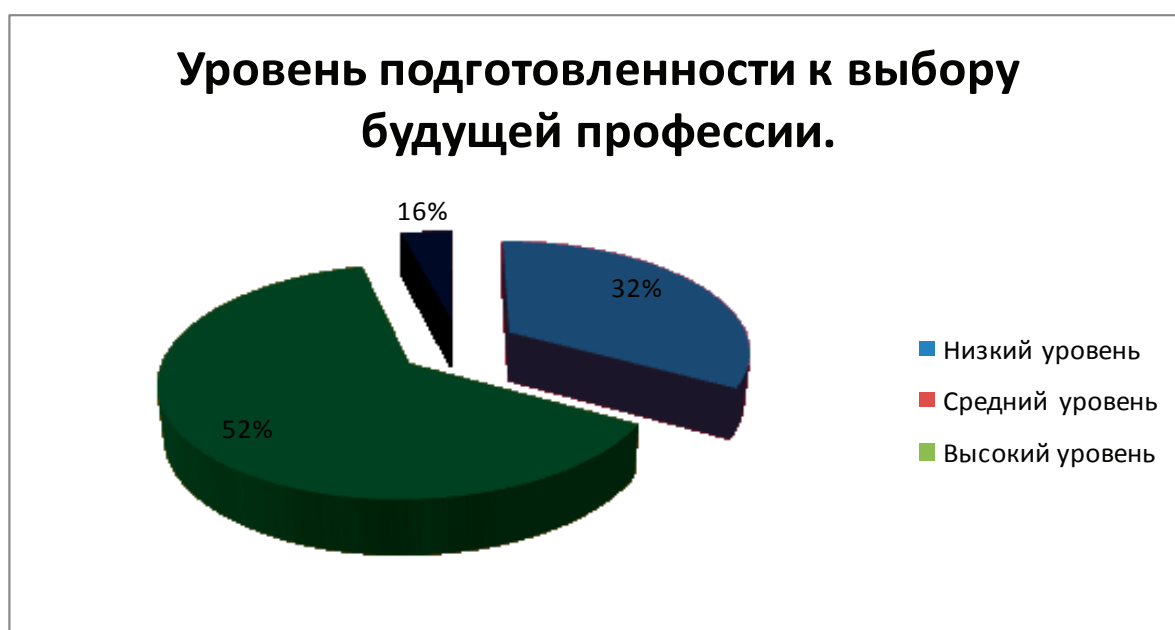


Рис. 2. Результаты исследования готовности к выбору профессии

Затем, когда первые три шага уже позади, и выделились явные лидеры среди профессий перейти ко второму шагу.

Побеседовать с представителями избираемых профессий, по возможности побывать на их рабочем месте, ознакомиться с условиями и характером труда.

Ознакомиться с учебными заведениями, в которых можно получить избранную профессию.

Сопоставить свои личные качества и возможности с характером той профессии, которая была выбрана.

В процессе профессионального самоопределения старшеклассника огромную роль играет школа.

В 1–4 классах должны решаться задачи по ознакомлению с наиболее распространенными видами трудовой

деятельности, уважения к представителям любой профессии, воспитанию любви к труду.

В 5–9 классах предполагается ознакомление ребят с содержанием и характеристикой основных профессий района, условиями и организацией труда в различных сферах деятельности, с требованиями к избираемой профессии и путями её приобретения.

В 10–11 классах должно проводиться углубленное изучение профессии, изучение психофизиологических и медицинских показателей личности, возможности получения образования и трудоустройства.

Наиболее активными для профориентации являются учащиеся 5–9 классов. Планирование работы с этим воз-



растом должно предусматривать, прежде всего, активные формы обучения.

Можно предложить комплекс мероприятий по пяти типам профессий (классификация Е. А. Климова) [1, 160 с.]:

«Человек-природа»: при этом типе можно проводить различные лабораторные и практические работы по биологии, работа на пришкольном участке, в живом уголке, работа в саду, в огороде, уход за животными.

«Человек-техника»: также можно проводить лабораторные, практические работы по физике, химии, электротехнике, выполнение работ на уроках технического труда, в технических кружках, техническое моделирование, ремонт бытовой техники.

«Человек-человек»: разбор характеристик литературных героев, исторических личностей, разбор помыслов, поведения окружающих, выполнение работ на уроках труда, общественно — организаторская работа

среди сверстников, шефская воспитательная работа среди младших, участие в коллективных мероприятиях, спортивных играх.

«Человек — знаковая система»: работа за компьютером, выполнение вычислений, работа с документами, а также выполнение подсчетов, чертежей, схем.

«Человек — художественный образ»: разбор художественных особенностей произведений литературы, искусства, выполнение заданий на уроках рисования, участие в художественной самодеятельности, в соответствующих кружках, студиях [4].

Таким образом, можно сделать вывод — выбор профессии является очень сложным и ответственным шагом в жизни каждого человека. И поэтому подходить к нему надо, обдуманно, взвесив все «за» и «против», чтобы потом не сожалеть и не испытывать чувство разочарования за свой выбор.

#### Литература:

1. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения. — М.: Просвещение, 2004. — 305 с.
2. Кон, И. С. Психология старшеклассника. — М.: Просвещение, 1980. — 192 с.
3. Энциклопедия психодиагностики [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [www. https://psylab.info](http://www.psylab.info).
4. Планирование и организация профориентационной работы в школе [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [www//https://lib.nspu.ru](http://www/lib.nspu.ru).

## Психологические особенности проявления агрессии в юношеском возрасте

Урутина Татьяна Михайловна, студент;

Щелина Светлана Олеговна, ассистент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского

*В статье рассмотрены основные причины возникновения агрессии, представлены результаты эмпирического исследования по данной проблеме, а также на основе анализа психолого-педагогической литературы выделены эффективные способы снятия повышенной агрессии у студентов.*

**Ключевые слова:** агрессия, агрессивное поведение, юношеский возраст, самооценка.

Проблема агрессивности одна из самых значительных и актуальных проблем современной психологии и педагогики. Агрессивное поведение или агрессия рассматривается в психолого-педагогической литературе как одна из форм разрушающего поведения, которое противоречит социальным и нравственным нормам, приносят физический, моральный ущерб людям, вызывает у них психологический дискомфорт.

Существует множество причин возникновения агрессии, а также неблагоприятных факторов (психологических, биологических, семейных, социальных), влияющих на ее проявление. Неблагополучная среда, круг и стиль общения, сам образ жизни, могут способствовать развитию девиантного поведения. Отрицательный микроклимат может вызвать у молодежи возникновение отчужденности, грубости, неприязни, что в свою очередь создаёт

предпосылки для появления агрессивности и разрушительных действий, демонстративного неповиновения.

Психологические особенности проявления агрессии обусловлены различными причинами на разных возрастных этапах. В юношеском возрасте основными причинами агрессии выступают неадекватная самооценка, холерический тип темперамента, низкий уровень социально-психологической компетентности, неправильная оценка поведения другого человека, недостаточная психологическая устойчивость, отсутствие способности к эмпатии, завышенный или заниженный уровень притязаний, акцентуация характера, а также различные противоречия, характерные для данного возраста.

Основным противоречием юношеского возраста является противоречие между развивающимися потребностями личности и возможностями их удовлетворения. Оно может

принять форму противоречия между мечтами и действительностью, между тем, чего еще надо достичь. В ранней юности человек испытывает острую потребность, скорее стать по-настоящему взрослым, он полон ожидания чего-то интересного, важного, неизведанного. Молодежь стремится найти свое место в жизни, мечтает о больших делах.

Противоречивыми могут быть отношения между интересами и способностями молодого человека, а также между его природными данными и приобретаемыми свойствами личности. Зачастую последнее противоречие выступает как борьба между типологическими особенностями личности и формирующимися чертами характера. Так, например, стремление девушки с холерическим темпераментом выработать выдержку, ровность поведения, тактичность по отношению к людям, может вступить в противоречие с особенностями, присущими ей как человеку данного типа темперамента.

Ранняя юность — пора переживания сильных многообразных чувств, нравственных, интеллектуальных, эстетических. Нравственные чувства в юношеском возрасте разнообразны по своему содержанию и направленности. Это чувства совести, гуманизма, коллективизма, дружбы и товарищества, развивающиеся под влиянием многих условий, и прежде всего организация образа жизни в институте и в семье. Учебная, общественная и трудовая деятельность — источник многообразных переживаний студентов.

Агрессия в юношеском возрасте является весьма нарастающим фактором, поскольку негативно влияет на взаимоотношения с родителями, друзьями, сверстниками, учебную деятельность, индивидуальное развитие, а также на успешность в их будущей профессиональной деятельности.

Хотелось бы остановиться на таком факторе, как самооценка. А. А. Реан в своем исследовании пришел к выводу, что уровень выраженности агрессивных реакций взаимосвязан с самооценкой юношей. Общая тенденция здесь заключается в наличии прямой связи: чем выше уровень

самооценки, тем выше показатели общей агрессии и различных ее составляющих [1, с.14].

Таким образом, наибольшая вероятность проявления высокой агрессии связана с высокой самооценкой личности, особенно если для этого подростка характерны представления о себе как о самостоятельной, высокоавтономной личности, отличающейся выраженной способностью к лидерству и высоким интеллектом [2, с. 11].

Для того чтобы подтвердить теоретические доводы, нами было проведено эмпирическое исследование. В исследовании принимали участие студенты 2 курса в количестве 15 человек, из них 4 юноши и 11 девушек.

В качестве основных психодиагностических методик были выбраны: диагностический опросник «Изучение агрессивности» А. Басса — Дарки, тест — опросник на выявление уровня агрессии А. Г. Почебут и методика «Изучение общей самооценки с помощью процедуры тестирования» (опросник Казанцевой Г. Н.) [4].

Результаты, полученные в ходе проведения психодиагностической методики «Изучение агрессивности» А. Басса — Дарки, представлены на рисунке 1.

Результаты проведенной методики показали, что 30% испытуемых (4 человека) присущ высокий уровень агрессии, выражающийся в непосредственном физическом воздействии на людей, что негативно влияет на их взаимоотношение с окружающими.

У 15% испытуемых (3 человека) — средний уровень агрессии, который выражается в слабой способности к торможению, в некоторой анонимности и спонтанности.

И у большинства испытуемых 55% (8 человек) прослеживается низкий уровень агрессии, для которого характерен перенос агрессивного поведения на неживые предметы, животных и т.д.

Полученные результаты по методике «Тест агрессивности» (опросник Л. Г. Почебут), направленный на выяснение степени агрессивности испытуемых, представлены на рисунке 2.

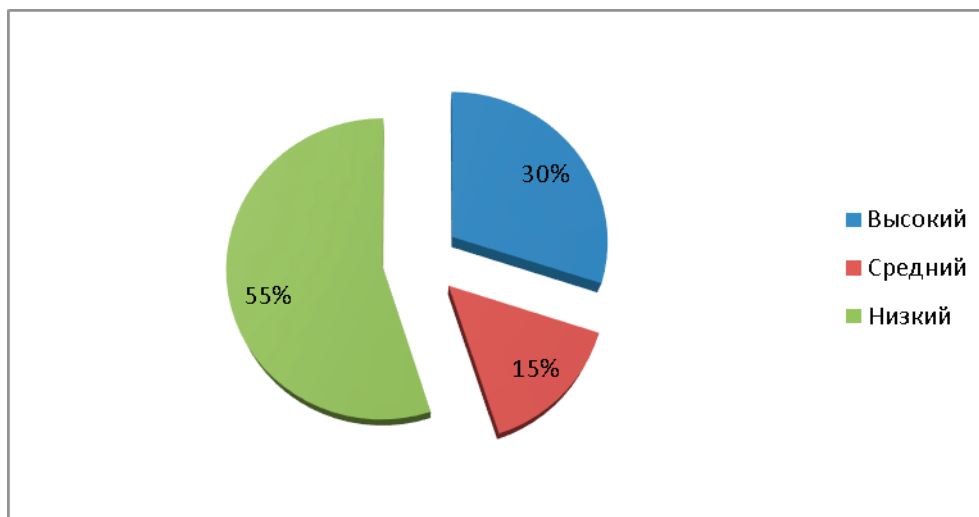


Рис. 1. Результаты исследования по методике «Изучение агрессивности» А. Басса — Дарки

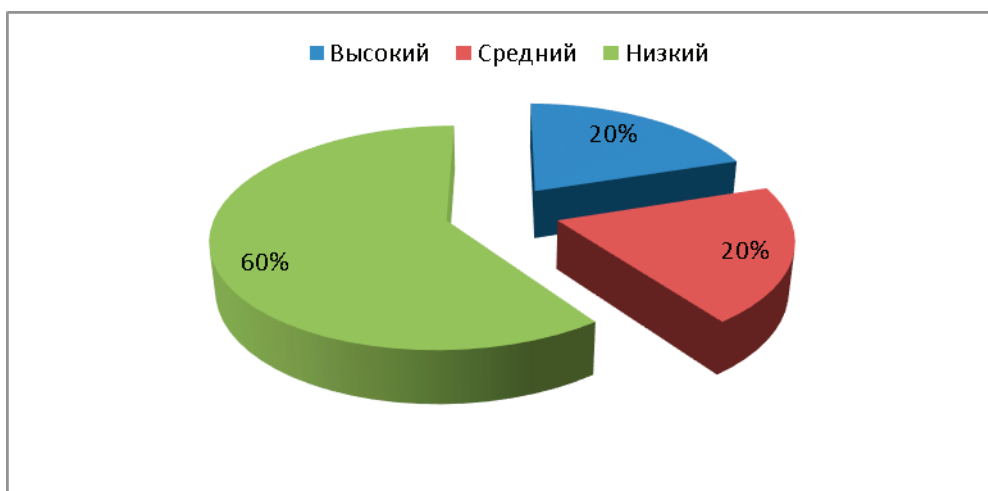


Рис. 2. Результаты исследования по методике «Тест агрессивности» (опросник Л. Г. Почебуг)

Анализ полученных данных показывает, что в результате проведенной методики у 20% испытуемых (3 человека) повышенный уровень агрессивности. Испытуемые могут прибегать к использованию физической силы в конфликтных ситуациях, человека возникает эмоциональное отчуждение, которое сопровождается недоброжелательностью по отношению к нему, что обусловлено в больших случаях низким уровнем самооценки. Склонны к повышенному раздражению, готовности при малейшем возбуждении к резкости, вспыльчивости, грубости.

У 20% (3 человека) испытуемых средний уровень агрессивности, который, как правило, выражается в ситуациях, когда человек срывает свою агрессию на окружающих его предметах. Для них характерна косвенная агрессия, то есть, направленные против других, сплетни, шутки и ненаправленные, неупорядоченные, взрывы ярости.

У 60% испытуемых (9 человек) низкий уровень агрессивности, сопровождающийся в недоверии и осторожном отношении к людям. Они чрезмерно подозрительны к окружающим, так как уверены, что все хотят причинить им вред. Также для них характерно проявление ненависти и зависти, что обусловлено чувством гнева или обидой.

Результаты методики «Изучение общей самооценки с помощью процедуры тестирования» (опросник Казанцевой Г. Н.) представлены на рис.3

По полученным данным методики, мы выявили, что у 25% испытуемых (3 человека) завышенный уровень самооценки. Такой человек уверен в себе, всегда выражает свои предпочтения и просьбы откровенно от своего имени, его сразу понимают. Всегда позитивно оценивает свои силы, знает себе цену. Имеют высокий уровень притязаний, не всегда соответствующий их реальным возможностям. Зачастую такие качества личности как

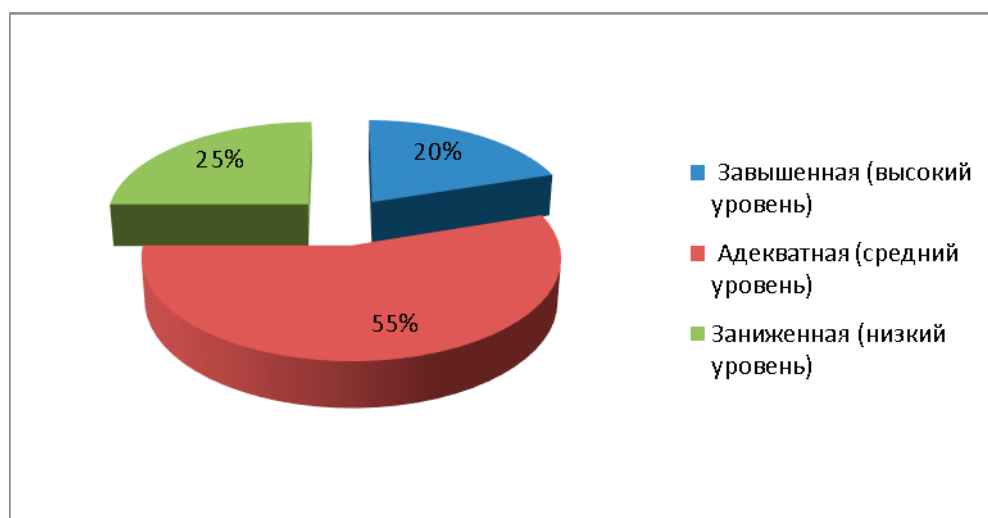


Рис. 3. Результаты методики «Изучение общей самооценки с помощью процедуры тестирования» (опросник Казанцевой Г. Н.)

самолюбие, гордость, достоинство перерастают в эгоцентризм, тщеславие, высокомерие.

У 55% испытуемых (10 человек) — адекватная самооценка, подразумевающая равное признание человеком, как своих достоинств, так и недостатков. Так же их отличает уверенность в себе, которая позволяет регулировать уровень притязаний и правильно оценивать собственные возможности.

20% испытуемых (2 человека) имеют заниженную самооценку. Человек испытывает трудности с определением своих желаний, у него возникают сложности с принятием комплиментов, подарков, похвалы, знаков внимания, человек не умеет сказать «нет», отказать выполнить чью-либо просьбу, потому что вызывает у него чувство эмоционального дискомфорта. Всё внимание человека концентрируется на том, что ему кто-то что-то недодал, не то сказал, что-то не сделал, не так посмотрел. Появляется излишняя неуверенность в себе, чрезмерная робость и стеснительность, боязнь высказывать свое мнение, боязнь критики, неодобрения, осуждения, порицания.

Чтобы удостовериться в валидности данных методик и целесообразности их совместного использования, мы прибегли к математической проверке их степени корреляции, используя критерий  $r$  — Спирмена и  $\chi^2$  — Пирсона.

По результатам математических подсчетов выявлена корреляция между данными методиками: внутригрупповые коэффициенты корреляции по критерию  $r$  — Спирмена превышают 0,98 и значимы на 1%-ном уровне, по критерию  $\chi^2$  — Пирсона превышают 0,94 и значимы на 5%-ном уровне.

Таким образом, у студентов с заниженной самооценкой, как правило, уровень агрессии тоже низкий и проявляется в форме вербальной агрессии; у студентов, имеющих адекватную самооценку, уровень агрессии средне выражен, это означает, что происходит перенос агрессивности на неодушевленный предмет, а значит, практически не приносит вреда окружающим; у студентов с завышенной самооценкой наблюдается повышенный уровень агрессии, что, прежде всего, сказывается на его поведении и отношении к окружающим, а также указывает на то, что самооценка во многом влияет на агрессивность.

В результате проведенного нами исследования было выявлено, что среди студентов-второкурсников имеется достаточно большой процент молодых людей, отличающихся повышенным уровнем агрессии, враждебностью, негативизмом.

Все эти студенты нуждаются в своевременной психолого-педагогической помощи. Этим обусловлена необходимость разработки для кураторов (педагогов) психолого — педагогических рекомендаций, основным своим предназначением которые ставят подбор эффективных способов работы со студентами с повышенным уровнем агрессии.

Для начала перечислим несколько правил, которыми должен руководствоваться педагог при работе с трудными, агрессивными студентами:

- при работе с агрессивными студентами соблюдайте дистанцию;
- старайтесь держаться спокойно, не терять самообладание;
- не поддавайтесь на провокацию со стороны таких студентов, не используйте агрессию в ответ;
- выясните основные моменты, которые провоцируют данных студентов на агрессию;
- причины агрессивного поведения со стороны таких студентов обсуждайте после того, как они «придут в себя», успокоятся. Постарайтесь разговаривать спокойным твердым голосом, используя минимальное количество слов;
- в процессе общения ни в коем случае не пытайтесь оскорбить, унижить таких студентов, не используйте грубых и жаргонных слов;
- похвалите его выдержку и спокойствие, которые ему удастся проявлять в каких-то ситуациях.

Также, анализ психолого-педагогической литературы позволил нам выделить эффективные способы снятия повышенной агрессии и нейтрализации ее у студентов [3].

Итак, первое — это трансформация в созидательные цели, увлечения, то есть включение агрессивных студентов в формы деятельности. К примеру, поручения, дающие возможность проявить себя; ненавязчивый учет мнения агрессивных студентов относительно решения вопросов внутри группы или в процессе обсуждения на учебных занятиях: «А ты, (имя студента), стал бы использовать этот метод?» и т.п.

Второе — это включение студентов в общественную жизнь группы, что также способствует трансформации агрессии в созидательное русло (например, «Может тебе стоит принять участие в этом мероприятии? Я думаю, у тебя получится»).

Следующее — это трансформация в творческую деятельность, помогает снять напряжение и разрядить агрессивные импульсы, а также может сформировать ощущение включенности, востребованности, поддержки, которых зачастую не хватает агрессивным людям;

Четвертое — физическая разрядка.

Пятое, одно из самых важных, обучение агрессивных студентов приемлемым способам выражения агрессии и формирование умения владеть собой в ситуациях, провоцирующих вспышки агрессии.

Шестое — проговаривание негативных эмоций.

И седьмое — это техника «Я-сообщений». То есть сообщение о чувствах, которые вызывает агрессивное поведение: «Меня огорчает, что ты такой агрессивный», «У меня вызывает тревогу твое поведение». В этих сообщениях по отношению к агрессивному нужно начинать с местоимения «Я». Еще одной техникой нейтрализации агрессии является выражение просьбы вместо выражения ответного гнева или агрессии: «Я прошу тебя поступать именно так. Я прошу тебя перестать грубить».

Таким образом, изучив данную проблему, проанализировав труды зарубежных и отечественных ученых,



мы смогли дать рекомендации педагогам по взаимодействию с агрессивными студентами, а также подобрать эффективные приемы, способствующие снижению уровня агрессии у студентов, а также ее нейтрализации.

Литература:

1. Лоренц, К. Агрессия (так называемое «зло») / Пер. с нем. — М.: «Прогресс», 1994. — 214 с.
2. Реан, А. А. Агрессия и агрессивность личности / Психологический журнал. — № 5, 1996. 3—18 с.
3. Рекомендации для педагогов: как взаимодействовать с агрессивными школьниками и студентами [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.b17.ru/article>
4. Энциклопедия психодиагностики [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [www. https://psylab.info](http://www.psylab.info).

## ПЕДАГОГИКА

### Как повысить эффективность изучения химии на английском языке в 8 классе

Бабич Ирина Михайловна, учитель химии, зам. директора по научно-методической работе;

Дич Грег, учитель химии

Назарбаев интеллектуальная школа химико-биологического направления (г. Павлодар, Казахстан)

#### Обоснование темы исследования:

Одной из стратегических задач Назарбаев Интеллектуальных школ является создание обучающей среды, способствующей формированию полиязычных, креативных и критически мыслящих учащихся. Преподавание химии учащимся 8 класса осуществляют 2 учителя: иностранный и местный. С начала 2014–2015 учебного года ученики 8 класса изучают химическую терминологию на русском и английском языках. Первая четверть работы по интеграции изучения содержания предмета и языка не дали ожидаемых результатов:

- учащиеся показывали невысокие знания тематической терминологии на английском языке;
- не активно вступали в коммуникацию с иностранным учителем и друг с другом;
- демонстрировали низкий процент запоминания (письмо и говорение) химии на английском в процессе проведения химических диктантов, заданий на установление соответствия, решения кроссвордов.

Поэтому перед командой учителей, преподающих химию, встала проблема поиска путей развития языковых предметных навыков учащихся и поддержки учеников, которые испытывают трудности в изучении химии на английском языке.

**Цель:** Помочь учащимся развить лингвистические и коммуникативные компетенции в процессе изучения химической терминологии на английском языке, запоминать и применять предлагаемую терминологию на 90–100%.

#### Описание изменений в практике и сбор данных. 1 этап

Анализ международного опыта по проблеме исследования [1,2] позволил внести изменения в практику преподавания предмета во 2 четверти. Для запоминания химической терминологии на английском языке был расширен спектр применения техник CLIL (Приложение 1): применение синонимов, антонимов, картинок, рисования, жестикулирования; Диктант ABC, «Объясни значение», «Гонки», Беззвучное видео, «T/F dictation», «re-packing»

Наблюдение за учениками, беседа с учителями английского языка, анализ формативных работ по химии, тестирование и интервьюирование учащихся позволил обнаружить незначительный прогресс в развитии коммуникативных навыков и запоминании химической терминологии на английском языке (рис.1).

#### Анализ данных. 1 этап

Применение новых техник CLIL позволило незначительно увеличить процент запоминания предметной терминологии на английском языке и применение ее в процессе общения с иностранным преподавателем. Однако на данном этапе мы не смогли сказать, что нововведения были достаточно конструктивными. Результаты тестирования учащихся

(Опросник Определение типов мышления и уровня креативности. Диагностика по методу Дж. Брунера) показали, что в большинстве своем они имеют предметное, символическое, знаковое мышление, в меньшинстве — образное и креативное мышление (рис.2)

Поэтому на следующем этапе исследования в действии мы поставили цель

**Цель:** Помочь учащимся развить лингвистические и коммуникативные компетенции в процессе изучения химической терминологии на английском языке, запоминать и применять предлагаемую терминологию на 90–100%, используя ярко выраженные типы интеллекта

#### Описание изменений в практике и сбор данных. 2 этап

В качестве наблюдаемых учеников были выбраны: А (высокие показатели по 2-м типам мышления: знаковое, образное), В (средний показатель по всем типам мышления), С (высокие показатели по 3-м типам мышления: символическое, знаковое, образное). Выбранные ученики не имели навыков «предметного» говорения.

На каждом уроке поэтапно применялись разные техники CLIL, стимулирующие участие школьников в куму-

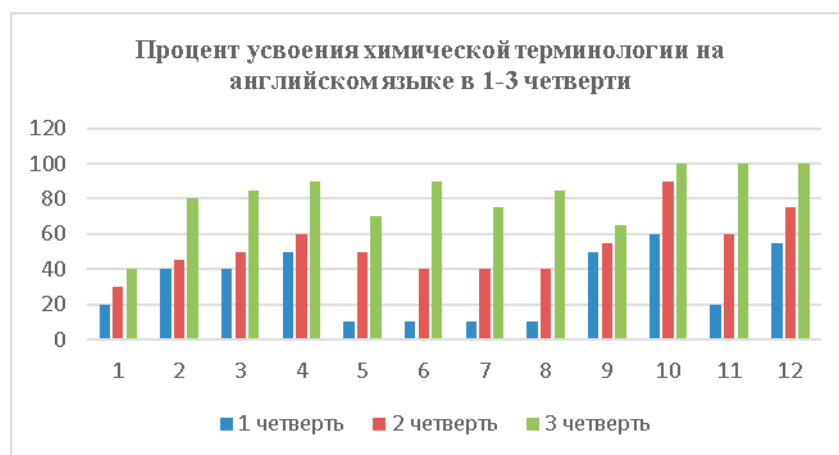


Рис. 1. Процент усвоения терминов в 1–3 четверти



Рис. 2. Средние показатели типов интеллекта (по Брунеру) в классе

лятивной беседе и способствующие улучшению навыков их говорения. Анализ видео уроков, работ учащихся, обратной связи, наблюдение и беседа с ними показал, что все ученики имели прогресс в изучении химического английского языка. Методики CLIL, выбранные на протяжении серии уроков оказались достаточно продуктивными и были предложены детям в такой последовательности, чтобы в начале учащиеся смогли закрепить полученные знания, а затем уже применить их в процессе ролевой игры — диалога на английском языке. Причем все они были подобраны с учетом индивидуальных особенностей школьников: работа с кроссвордом, таблицами, схемами

помогала ученикам с математическим складом ума и с высоким предметным, символическим и знаковым мышлением; составление вопросов, «беззвучное видео», обобщение и сжатие информации, «ролевая игра», «правда/ложь» помогали в работе с учениками, имеющими высокие показатели в образном и креативном мышлении в процессе кумулятивной беседы (табл. 1):

Анализ международного опыта по проблеме исследования позволил нам понять необходимость применения четырех элементов (4 «С») методики CLIL [3].

Если на первом этапе исследования мы обращали внимание в основном на Content (содержание) и стимулиро-

Таблица 1. Эффективность техник CLIL в зависимости от типа мышления

Тип мышления	Техники CLIL
Высокий уровень символического, предметного и знакового мышления	Работа с кроссвордами, таблицами, схемами в процессе кумулятивной беседы, «Объясни значение»
Высокий уровень образного и креативного мышления	Ролевая игра, «правда-ложь», «Гонки», Беззвучное видео

вали процесс освоения знаний и развития умений по предмету и

Communication (общение) для получения знаний по предмету на английском языке, то на втором этапе мы обратили внимание на Cognition (мыслительные способности). Для этого были разработаны тексты на английском и русском языках «Самое главное по теме» и задания к ним по нахождению главного, сопоставлению, догадке, установлению связей, последовательности (Приложение 2.).

Результаты тестирования учащихся на знание тематической терминологии, их коммуникация друг с другом и с иностранным педагогом, беседы и письменный опрос об эффективности применяемых техник для прогресса развития языковых компетенций позволили нам установить значительный прогресс в решении проблемы развития языковых предметных навыков. Результаты тестирования показали значительный рост в запоминании химической терминологии на английском языке по сравнению с 1 и 2 четвертью (рис. 1,3):

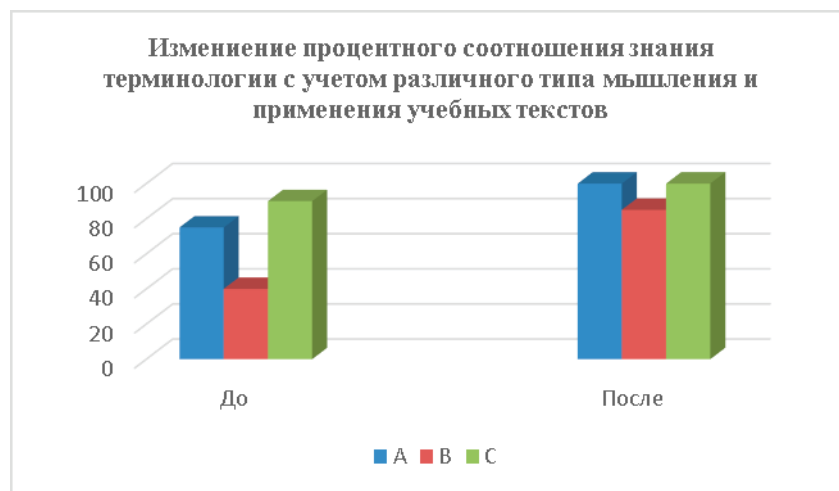


Рис. 3. Изменение процентного соотношения знания терминологии у учащихся А, В, С с различным типом мышления

#### Результат исследования:

1. Учащиеся 8 класса знают тематическую терминологию по химии на английском языке.
2. Учащиеся 8 класса применяют знания терминологии на английском языке в процессе коммуникации друг с другом и с иностранным учителем
3. Учащиеся 8 класса выполняют задания на развитие критического мышления на английском языке.
4. Повышение процента усвоения химической терминологии наблюдалось у всех учащихся вне зависимости от преобладающих типов мышления (по Брунеру)

#### Выводы:

Для развития языковых предметных навыков учащихся и поддержки учеников, которые испытывают трудности в изучении химии на английском языке необходима система мероприятий, которая включает:

- 1) Применение адаптированных к ИОП учебных текстов «Самое главное по теме»;
- 2) Комплекса техник методики CLIL, направленных на развитие 4 навыков: чтение, говорение, письмо, слушание;
- 3) Заданий, направленных на развитие навыков критического мышления на английском языке

#### Ограничение:

Отсутствие специальных учебных материалов по химии в рамках интегрированной образовательной про-

граммы на английском языке с уровнем сложности немного ниже актуального уровня знаний школьников по химии на родном языке. Отсутствие достаточного количества заданий на английском языке по темам курса химии 8 класса.

#### Прогноз на будущее:

Применить апробированную систему развития языковых компетенций через предмет в других классах этой параллели. Разработать совместный элективный курс с учителем английского языка «Изучаем химию на английском». Описать и предложить систему развития языковых компетенций через предмет учителям химии и других естественно-научных дисциплин.

#### Приложение 1

1. Применение синонимов (антонимов), картинок, заданий на соответствие, рисование и жестикулирование в процессе объяснения новых терминов
2. Разделить учащихся на группы по алфавиту ABC. Продиктовать предложения 2 раза по отдельности для групп А, В, С. Поменять состав групп так, чтобы в ней присутствовали все буквы алфавита и попросить изучить весь текст.
3. Разделить учащихся на группы. Вызвать представителя одной группы и посадить его спиной к доске. Учи-



тель пишет на доске термин на английском языке. Члены группы пытаются объяснить значение слова представителю.

4. Суть «Гонок» заключается в написании группами терминов по теме (химических элементов) на скорость. Проверяют работы эксперты или капитаны групп.

5. Суть беззвучного видео заключается в объяснении ученику, сидящему спиной к экрану, содержания фильма до отгадывания им названия или темы. На втором этапе все ученики смотрят видео со звуком и записывают ключевые слова и фразы. Обмениваются фразами друг с другом и составляют полный текст видео.

6. В ходе диктанта «T/F dictation» учитель зачитывает 7 предложений. Если ученик считает, что эти предложения верны, то он пишет их на родном языке, а если не верны, то записывает его на английском языке, но с правильным содержанием (смотри «Самое главное по теме»).

7. Для отработки листов «Самое главное по теме» применяем технику «ge-packing». Учитель раздает материал, где написаны первые буквы всех слов в предложении и просит вспомнить все 7 предложений. Или вписать в них пропущенных ключевые слова.

## Приложение 2

### The essential information

#### on «Substance formulae and chemical reaction equations»

1. Oxides are **binary** compounds, consisting of **two** elements, one of which is **oxygen**.

2. Oxides can be **basic** (for example,  $\text{Na}_2\text{O}$ ,  $\text{CaO}$ ), **acidic** ( $\text{SO}_2$ ,  $\text{CO}_2$ ), **amphoteric** ( $\text{Al}_2\text{O}_3$ ,  $\text{ZnO}$ ), **salifiable** ( $\text{MgO}$ ,  $\text{P}_2\text{O}_5$ ) and **non-salifiable** ( $\text{CO}$ ,  $\text{NO}$ ,  $\text{NO}_2$ ).

3. Oxides are resulted from burning **esimple** and **complex** substances, **oxidation** of oxides with intermediate valence or **decomposition** of insoluble bases and salts.

4. Basic oxides, formed from reactive metals (from Li to Na), react with water and form **alkali**. Basic oxides react with **acids** and **acidic** oxides with formation of **salts**.

5. **Amphoteric** oxides ( $\text{Al}_2\text{O}_3$ ,  $\text{ZnO}$ ,  $\text{BeO}$ ,  $\text{Cr}_2\text{O}_3$ ) react both with **acids** and **alkali**.

6. Reaction between acidic oxides and water results in formation of **acids** (except  $\text{SiO}_2$ ). Acidic oxides react with **basic** oxides and **bases** with the formation of **salts**.

7. Bases are complex substances, composed of atoms of **metal** and one or several **hydroxyl group**. Valence of hydroxyl group equals **1**.

8. There are **soluble** (alkali) and **water-insoluble** bases. Amphoteric bases show **double** properties: of a base and acid.

For example,  $\text{Zn}(\text{OH})_2 \rightarrow \text{H}_2\text{ZnO}_2$ ,  $\text{Al}(\text{OH})_3 \rightarrow \text{H}_3\text{AlO}_3$ ,  $\text{Be}(\text{OH})_2 \rightarrow \text{H}_2\text{BeO}_2$

9. Alkali (**soluble** bases) are resulted from the reaction between **reactive** metals (from **Li** to **Na**) or **oxides** of reactive metals and **water**.

10. Insoluble bases are resulted from the reaction between alkali and **salts of metals**, forming insoluble bases.

11. Alkali react with **acidic** oxides, **acids** and **salts** in case of precipitation or liberation of gas. Alkali change the color of test-papers: phenolphthalein to **crimson**, methyl orange to **pink** and litmus purple to **blue**.

12. Reaction between base and acid, resulting in formation of salt, is called a **neutralization** reaction.

13. Insoluble bases do not change the color of **test-papers** and do not react with **acidic** oxides. When heated insoluble bases **decompose** with formation of an **oxide** and water and undergo a **neutralization** reaction.

14. Acids are complex substances, composed of one or several **hydrogen** atoms, linked by **acid residue**. Valence of acid residue equals the number **hydrogen** atoms in the acid.

15. By the presence of **oxygen** acids can be oxygen-containing and anoxic. By the number of hydrogen atoms — **monobasic**, **dibasic** and **tribasic**.

16. Acids are resulted from the reaction between **acidic** oxides and **water**, hydrogen and **non-metals** or **salts** and concentrated sulphuric acid.

17. The majority of acids are liquid. Solid acids are  $\text{H}_3\text{PO}_4$ ,  $\text{H}_3\text{BO}_3$ .

18. Acids change the color of test-papers. Methyl orange to **pink**, litmus purple to **red**.

19. Acids react with **metals**, standing before hydrogen in the activity series, and form **salt** and **hydrogen**.

20. Acids react with **basic** oxides and **bases**, and **salts** in case of liberation of **gas** or **precipitation**.

21. Neutral salts are complex substances, consisting of atoms of **metals** and **acid** residues. Acidic salts contain one or several atoms of **hydrogen** and basic salts contain one or several **hydroxyl groups**.

22. Salts are result of the reaction between **metal** and non-metal, basic and **acidic** oxides, **basic** oxide and acid, **acidic** oxide and base, acid and **alkali**, salt and **acid** (in case of precipitation or liberation of gas) or two salts (in case of precipitation or liberation of gas).

23. Salts react with a more reactive **metal**, **alkali**, **acids** and other salts (in case of precipitation or liberation of gas).

24. Genetic affinity is a connection of substances by their origin:

Metal **Basic** oxide **base** salt, Non-metal **acidic** oxide **acid** salt

## Литература:

1. Anne\_Burns\_Doing Action Research in English Language Teaching, 196p
2. Крашенинникова, А. Е. К вопросу об использовании предметно-языкового интегрированного обучения CLIL file:///C:/Users/user/DesktopB8.htm
3. Что такое CLIL file:///C:/Users/user/Desktop/%D0.htm

## Современные подходы к разработке дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ

Буйлова Любовь Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Московский институт открытого образования

*Разработка дополнительных общеобразовательных программ в настоящее время вызывает много вопросов и является одной из основных проблем. В представленных материалах переосмыслены подходы к разработке дополнительных общеобразовательных программ в свете нового законодательства об образовании.*

**Ключевые слова:** дополнительное образование детей, образовательная программа, дополнительная общеобразовательная программа, технология, нормативно-правовые основания разработки образовательной программы.

Современная система дополнительного образования детей переживает глубокие трансформации, которые приводят к пересмотру и изменению фундаментальных основ, на которых оно было построено. В частности, в свете нового законодательства модифицируются подходы к разработке образовательных программ, которые сегодня рассматриваются как главные структурно-функциональные элементы образовательной системы, выступают средством и объектом правового регулирования образовательных отношений.

Известно, что педагоги дополнительного образования находятся в особой позиции — они должны самостоятельно разрабатывать дополнительную общеобразовательную программу с учетом запросов детей, потребностей семьи, образовательной организации, социально-экономических и национальных особенностей общества.

Но эта ситуация сегодня осложняется происходящей нормативно-правовой реорганизацией:

- вступил в силу Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [13];
- проект «Профессионального стандарта педагога дополнительного образования детей и взрослых» находится на рассмотрении Национальным советом при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям;
- подлежат пересмотру Уставы образовательных организаций (в период до 01.01.2016);
- начинается процедура переоформления бланков лицензий на ведение образовательной деятельности;
- выдвигаются новые требования к содержанию образовательных программ.

Помимо перечисленного, наблюдается развитие практики разработки региональных рекомендаций, определяющих статус, структуру и содержание дополнительных общеобразовательных программ, хотя разработка таких рекомендаций не предусмотрена законодательством и не может являться обязательным требованием для образовательных организаций. Но, в силу позиции учредителя, разработчикам образовательных программ навязываются установки, иногда даже противоречащие законода-

тельно установленным положениям (например, создание «рабочих программ» по дополнительному образованию детей!).

В этой связи возникает острая необходимость дать практикам ориентиры, находящиеся в правовом поле, а у практиков, в свою очередь, возникает потребность научиться правильно разрабатывать, оформлять и предъявлять свой главный документ — образовательную программу.

Актуальность представленных материалов предопределена многочисленными запросами педагогов о правилах разработки дополнительных общеобразовательных программ и отсутствием разъяснений положений действующего законодательства по составлению и оформлению этих документов со стороны органов управления образованием.

Дополнительное образование в российской образовательной системе обеспечивает непрерывность образования, осуществляется параллельно нормативному вектору — обучению по основным образовательным программам, — не является уровнем образования и, соответственно, не имеет (и не может иметь!) федеральных государственных образовательных стандартов.

Образовательная организация дополнительного образования в качестве основной цели осуществляет образовательную деятельность по дополнительным общеобразовательным программам (ФЗ ст. 23), то есть, как и во всех образовательных организациях, в организациях дополнительного образования образовательный процесс регламентируют образовательные программы, которые определяют содержание образования (ФЗ ст. 12, п.1).

Понятие «образовательная программа» общеизвестно, но при этом его содержательное наполнение отличается бесконечным разнообразием. В литературе и в нормотворческой практике сложилось несколько подходов к толкованию содержания понятия «образовательная программа». Чаще всего под «образовательной программой» понимается [5]:

- документ, в котором фиксируется и логически, аргументировано представляется цель учебного процесса,

тематический план и учебный планы, способы и методы их реализации, критерии оценки результатов в условиях конкретной образовательной организации;

— нормативный текст, определяющий цели, ценности образования, учебный план, учебные программы, педагогические технологии и методики их практической реализации и определения результата;

— индивидуальный образовательный маршрут учащегося при прохождении которого он может выйти на тот или иной уровень образованности, в соответствии со стандартом, гарантированным этой программой;

— совокупность учебных, досуговых и других программ, отвечающих образовательным потребностям ребенка, направленных на его самореализацию, достижение им определенного уровня образованности, гармонического развития и адаптации в социальной среде;

— организационно-управленческое знание, позволяющее реализовать принцип личностной ориентации образовательного процесса через определение условий, способствующих достижению учащимися с различными образовательными потребностями и возможностями установленного стандарта образования;

— определение «образа будущего» и организация собственной деятельности в движении к нему.

В образовательном контексте «учебная программа» представляет собой краткое систематическое изложение содержания учебного материала по конкретному предмету и описание объема знаний, умений и навыков, подлежащих усвоению [10, с. 491]. Но «учебная программа» и «образовательная программа» — понятия не тождественные, они не совпадают как по своему содержанию, так и по образовательно-правовому статусу.

Исходя из обозначенного выше, очевидно, что все представленные подходы к понятию образовательной программы отражают собой какую-то грань этого элемента системы образования и, конечно, по этой причине могут быть приняты во внимание при анализе.

Однако действующий Федеральный закон № 273 дает нормативное (законодательное) определение понятия «образовательная программа»: комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий и в случаях, предусмотренных настоящим Федеральным законом, форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов (ФЗ ст. 2, п.9).

Но в законе нет прямого определения понятия «дополнительная общеобразовательная программа», но, очевидно, как и другие образовательные программы в других образовательных организациях, *дополнительная образовательная программа* (ФЗ ст. 2, п.9):

— представляют собой комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий

и форм аттестации (в случаях, предусмотренных настоящим Федеральным законом),

— представлена в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов.

Данное в Федеральном законе № 273 понятие определяет сущность и задает структуру дополнительной общеобразовательной программы, которая должна отражать педагогическую концепцию педагога-разработчика программы, создавать целостные представления о содержании предлагаемого детям учебного материала, планируемых результатах его освоения и методиках их выявления и оценки.

Дополнительная общеобразовательная программа — это:

— нормативный документ, определяющий содержание образования и технологии его передачи;

— программа, реализующаяся за пределами основных образовательных программ и направленная на решение задач формирования общей культуры личности, адаптации личности к жизни в обществе, создания основы для осознанного выбора и освоения профессиональных образовательных программ.

«На образовательные программы, — отмечает Б.В. Куприянов, — распространяются все общепедагогические принципы (наглядность, системность, последовательность и т.д.). Однако при реализации этих принципов в организациях дополнительного образования ярко проявляется диалектичность. В частности, учет возрастных и индивидуальных особенностей детей предполагает не только соответствие учебного материала возрастным нормам, но возможность значительного опережения отдельными учащимися своих сверстников и даже более старших учащихся в освоении содержания образования» [2].

Федеральным законом от 29 декабря 2012 года № 273 — ФЗ введено новое для нормативного поля в области образования понятие «дополнительные общеобразовательные программы», которые подразделяются на предпрофессиональные и общеразвивающие и которые имеют разные сферы реализации, что, в свою очередь, связано с разными подходами к их финансированию.

Дополнительные общеобразовательные программы реализуются в пространстве, не ограниченном образовательными стандартами: в дополнительном образовании федеральные государственные образовательные стандарты не предусматриваются (ФЗ ст. 2, п.14), а предусмотрены федеральные государственные требования только к дополнительным предпрофессиональным программам (ФЗ ст. 75, п.4).

Дополнительные общеразвивающие программы направлены на [2]:

— создание базовых основ образованности и решение задач формирования общей культуры учащегося, расширение его знаний о мире и о себе;

- удовлетворение познавательного интереса и расширение информированности учащихся в конкретной образовательной области;

- оптимальное развитие личности на основе педагогической поддержки индивидуальности учащегося (способностей, интересов, склонностей) в условиях специально организованной образовательной деятельности;

- накопление учащимися социального опыта и обогащение навыками общения и совместной деятельности в процессе освоения программы.

Общеразвивающие программы, не выделяют каких-либо приоритетов среди многообразных способностей человека и развивают «многие свойства личности понемногу» [12], не ориентируя на подготовку деятелей культуры и мастеров спорта, в отличие от предпрофессиональных программ.

**Отличительные особенности** дополнительных общеразвивающих программ:

- преобладание развития общих способностей личности над специальными;

- приоритет развития универсальных учебных действий;

- развитие общей культуры, а также познавательной, физической, социальной, творческой активности личности;

- развитие мобильности и адаптируемости личности.

**Цель дополнительной общеразвивающей программы** имеет обобщенный и несколько абстрактный характер, связана с общим развитием учащегося и предполагает выход на личностный образовательный результат. Цель может быть направлена на: развитие учащегося в целом или каких-то определённых способностей; формирование у учащегося умений, навыков, потребности самостоятельно пополнять знания, творить, трудиться; формирование и развитие общечеловеческих нравственных ценностей, личностных качеств; художественно-эстетическое/интеллектуальное/духовно-нравственное/физическое развитие; обучение трудовым навыкам, коллективному взаимодействию и взаимопомощи и т.п.

**Задачи** — способы поэтапного достижения цели в обучении, воспитании, развитии учащихся:

- *обучающие задачи* отвечают на вопрос: что узнает, чему научится, какие представления получит, чем овладеет, в чем разберется учащийся, освоив программу;

- *развивающие задачи* связаны с развитием творческих способностей и возможностей учащихся, а также внимания, памяти, мышления, воображения и т.д.;

- *воспитательные задачи* отвечают на вопрос: какие ценностные ориентиры, отношения, личностные качества будут сформированы у учащихся.

Дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы представляют собой систему знаний, умений и навыков, овладение которыми обеспечивает всестороннее развитие и воспитание личности, необходимое для полноценной жизнедеятельности в современном обществе.

Эти программы позволяют формировать многогранные качества личности, приобщить учащихся к общечеловеческим ценностям, приобрести и максимально реализовать потребность в познании и творчестве, самореализоваться и самоопределиваться личностно и подготовиться к самостоятельной трудовой деятельности.

Дополнительное образование детей и взрослых направлено на (ФЗ ст. 75, п.1): формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, организацию их свободного времени.

Дополнительное образование детей обеспечивает (ФЗ ст. 75, п.1): их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности.

В соответствии с Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 августа 2013 г. № 1008 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» [6] (п.3), «образовательная деятельность по дополнительным общеобразовательным программам должна быть направлена на:

- формирование и развитие творческих способностей учащихся;

- удовлетворение индивидуальных потребностей учащихся в интеллектуальном, художественно-эстетическом, нравственном и интеллектуальном развитии, а также в занятиях физической культурой и спортом;

- формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья учащихся;

- обеспечение духовно-нравственного, гражданско-патриотического, военно-патриотического, трудового воспитания учащихся;

- выявление, развитие и поддержку талантливых учащихся, а также лиц, проявивших выдающиеся способности;

- профессиональную ориентацию учащихся;

- создание и обеспечение необходимых условий для личностного развития, укрепление здоровья, профессионального самоопределения и творческого труда учащихся;

- подготовку спортивного резерва и спортсменов высокого класса в соответствии с федеральными стандартами спортивной подготовки, в том числе из числа учащихся с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов и инвалидов;

- социализацию и адаптацию учащихся к жизни в обществе;

- формирование общей культуры учащихся;

- удовлетворение иных образовательных потребностей и интересов учащихся, не противоречащих законодательству Российской Федерации, осуществляемых за пределами федеральных государственных образовательных стандартов и федеральных государственных требований.



В соответствии с Концепцией развития дополнительного образования детей (2014 г.) [1], «на современном этапе содержание дополнительных образовательных программ ориентировано на:

- создание необходимых условий для личностного развития учащихся, позитивной социализации и профессионального самоопределения;
- удовлетворение индивидуальных потребностей учащихся в интеллектуальном, художественно-эстетическом, нравственном развитии, а также в занятиях физической культурой и спортом, научно-техническим творчеством;
- формирование и развитие творческих способностей учащихся, выявление, развитие и поддержку талантливых учащихся;
- обеспечение духовно-нравственного, гражданского, патриотического, трудового воспитания учащихся;
- формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья учащихся;
- подготовку спортивного резерва и спортсменов высокого класса в соответствии с федеральными стандартами спортивной подготовки, в том числе из числа учащихся с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов».

Согласно Федерального закона № 273-ФЗ (ст. 12) образовательные программы самостоятельно разрабатываются и утверждаются образовательными организациями, если иное не установлено Федеральным законом. Данная позиция в полной мере относится и к дополнительным общеобразовательным программам: содержание дополнительных общеразвивающих программ и сроки обучения по ним определяются образовательной программой, разработанной и утвержденной организацией, осуществляющей образовательную деятельность (ст. 75, п. 4).

Таким образом, отбор содержания дополнительных общеразвивающих программ относится к компетенции образовательной организации и законодательством фактически не регламентируется.

В связи с этим, опираясь на нормативные документы, можно предложить некоторые методические подходы, позволяющие образовательной организации разработать дополнительные общеразвивающие программы.

В настоящее время нет официально разработанной и рекомендованной органами управления образованием структуры дополнительной общеобразовательной программы. По традиции большинство педагогов продолжают ориентироваться на Примерные требования к содержанию и оформлению образовательных программ дополнительного образования детей Министерства образования (Приложении к письму Департамента молодежной политики, воспитания и социальной поддержки детей Минобрнауки России от 11 декабря 2006 г. № 06—1844) [7]. Конечно, официально эти Требования не отменены, но их первая часть содержит ссылку на утративший силу Закон РФ «Об образовании» (1992 г.), следовательно, не соответствует современному законодательству, но зато 2-ю часть документа можно рассматривать

как методические рекомендации [8], которые являются, по сути, классической структурой любой образовательной программы. Большинство разработчиков дополнительных общеобразовательных программ придерживаются по традиции как раз этого варианта. Но как было отмечено выше, новый закон об образовании вступил в силу 1 сентября 2013 года. Уже два года система образования развивается в новом контексте. Понадобилось время на осмысление концептуальных законодательных положений. Так, в частности, действующий Федеральный закон № 273 определяет место и новую роль образовательной программы в системе образования и дает прямое нормативное определение этого понятия.

Попытаемся представить структуру дополнительной общеобразовательной программы, соответствующую новому законодательству.

Структура дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы включает: 1) комплекс основных характеристик программы и 2) комплекс организационно-педагогических условий, включая формы аттестации.

Рассмотрим более детально содержание структурных компонентов программы.

Титульный лист программы (лат. *Titulus* — «надпись, заглавие») — первая страница, предваряющая текст программы и служащая источником библиографической информации, необходимой для идентификации документа (наименование образовательной организации, гриф утверждения программы (с указанием ФИО руководителя, даты и номера приказа), название программы, адресат программы, срок ее реализации, ФИО, должность разработчика (ов) программы, город и год ее разработки).

### **1. Комплекс основных характеристик дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы:**

#### **1.1. Пояснительная записка (общая характеристика программы):**

- *направленность (профиль) программы* — техническая, естественнонаучная, физкультурно-спортивная, художественная, туристско-краеведческая, социально-педагогическая (Порядок 1008, п.9);
- *актуальность программы* — своевременность, современность предлагаемой программы;
- *отличительные особенности программы* — характерные свойства, отличающие программу от других, остальных; отличительные черты, основные идеи, которые придают программе своеобразие;
- *адресат программы* — примерный портрет учащегося, для которого будет актуальным обучение по данной программе;
- *объем программы* — общее количество учебных часов, запланированных на весь период обучения, необходимых для освоения программы;
- *формы обучения и виды занятий* (лекции, практические и семинарские занятия, лабораторные работы, круглые столы, мастер-классы, др.);

— *срок освоения программы* определяется содержанием программы — количество недель, месяцев, лет, необходимых для ее освоения;

— *режим занятий* — периодичность и продолжительность занятий.

### 1.2. Цель и задачи программы:

— *цель* — это стратегия, фиксирующая желаемый конечный результат; должна быть ясна, конкретна, перспективна, реальна, значима;

— *задачи* — это те конкретные результаты реализации программы, суммарным выражением которых и является поставленная цель.

### 1.3. Содержание программы:

— *учебный план* — содержит название разделов и тем программы, количество теоретических и практических часов и формы аттестации (контроля), оформляется в табличной форме.

— *содержание учебно-тематического плана* — это реферативное описание разделов и тем программы в соответствии с последовательностью, заданной учебным планом, включая описание теоретической и практической частей, форм контроля, соответствующих каждой теме.

1.4. *Планируемые результаты* — совокупность знаний, умений, навыков, личностных качеств, компетенций, личностных, метапредметных и предметных результатов, приобретаемых учащимися при освоении программы по ее завершению и формулируются с учетом цели и содержания программы.

## 2. Комплекс организационно-педагогических условий:

2.1. *Календарный учебный график* — это составная часть образовательной программы, являющейся комплексом основных характеристик образования и определяет количество учебных недель и количество учебных дней, продолжительность каникул, даты начала и окончания учебных периодов/этапов; календарный учебный график является обязательным приложением к дополнительной общеобразовательной программе и составляется для каждой группы (ФЗ № 273, ст. 2, п.92; ст. 47, п.5).

2.2. *Условия реализации программы* — реальная и доступная совокупность условий реализации программы — помещения, площадки, оборудование, приборы, информационные ресурсы;

2.3. *Формы аттестации* — зачет, контрольная работа, творческая работа, выставка, конкурс, фестиваль художественно-прикладного творчества, отчетные выставки, отчетные концерты, открытые уроки, вернисажи и т.д.: разрабатываются индивидуально для определения результативности усвоения образовательной программы, отражают цели и задачи программы;

2.4. *Оценочные материалы* — пакет диагностических методик, позволяющих определить достижение учащимися планируемых результатов (ФЗ № 273, ст. 2, п.9; ст. 47, п.5).

2.5. *Методические материалы* — обеспечение программы методическими видами продукции — указание те-

матики и формы методических материалов по программе; описание используемых методик и технологий; современные педагогические и информационные технологии; групповые и индивидуальные методы обучения; индивидуальный учебный план, если предусмотрено локальными документами организации (ФЗ № 273, ст. 2, п.9; ст. 47, п.5).

2.6. *Рабочие программы* (модули) курсов, дисциплин, которые входят в состав программы (для модульных, интегрированных, комплексных и т.п. программ) (ФЗ № 273, ст. 2, п.9; ст. 47, п.5).

3. *Список литературы* — включает основную и дополнительную учебную литературу (учебные пособия, сборники упражнений, контрольных заданий, тестов, практических работ и практикумов, хрестоматии) справочные пособия (словари, справочники); наглядный материал (альбомы, атласы, карты, таблицы); может быть составлен для разных участников образовательного процесса — педагогов, учащихся; оформляется в соответствии с требованиями к оформлению библиографических ссылок.

В нормативных документах зафиксированы еще некоторые особенности дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ, которые должны учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей (ФЗ ст. 75, п.1). А в соответствии с Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 августа 2013 г. № 1008 организации, осуществляющие образовательную деятельность, должны ежегодно обновлять эти программы с учетом развития науки, техники, культуры, экономики, технологий и социальной сферы (п.11)[6].

Таким образом, содержание дополнительной общеобразовательной программы зависит не только от психического развития, состояния здоровья и возраста учащегося как адресата программы, но и от государственной образовательной политики, которая во многом отражает уровень социально-экономического развития общества и государства, а также от спроса детей и родителей на дополнительные образовательные услуги.

И главное — если понятие «образовательная программа» закрепляется законодательно, то все разрабатываемые образовательные программы должны вписываться в законодательно установленные рамки, то есть должны в своей структуре содержать обозначенные структурные элементы. В противном случае, документ не может называться «образовательной программой». Следовательно, привычная для всех структура дополнительной общеобразовательной программы должна быть пересмотрена и переформатирована под требования законодательства. Каждая образовательная программа должна «вписываться» в законодательно установленные рамки и содержать в своей структуре обозначенные в законе компоненты. Если по каким-то причинам этого разработчик программы сделать этого не может, то он разрабатывает и реализует все что угодно, только не образовательную программу.

Обозначенные позиции свидетельствуют о том, что дополнительное образование детей нуждается сегодня в проработке нормативной базы, задающей требования

к деятельности образовательных организаций вообще и к дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программе, в частности.

#### Литература:

1. Концепция развития дополнительного образования детей от 4 сентября 2014 г. № 1726-р. [Электронный ресурс] — URL: <http://government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf> (Дата обращения 05.01.2015)
2. Куприянов, Б. В. Нормативные основы образовательных программ в организациях дополнительного образования. [Электронный ресурс] — URL: <http://ipk74.ru/kafo/kvdo/download/32/> (Дата обращения 05.02.2015)
3. Логинова, Л. Г. Развитие системы управления качеством дополнительного образования детей в современных условиях России: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.01: М., 2004 436 с.
4. Понятие, правовая природа и структура образовательной программы [Электронный ресурс] — URL: <http://www.lexed.ru/obrazovatelnoe-pravo/knigi/yagofarov2005/521.php> (Дата обращения 06.06.2015)
5. Оглоблин, К. А. Стратегия подготовки педагогов физической культуры к валеологической деятельности в образовательной среде вуза. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2009
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 августа 2013 г. № 1008 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» [Электронный ресурс] — URL: <http://www.rg.ru/2013/12/11/obr-dok.html> (Дата обращения 06.12.2014)
7. Примерные требования к содержанию и оформлению образовательных программ дополнительного образования детей Министерства образования (Приложения к письму Департамента молодежной политики, воспитания и социальной поддержки детей Минобрнауки России от 11 декабря 2006 г. № 06—1844).
8. Портал «Реализация Федерального закона «Об образовании в российской Федерации» [Электронный ресурс] — URL: <http://273-фз.пф/obuchenie/moduli/dopolnitelnoe-obrazovanie/7-02>
9. Пустовит, Е. А. Теоретические основы формирования учебно-исследовательской компетентности учащихся общеобразовательной школы // Вектор науки ТГУ. № 1 (23), 2013. с.365—369 [Электронный ресурс] — URL: [http://edu.tltsu.ru/sites/sites\\_content/site1238/html/media90388/82Pustovit.pdf](http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site1238/html/media90388/82Pustovit.pdf) / (дата обращения: 31.05.2015)
10. Современный словарь иностранных слов — М., 1991
11. Теплоухова, Л. А. Формирование универсальных учебных действий учащихся основной школы средствами проектной технологии: автореферат дис... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / Теплоухова Л. А. — Ижевск, 2012. — 26 с.
12. Учебно-методический комплект для руководителей и заместителей руководителей образовательных организаций дополнительного образования // Информационный портал по внедрению эффективных организационно-управленческих и финансово-экономических механизмов, структурных и нормативных изменений, новаций [Электронный ресурс] — URL: [273-фз.пф/obuchenie/moduli/moduli/dopolnitelnoe-obrazovanie/7-01](http://273-фз.пф/obuchenie/moduli/moduli/dopolnitelnoe-obrazovanie/7-01) (Дата обращения 31.05.2015)
13. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации от 29 декабря 2012 года N 273-ФЗ. [Электронный ресурс] — URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_173649/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173649/) (Дата обращения 03.03.2015)

### Ключевые компетенции экономистов, необходимые для развития во время подготовки в вузе

Валиахметова Людмила Васильевна, старший преподаватель  
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации

*В статье представлен анализ исследований, проводимых педагогами и психологами с целью определения востребованных компетенций специалистов в финансово-экономической сфере деятельности. Формирование и развитие данных ключевых компетенций у студентов во время обучения в вузе экономической направленности способствует подготовке конкурентоспособного специалиста для российского рынка труда.*

*Рекомендации, предложенные для реализации этой задачи, могут помочь в процессе совершенствования профессиональной подготовки будущих экономистов.*

**Ключевые слова:** компетенции, вуз, экономисты, подготовка специалиста, профессиональная деятельность, группы компетенций, профессиональные умения и навыки.

Анализ имеющихся данных, опубликованных в психолого-педагогической литературе, а также эмпирические исследования позволяют сделать вывод, что в настоящее время специалистами выделяются три группы компетенций экономиста: ключевые компетенции, базовые профессиональные компетенции и сопутствующие профессиональные компетенции.

Ключевые компетенции отражают готовность и способность специалиста к адаптации и успешной деятельности в различных социально-профессиональных сообществах.

Базовые профессиональные компетенции обусловлены видами профессиональной деятельности экономиста. К ним относятся организационно-управленческая, планово-экономическая, финансово-экономическая, аналитическая, внешнеэкономическая, предпринимательская, научно-исследовательская и образовательная компетенции.

Сопутствующие профессиональные компетенции представляют собой потенциал и прошлый опыт человека, позволяющие ему быть успешным в профессиональной деятельности. Эти компетенции формируются в процессе изучения дисциплины специализации, факультативов и дополнительного образования. Они могут быть общепрофессиональными, специальными, практическими, производственно-технологическими и системными [6].

Следовательно, иноязычное образование выступает сопутствующей профессиональной компетенцией, должно учитывать специфику будущей профессиональной деятельности, усиливая профессиональное мастерство специалиста.

Исследованиями профессионально значимых качеств специалистов занимались В.П. Беспалько, В.И. Боголюбов, Н.В. Кузьмина, Н.В. Ильина, В.Н. Борисова и другие ученые. Отечественные психологи, опираясь на теорию способностей, включают в профессионально значимые качества психические свойства индивида. При этом, базируясь на принципах единства сознания и деятельности, они подчеркивают, что эти качества не только проявляются, но и формируются в процессе деятельности, организованной соответствующим образом [4].

Само выделение этих качеств, установление их структуры возможно только при анализе конкретных видов деятельности. Так, экономическая деятельность представляет собой единство следующих типов деятельности:

- естественнонаучной;
- экономической;
- социальной.

Экономическая деятельность с одной стороны — предметно-практическая, а с другой стороны — она носит

чисто социальный характер, поскольку связана с удовлетворением запросов общества.

При этом доминирующими видами деятельности выступают:

- исследование экономических отношений (отношений, возникающих между людьми в процессе производства);
- сбор, обработка, упорядочение информации об экономических явлениях и процессах (для достижения наилучших результатов предприятий и организаций);
- анализ хода и результатов экономической деятельности и оценка ее успешности;
- совершенствование процесса экономической деятельности;
- планирование деятельности предприятия;
- определение системы оплаты труда и поощрений для всех категорий работников предприятия;
- планирование затрат, использования ресурсов, расходов и прибыли предприятия;
- контроль за процессом выполнения финансово-хозяйственной деятельности;
- расчет потребности предприятия, организации в кадрах;
- анализ причин перерасхода фонда заработной платы;
- работа, связанная с расчетами и переработкой больших объемов информации, выраженной в цифрах;
- составление экономических обоснований, справок, периодической отчетности, аннотаций и обзоров.

В профессиограмме экономической деятельности, разработанной учеными Санкт-Петербургского университета [5, с.47–59] указано, что качествами, обеспечивающими успешность выполнения профессиональной деятельности выступают:

- хорошее развитие концентрации и переключения внимания (способность в течение длительного времени сосредотачиваться на одном предмете и быстро переходить с одного вида деятельности на другой);
- высокий уровень развития памяти; высокий уровень развития математических (счетных) способностей;
- способность работать в условиях дефицита времени и информации;
- способность длительное время заниматься однообразным видом деятельности (склонность к работе с документами, текстами и цифрами);
- аналитическое мышление;
- усидчивость и обязательность;
- честность и порядочность;
- ответственность и аккуратность;
- исполнительность;



- эрудированность;
- предприимчивость, деловая хватка;
- эмоционально-психическая устойчивость;
- коммуникабельность;
- уверенность в себе.

Качествами, препятствующими эффективности профессиональной деятельности выступают:

- отсутствие математических склонностей;
- отсутствие аналитических способностей;
- быстрая утомляемость;
- рассеянность, забывчивость;
- небрежность;
- импульсивность, вспыльчивость.

Осуществленный исследователем Э.Х. Башкаевой анализ научных исследований в области психологии и теории профессиональной подготовки позволил установить, что модель формирования личности современного специалиста должна быть основана на общей структуре деятельности, а также на особенностях структуры экономической деятельности, подгруппы специалистов этой области и качествах, необходимых для осуществления этой деятельности и динамики ее развития [2].

Структура деятельности экономиста реализуется в четырех компонентах профессиональных умений: проективные, конструктивные, организаторские, гностические. Его профессиональное мастерство предполагает успешное решение задач в соответствии с целями, стоящими перед обществом, высоким уровнем мотивации профессиональной деятельности и умениями решать профессиональные задачи.

Факторами, определяющими уровень подготовленности экономиста к профессиональной деятельности являются:

- выраженность профессиональной направленности (мотивации) и профессионально значимые качества личности специалиста;
- уровень фундаментальной (базовой) подготовки;
- уровень знаний и навыков в области будущей деятельности;
- уровень активности самообразования.

Проведенное исследование существующей и желательной степени обеспечения заданного уровня подготовленности специалиста по требуемым «эталонным параметрам», отраженным в квалификационных харак-

теристиках, определило то рассогласование, которое имеет место с точки зрения различных экспертов («потребителей» — представителей организаций, и «изготовителей» — работников вуза). Корреляционный анализ профессиограммы и мнений экспертов по поводу профессионально значимых качеств специалиста подтверждает зависимость между интегративными качествами личности и успешной деятельностью, а также позволяет выделить список из семи комплексов профессионально значимых качеств успешной деятельности:

- 1) профессиональные знания и умения,
- 2) профессиональная направленность,
- 3) ответственность,
- 4) активность,
- 5) адаптивность,
- 6) психологическая устойчивость и
- 7) коммуникативность [1].

Для развития этих качеств педагоги-практики призывают к созданию «квазипрофессиональной и профессионально-творческой образовательной среды в университете, которая позволит не только определить векторы саморазвития и профессионального становления студентов, но и позволит им заниматься самоактуализацией уже в процессе обучения в вузе» [3, с.73]. Нельзя не согласиться с авторами идеи о том, что во многом решение данной задачи возможно через определение личностных векторов развития для каждого студента посредством введения услуг коучера или тьютора, которые могли бы дать рекомендации по активному использованию информационного, организационно-методического, социально-психологического потенциала вуза. Данная система подготовки давно и успешно осуществляется во многих английских и американских вузах. Кроме того, как показывает практика, активное включение в сетку часов факультативных занятий, курсов по выбору, консультационных часов для личного общения с преподавателем в вузе и будущими работодателями способствует более глубокому погружению в профессиональные знания, помогает трансформировать их в умения и навыки. Руководству российской высшей школы было бы целесообразно изыскать ресурсы для реализации такого вида профессиональной подготовки будущих экономистов с целью развития ключевых профессиональных компетенций и реализации их потенциала в сфере выбранной специальности.

#### Литература:

1. Архипова, Е. И. Формирование иноязычного лексикона специалиста в интегративном обучении иностранному языку и дисциплинам профессиональной направленности: монография // Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО «Ижевский гос. технический ун-т». — Ижевск, 2011. — 321 с.
2. Башкаева, Э. Х. Формирование профессионально значимых качеств будущего инженера в процессе учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — 22 с.
3. Звягинцева, Е. П. Метакачества студентов поколения «игрек», определяющие успешность их обучения и карьеры в финансово-экономической сфере (на примере студентов Финуниверситета) / Е. П. Звягинцева, Е. А. Мухортова — Известия высших учебных заведений. Серия «Гуманитарные науки». Том 6. № 1. — Иваново: Ивановский гос. химико-технологический университет, 2015. С. 67–73.



4. Китайгородская, Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика // Г.А. Китайгородская. — М.: Рус. яз., 1992. — 254 с.
5. Макавичик, В. О. Языковая подготовка: коммуникативный подход / В. О. Макавичик, В. В. Максимов // Сибирь. Философия. Образование: научно-публицистический альманах. — 2002. — (Вып.6) — Новокузнецк: Ин-т повышения квалификации, 2003. — С.47–59.
6. Солоненко, В. А. Формирование профессиональной мобильности будущих экономистов-менеджеров в образовательном процессе вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. А. Солоненко. — Брянск, 2010. — 23 с.

## Проблемы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов

Волкова Александра Юрьевна, преподаватель  
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

*Рассматриваются вопросы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку, направленного на формирование общеакадемических навыков в процессе преподавания английского языка в условиях неязыковых факультетов. В ходе изменения учебной программы, были отмечены значительные перемены в отношении студентов к процессу изучения иностранного языка в связи с повышением требований работодателей на рынке труда. Впоследствии у учащихся наблюдалась не только заинтересованность в самой дисциплине, но и более интенсивное развитие коммуникативной компетенции на международном уровне, а также реальная потребность применять свои знания на практике в их профессиональной деятельности.*

**Ключевые слова:** профессионально-ориентированное обучение, общеакадемические навыки, неязыковые факультеты, коммуникативная компетенция, практическое применение, международный уровень.

## The issues of professionally oriented foreign language teaching with regard to non-linguistic profile

A. Y. Volkova

*This article is devoted to the issues of professionally oriented teaching of foreign languages with regard to Non-linguistic Profile. This subject deals with the importance of foresting general academic skills in the process of FLT (Foreign Language Teaching) which acquires special significance in order to develop and improve communicative competence of students, motivate them to study foreign languages for their special purposes and experience new discoveries in professional education at international level.*

**Key words:** practical significance, FLT (Foreign Language Teaching), professionally oriented teaching of foreign languages, Non-Linguistic Profile, general academic skills, motivation, communicative competence, LSP (Language for Special Purposes), professional education and international level.

Известно, что в современных условиях человеку необходимо высшее профессиональное образование, чтобы начать свою карьеру. Часто случается, что людям нужно неоднократно получать дополнительное образование, чтобы эффективнее работать и продвигаться вперед по профессиональной, а затем по карьерной лестнице. Более того, прогрессивное общество не останавливается на достигнутом и требует от специалистов постоянного развития, в первую очередь, в сфере образования. Очевидно, что в интеллектуальном секторе общества превалирует концепция образования не «на всю жизнь»,

а «через всю жизнь». Следовательно, грядущие «эпохи перемен» касаются профессионалов абсолютно всех областей. Естественно, о вложениях своего времени и сил в общепринятую «валюту» личной интеллектуальной занятости стоит беспокоиться каждому потенциальному кандидату как можно заранее. Тем не менее, в подобных вопросах дополнительного образования возникает проблема отсутствия финансового спонсирования, так как второе высшее образования является исключительно платным. Как же успевать получать высшее профессиональное образование, скажем, на естественно-научных

факультетах и блестяще владеть языками, чтобы являться лицом нашей страны на международной арене в области науки, при этом имея опыт работы и являясь конкурентоспособным специалистом на рынке труда.

Такая задача вполне реально стоит перед студентами, получающим образование в Московском Государственном Университете имени М.В. Ломоносова. Бесспорно, приходится соответствовать всем заявленным высоким требованиям. К примеру, упомянутые выше студенты биологического факультета МГУ при окончании курса бакалавриата должны не только оправдывать звание дипломированных бакалавров-биологов, но и владеть английским языком не ниже уровня B2 (по общеевропейской компетенции владения иностранным языком). Этот уровень они обязаны подтвердить своим выпускным экзаменом по английскому языку («симбиоз» аналогов международных экзаменов, разработанных и ориентированных на профессиональное содержание образования студентов биологических факультетов), который является воплощением контрольных измерительных материалов итоговой сертификационной аттестации курса бакалавриата по новой программе и дает право обладать сертификатом оценивания накопленных знаний по общеевропейской системе.

Безусловно, при таком положении дел, студентам нужно очень много времени уделять не только процессу изучения иностранного языка в стенах университета, но и непрерывному самообразованию дома, так как английский язык не является их профильным предметом, соответственно, в программе не предполагается «щедрое» количество часов в неделю.

Поэтому представляется совершенно очевидным, что качественное образование является «стабильной и неизменной валютой» в области успешной карьеры, «конвертируемой» в востребованность конкурентоспособных специалистов высокого класса на мировом рынке труда [1].

Данный эксперимент демонстрирует удивительные перемены в отношении студентов к иностранному языку и диаметральное отличие в самом восприятии дисциплины. Язык для них становится реальным средством общения для карьерного роста, которое открывает новые перспективы в развитии.

Интересно то, что в соответствии с социальным заказом общества студентам неязыкового факультета следует овладеть навыками устного и письменного перевода для их будущей научной деятельности. Рассматривая эту проблему немного детальнее в перспективе, стоит отметить, что студенты неязыкового профиля, по сути дела, должны уделять изучению иностранных языков не меньше, чем студенты гуманитарных факультетов. В список их навыков и умений приемлемого уровня должны входить: чтение, говорение, аудирование, письмо, лексико-грамматические, а также перевод (устный и письменный). Более того, их специальность фактически не исключает качественной базы гуманитарного образования. Следова-

тельно, возникает следующая проблема высшего образования: отсутствие достаточной интеграции иностранного языка в содержание профессионально-ориентированного обучения и установление межпредметных связей в процессе приобретения общеакадемических навыков.

Ежедневные глобальные изменения в экономической, политической, культурной и других сферах человеческой жизни оказывают существенное влияние на профессиональную подготовку специалистов принципиально разных областей, т.е., например, биолог со знанием иностранных языков определенно является оптимальным решением проблемы поиска уникальных специалистов на рынке труда. Более того, теперь иностранный язык является одним из компонентов успешной профессиональной реализации личности [2]. Тем не менее, современный ход времени все меньше предоставляет людям выбор. Следовательно, от модернизированного образования требуется не только повышение критериев социального заказа, но и облегчить этот процесс и сделать его доступным и естественным для профессионалов неязыковых факультетов, а также мотивировать студентов для достижения «высоких» целей.

Очевидно, на приведенном выше примере, что образованию необходима интеграция гуманитарных аспектов в научно-естественную отрасль. В связи с этим, необходимо совершенствовать методы преподавания иностранных языков в системе высшего профессионального образования, что позволит обеспечить конкурентоспособность выпускников неязыковых факультетов в области науки как специалистов международного уровня.

Общеизвестно, что профессионально-ориентированным обучением считается обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемых особенностями будущей профессии или специальности, которые, в свою очередь, требуют его детального изучения. Термин «профессионально-ориентированное обучение» употребляется для обозначения процесса преподавания иностранного языка в неязыковом вузе или в условиях неязыкового факультета, ориентированного на чтение литературы по специальности, изучение профессиональной лексики и терминологии, и на общение в сфере профессиональной деятельности [3].

Данный эксперимент подчеркивает релевантность качества образования выпускников бакалавриата МГУ, более того, его результаты демонстрируют мотивирующую роль формы контроля знаний иностранного языка для общих и специальных целей. Необходимо отметить, что данный экзамен является «лакмусовой бумагой», которая способна определить уровень подготовленности студента к прослушиванию лекций на английском языке в магистратуре.

Безусловно, этот подход кардинально меняет отношение студентов к гуманитарной дисциплине. Они чувствуют сложность задачи и осознают необходимость получения не только теоретических, но и практических знаний по английскому языку, которые могут быть применены

в их реальной жизни. Это расширяет спектр возможностей: получение новой информации, участие в международных проектах, зарубежных стажировках и научных конференциях, поиск новых областей исследования, установление международных контактов уже на этапе первой ступени образования. Следовательно, всестороннее развитие позволяет ускорить процесс повышения научно-профессионального уровня молодых ученых и становления их молодыми профессионалами.

Итак, профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах требует принципиально нового подхода к отбору содержания и решения новых проблем. Требуется естественное изменение процесса обучения, во время которого сту-

денты могут ощущать всю необходимость изучения иностранных языков не только с теоретической точки зрения, но и применять свои знания на практике. Подобный инновационный переход сформирует у будущих специалистов естественную мотивацию изучать иностранный язык и делиться своими изобретениями и открытиями на международном уровне, свободно преодолевая языковые барьеры и с удовольствием вливаясь в акт коммуникации. Такое образование должно быть ориентировано на последние достижения в совершенно любой сфере человеческой деятельности, своевременно отражать научные открытия, непосредственно формируя профессиональные интересы учащихся и предоставлять им возможность для дальнейшего профессионального роста.

#### Литература:

1. Волкова, А. Ю. Практическое значение профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов // Содержание профессиональной подготовки по иностранным языкам в неязыковом вузе: материалы III Междунар. науч. — практ. конф. (Москов. обл., г.о. Химки, 25 марта 2015 г.) — г.о. Химки, 2015. — С.57—61
2. Пореченкова, Е. А., Казанцева С. Ю., статья Формирование грамматических навыков речи на основе коммуникативной методики обучения иностранному языку в условиях неязыкового вуза // Вестник Московского Университета. Сер.19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 1. — С.120—122
3. Примерная программа дисциплины Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов; Научно-методический совет по иностранным языкам Минобрнауки России (под ред. С. Г. Тер-Минасовой). — М.: 2009. С.7.

## Социальная безопасность как социально-исторический феномен

Губанов Вячеслав Михайлович, кандидат философских наук, доцент;

Сатывалдиева Бегимай, студент

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

В структуре национальной безопасности наряду с военной экономической, политической, духовной, экологической и иными видами безопасности имеет место безопасность социальной сферы, иначе говоря, *социальная безопасность*.

Идентификация, прогнозирование, локализация, пресечение и отражение опасностей и угроз социального характера, определяемая в современных научных исследованиях, правовых документах и специальной литературе как *обеспечение социальной безопасности*, имеет исторические истоки, выступает как социально-исторический феномен, краткое освещение которого является предметом данной статьи.

Анализ научной литературы свидетельствует, что начиная с древности и по настоящее время на проблемы обеспечения безопасности социума существовали разные точки зрения. Подобная неоднозначность объясняется тем, что понимание сущности социальной безопасности детерминировано господствующими в тот или иной исторический период мировоззренческими установками и со-

ответствующими им картинами мира, под которыми понимается совокупность представлений религиозного, философского и научного характера о принципах, законах и нормах, определяющих устройство и механизмы функционирования социальной реальности.

В *античной философии* господствовала *схоластическая (мифологическая) картина мира*, согласно которой природа и общество трактуются как некий шифр, текст, поддающийся или не поддающийся прочтению, расшифровке пониманию. В схоластической картине мира ключ к расшифровке и пониманию проблемы безопасности находится в руках оракула или философа. В рамках этой научной картины мира безопасность рассматривалась как высшая ценность и чтобы ее обеспечить, необходимо равномерное распределение доходов среди всего населения. При этом на первое место мыслители античности ставили обеспечение безопасности либо отдельной личности, либо всего общества в целом.

Социальная безопасность в античном мире понималась как *закон*, направляющий жизнедеятельность че-

ловека на обеспечение в первую очередь своего самосохранения. Вместе с тем обеспечение социальной безопасности граждан рассматривалось как важнейшая задача государства. Иначе говоря, уже на данном этапе ее становления возникает определенное противоречие, которое проявлялось в том, что, с одной стороны, законодательно закреплялось, что личность сама должна обеспечивать свою безопасность, а с другой — этим должно было заниматься государство.

Так, согласно взглядам древнегреческого философа Платона, государство должно уделять особое внимание воинам, обеспечивающим безопасность его граждан, и не какие другие проблемы не должны отвлекать их от этой важной государственной задачи. Он понимал социальную безопасность как «помощь» и «спасение» и предложил целостную концепцию безопасности, включающую такие механизмы ее обеспечения, как образование и воспитание граждан, формирование их морального облика, предоставление им средств, необходимых для жизнедеятельности [1].

Несколько иной взгляд на социальную безопасность имел Аристотель. Он указывал на то, что «человек по природе своей существо политическое» и рассматривал социальную безопасность через образ политизированной культуры. Его взгляды на социальную устойчивость системы безопасности отчетливо прослеживаются в ходе построения собственно социальной системы. Всеобщее благо и общественная справедливость, по его мнению, могут быть достигнуты только при наличии государственного объединения, в котором имеются правовая основа и соответствующие формы управления.

Основой социальной безопасности граждан философ считал разделение власти на законодательную, исполнительную и судебную. По его мнению, к факторам, отрицательно влияющим на безопасность, относятся неправильное государственное устройство и имущественное расслоение общества [2].

Мыслители Средневековья, Возрождения и Нового времени рассматривали социальную безопасность в рамках механистической картины мира, в которой опасность рассматривалась как некоторое нарушение функций в социальной машине. Управление безопасностью отдано хозяину этой машины — государству. Подобные взгляды о мире позволили раздвинуть границы представлений о нем, вычленили новые границы жизни и безопасных взаимоотношений с природой, вследствие чего формируются новые подходы к обеспечению социальной безопасности и ее анализу. При этом приоритетным было обеспечение безопасности государства, которое можно было осуществить через устранение и недопущение явлений, препятствующих управлению государством.

Весомый вклад в развитие философского подхода в исследовании социальной безопасности внесли представители Средневековья (А. Аврелий, Фома Аквинский, Бонавентура, Дунс-Скот, А. Миланский, Томазин де

Цирклария), которые утверждали, что обеспечить безопасность может только Бог. Именно он является источником безопасности и всех благ. Обеспечение безопасности связывалось с приготовлением себя и своих близких к иной жизни через крещение, праведность, абсолютную гармонию с волей Бога, подчинение личной воли принципам божественного миропорядка, самоуглубление, самоуничтожение, самоотречение и искреннюю молитву. Вера, смирение, надежда в спасение, служение Богу и ближним, главным мотивом которого является любовь, — основные христианские добродетели, обеспечат человеку сохранность и безопасность [3].

Философы эпохи Возрождения также занимались изучением проблемы социальной безопасности. По их мнению, безопасность заключается в единении, равноправии, совместном труде и равномерном распределении благ. Они понимали социальную безопасность как главное начало всей жизни общества, как фактор внешней и внутренней политики государства. Возникает понимание того, что не только от отдельного человека, но и от государства зависит обеспечение личной и общественной безопасности, предупреждение возможной опасности, исходящей от стихийных бедствий и от других государств.

В философии Нового времени появляется представление о социальной безопасности как необходимом условии человеческого бытия. Так, английский философ Т. Гоббс исходил из отождествления общества и государства, рассматривая последнее не как божественное, а как человеческое установление, смысл которого — замена состояния «человек человеку — волк» общественным договором, а защиту государства — как ориентир развития безопасности [4].

Под влиянием философских произведений Гоббса сформировались взгляды на социальную безопасность голландского философа Б. Спинозы, в которых видно стремление к глубокому анализу целей безопасности, противоречий ее развития. Так, гражданский мир он трактовал не просто как отсутствие войны, а как единение душ, национальное согласие. Спинозой также было обосновано положение о свободе как необходимом условии развития безопасности личности и укреплении гарантий безопасного бытия гражданского общества [5].

Исследованием проблем социальной безопасности занимался также английский философ Дж. Локк. Им был сформулирован новый подход к анализу безопасности, включавший исследование процессов и явлений, разрушающих механизм управления страной. Он отметил противоречивость насилия как средства достижения безопасности [6]. Особо была выделена такая важная область, как экономическая безопасность, так как главной задачей государства, по его мнению, является защита собственности.

Для философии эпохи Просвещения и немецкой классической философии характерна статистическая научная картина мира, в соответствии с которой общество и природа мыслятся как баланс, равнодействующая



различных сил (природных, культурных, экономических, политических, социально-бытовых, общественных и лично-индивидуальных, групповых). В этой картине мира социальная безопасность рассматривалась как баланс между системами и подсистемами. Обеспечение безопасности в данном случае основано на представлении о балансе сил между системами и закрепленными в них нормами.

Так, в частности, в *трудах мыслителей эпохи Просвещения (Вольтер, Ж. Ж. Руссо, Д. Дидро, П. Гольбах)* был обоснован тезис о нереальности безопасного развития нации без гарантий безопасности каждого гражданина, который закрепили как мировоззренческую установку и конституционное требование в Декларации прав человека и гражданина 1789 года и Конституции Франции 1791 года. Но введение такого механизма разрешения противоречий «безопасного» бытия имело трагические последствия, которые вылились в якобинский террор [7].

Изучению проблем социальной безопасности пристальное внимание уделяли и *представители немецкой классической философии (И. Кант, Гегель, И. Г. Фихте)*, из анализа трудов которых видно, что решающую роль в обеспечении социальной безопасности они отводили государству [8,9,10]. Его отказ от этой функции неизбежно ведет к деградации всех общественных отношений, деструкции социального порядка, снятию духовно-нравственных, правовых и культурных ограничений, проявлению эгоизма, низких инстинктов, насилия над человеком. По их мнению, именно это выступает первопричиной всех опасностей и угроз для существования личности, социальных групп, государств, цивилизаций и человечества в целом.

Весьма интересными являются взгляды на социальную безопасность *философов утопического направления (Р. Оуэн, Фурье, Сен-симон)*. Так, социалист-утопист Р. Оуэн поставил задачу создания «новой социальной системы», где вводится единый свод законов и единая система управления, в соответствии с которыми одной из важнейших функций власти выступает забота об обеспечении безопасности этой системы [11].

В рамках *системной картины мира* сложилась *философия марксизма и социологические взгляды на социальную безопасность*. Здесь природа и общество характеризуются главным образом как организованные системы, состоящие из элементов, способных к изменению, но обеспечивающих их целостность и жизнестойкость. В системной картине мира, социальная безопасность рассматривалась как фактор изменения, способствующий обеспечить целостность, а не его распад. Обеспечение безопасности здесь во многом зависит от наличия сильной власти и действующих законов по сохранению целостности социальной организации, системы, общества. Кроме того, результатом исследования проблемы социальной безопасности в этот период стало: *во-первых*, выделение условий обеспечения социальной безопасности, к которым были отнесены порядок и ста-

бильность; *во-вторых*, понимание необходимости модернизации действующей системы безопасности и увеличение ее гарантий.

Особое место в исследовании проблем социальной безопасности в XIX веке занимают *научные воззрения К. Маркса*. Его идеи играют значимую роль в осмыслении проблем социальной безопасности, как в социально-политическом, так и в социально-экономическом аспектах. К. Марксом была предложена новая точка зрения на проблему социальной безопасности. По его мнению, угрозы социальной системе и безопасности общества, а также источник социальной напряженности находятся в неравном отношении людей к собственности. Систему безопасности он рассматривал с позиции классовых интересов. Так, согласно его точке зрения, построение системы социальной безопасности и разрешение классовых противоречий возможно при установлении диктатуры пролетариата и должно быть сориентировано на защиту его классовых интересов. Представители марксизма пришли к выводу о том, что свободная и необузданная конкуренция между индивидами не может обеспечить социальную безопасность, а также вести к общественному порядку и стабильности. Значительный акцент при этом был сделан, *во-первых*, на проблемах защиты революционных завоеваний, а, *во-вторых*, на исследованиях проблем нравственного совершенствования личности — патриота, способного активно включиться в процесс укрепления гарантий безопасности государства [12].

Становление *социологических представлений о социальной безопасности* происходило под влиянием схоластического, механистического и статистического способов осмысления социальной реальности в рамках функционализма, структурализма, структурного функционализма и институционализма.

Одним из первых исследователей, занявшихся изучением проблемы социальной безопасности, является французский социолог *О. Конт*. Он считал, что устойчивая социальная связь предполагает социальные механизмы регулирования социальных отношений, определенное единство верований, убеждений и социальных чувств. Это обстоятельство делает необходимым существование социального института формирования самосознания и сознания безопасности. Роль такого института Конт отводил церкви [13].

Интерес научной общественности к открытию и изучению законов социальной жизни разделяли английский социолог-позитивист *Г. Спенсер* [14] и французский философ и социолог *Э. Дюркгейм* [15], оригинальные научные идеи которых внесли значительный вклад в осмысление сущности социальной безопасности и механизмов ее обеспечения.

Большой вклад в осмысление проблем социальной безопасности внесла российская социология конца XIX — начала XX веков (*П. Лавров, Н. Михайловский, П. Струве, М. Туган-Барановский, П. Сорокин*)



одной из ярких особенностей которой является непосредственное участие социологов в общественной жизни страны, их сильное влияние на социально-политические процессы, направленные на преобразование социального устройства общества, а также их высокая заинтересованность в решении социальных проблем России [16].

Для философов и социологов середины и конца XX века характерно изучение социальной безопасности в рамках *диатропической картины мира*, в которой реальность трактуется как ярмарка, сад, где возникающие флуктуации, объединения сил, образующие ряды тропов, признаков сущего, позволяют видеть мир многомерно, полицентрично, изменчиво. Диатропические парадигмы фокусируют внимание на проблемах взаимодействия людей, межличностных коммуникациях, поведении и мотивации. К ним относят: понимающую социологию, символический интеракционизм, феноменологию, этнометодологию.

В диатропической картине мира наличие социальной безопасности является показателем многомерности, полицентричности и изменчивости разных форм бытия. В этой картине мира социальная безопасность становится результатом жизнедеятельности разных социальных групп, а ее обеспечение — это прерогатива её субъектов.

Диатропическое видение состояния социальной безопасности позволяет сопоставить различные интерпретации, интересы, потенциал различных политических сил, общественных групп и провести процедуру согласования, в результате которой можно найти решение самых разных прикладных задач и проблем практики [17].

Таким образом, из всего изложенного можно сделать вывод, что в ходе анализа научной литературы представление о природе социальной безопасности в историческом контексте постоянно изменялось. Постепенно происходило осознание сложной природы этого феномена. Отношение исследователей различных исторических эпох к проблемам социальной безопасности не было однозначным, что обуславливалось их зависимостью от доминирующих в тот или иной исторический период научных картин мира. Различными были и общественные, и групповые, и индивидуальные стереотипы, сформированные этими картинками мира, и их реакция на отношение к социальной безопасности. В связи с этим, исследование проблем социальной безопасности, принципов и механизмов ее обеспечения не имеет смысла вне существующей научной картины мира, которая определяет теоретические схемы, конструкции, устоявшиеся представления и стереотипы общественного развития.

#### Литература:

1. Платон. Диалоги / пер. с древнегреч. М., 1986. с. 254–255.
2. Арон, Р. Этапы развития социологической мысли. М., 1992. с. 307.
3. Карсавин, Л. Философия истории. СПб., 1993. с. 89.
4. Гоббс, Т. Левиафан, или Материя, форма и власть государства церковного и гражданского // Гоббс Т. Сочинения: 2 т. Т. 2. М.: Изд-во «Мысль», 1991. с. 143–144.
5. Спиноза, Б. Политический трактат // Избр. произв. В 2-х т. Т. 2. М.: Политиздат, 1957.
6. Локк Дж. Сочинения в трех томах. Т. 3. М.: Изд-во: «Мысль». Серия: Философское наследие, 1988. с. 79.
7. Смирнов, В. И. Великая французская революция и современность // Мировая экономика и международные отношения. 1989. № 7. с. 63–70
8. Кант, И. Сочинения: в 6 т. Т. 6. М., 1964–1966.
9. Гегель, Г. В. Ф. Философия права. М.: Изд-во «Мысль», 1990. Его же. Энциклопедия философских наук. Т. 1. М.: Изд-во «Мысль», 1974.
10. Фихте, Г. И. Избранные сочинения. М., 1916. Т. 1. 32, с. 201; 293
11. Оуэн, Р. Избранные сочинения: в 2-х т. М., 1950. Т. 1. с. 360–365.
12. Маркс, К. Процесс труда и процесс увеличения стоимости // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 2, 3. М., 1975; Его же Немецкая идеология / Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2-е изд. М., 1975. Т. 3. с. 7–44.
13. Конт, О. Дух позитивной философии. (Слово о положительном мышлении). Ростов н/Д: «Феникс», 2003. с. 140–227.
14. Спенсер, Г. Основание социологии // Избранные произведения. М., 1997.
15. Дюркгейм, Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение М., 1995.
16. История теоретической социологии. Предыстория социологии: учебное пособие для вузов. М. 2010.
17. Суббето, А. И. Социогенетика: системогенетика, общественный интеллект, образовательная генетика и мировое развитие. М., 1994.

## Роль логоритмических упражнений в формировании устойчивого интереса дошкольников к музыкальной деятельности

Демина Галина Дмитриевна, музыкальный руководитель  
МАОУ «Центр развития ребенка — детский сад № 33 «Радуга» (г. Губкин, Белгородская область)

**А** знаете ли вы, что чем больше двигательная активность ребенка, тем лучше развивается его речь. А ведь этому помогает — логоритмика.

Мы знакомы с ней с детства: впервые занимается ребенок логоритмикой с бабушкой, которая поет ему «Ладушки, ладушки, где были у бабушки», «... гули полетели, на головку сели», при этом ребенок делает движения руками.

Логоритмикой каждая мама занимается с ребенком с рождения — укачивая его под колыбельную с ритмическими покачиваниями и пением.

Сегодня логоритмику называют (терапией движения) — кинезотерапией.

Таким образом, логоритмика — методика, связывающая воедино слово, музыку и движение.

Логоритмика полезна всем детям, а особенно имеющим проблемы становления речевой функции, задержки речевого развития, заикания, нарушения звукопроизношения. Преподавание логоритмики создает положительный эмоциональный настрой к речи, к выполнению логопедических и музыкально-ритмических движений. Любые ритмические движения активизируют деятельность мозга человека. Все, окружающее нас живет по законам ритма.

Поэтому с самого раннего возраста рекомендуется заниматься развитием чувства ритма в доступной для дошкольников форме — ритмических упражнений и играх.

Логоритмическая ритмика — это система музыкально-двигательных, музыкально-речевых игр и упражнений, осуществляемых в целях логопедической коррекции, двигательной активности.

Необходимо особо отметить значение музыки при использовании логоритмики. Музыка не просто сопровождает движение и речь, а является их организующим началом.

Большую роль играют логоритмические упражнения в формировании устойчивого интереса дошкольников к музыкальной деятельности. Музыка может задавать определенный ритм перед началом логоритмики, настраивать на глубокий отдых во время релаксации на заключительном этапе занятия.

Именно в развитии музыкальности на раннем этапе мы закладываем основу для развития речи, моторики, а также вокально-интонационных данных, накапливаем музыкально-эстетический «багаж» наших детей и просто доставляем им удовольствие.

Включение логоритмических упражнений в музыкальное обучение, помогает легче усваивать содержание программы обучения даже детям, имеющим речевые нарушения.

У всех наблюдаются укрепление дыхания, улучшаются моторные функции, что способствует укреплению здоровья детей.

Такие упражнения имеют эмоциональный настрой и хорошее настроение.

В своей работе мы используем упражнения, представленные в программе «Ладушки» авторы И. Каплунова, И. Новоскольцева. Эта программа составлена для всех возрастных групп детского сада.

Также используем голосовые игры Светланой Коротаевой на основе методики В. Емельянова. При помощи этих игр дети учатся выражать голосом свои эмоции. Очень часто в музыкальную НОД мы включаем игры Т. Тютюнниковой. Она научно доказала, что весь организм отвечает на действие музыки. Методике К. Орфа отводится ведущая роль в формировании чувства ритма, которая в своей основе имеет моторную природу, сопровождается упражнениями для развития общей и мелкой моторики.

Преподавание логоритмики проводится не менее двух раз в неделю по 15–20 минут. Хорошо в начале его использовать речевые упражнения, упражнения с предметами: палочками, листочками, цветами, шумелками.

Перед работой над песней очень хорошо использовать пальчиковые игры, пальчиковую гимнастику. После того, как дети подвигаются, прослушают музыку, пальчиковая гимнастика помогает детям расслабиться, отдохнуть. Затем работаем над артикуляцией, одновременно укрепляя мышцы пальцев, ладоней.

Разучиваем забавные стишки, считалки, прибаутки, тем самым развиваем детскую память, внимание, способствуя лучшему запоминанию текста песен, ритмичному их исполнению.

### Задачи преподавания логоритмики:

- Взаимодействие слова, музыки и движения.
- Развитие слухового и зрительного восприятия.
- Увеличение объема памяти.
- Развитие музыкального слуха, ритма, внимания.
- Активизация ориентации в пространстве, координация двигательной моторики дошкольников.

### Структура преподавания может включать:

- Логопедическую (артикуляционную) гимнастику.
- Чистоговорки для автоматизации звуков.
- Пальчиковую гимнастику для развития мелкой моторики.
- Упражнения для развития общей моторики.
- Песни и стихи, сопровождаемые движения рук, для развития плавности речи, памяти, слуха.
- Музыкально-ритмические игры, упражнения.
- Коммуникативные игры и танцы.
- Упражнения на чувство ритма и темпа.

### Упражнения на развитие дыхания

Такие упражнения помогают выработать правильное дыхание, увеличивают продолжительность вдоха, его силу. Их сочетают с движениями рук, поворотами туловища, приседаниями. Очень хорошее упражнение «подуть» на листочки, на снежинки, на капельки. (см. фото № 1)

### Упражнения на развитие силы голоса

Работа над голосом позволяет сделать его выразительным, воспитывать основные качества голоса силу и высоту. Сила голоса воспитывается при произнесении гласных звуков более громким или более тихим. Хорошее упражнение «подуть» на горячий чай, на «камин», на цветок и т.д. (см. фото № 2)

### Упражнения на развитие артикуляции

— Данная работа позволяет уточнить правильное звукопроизношение, развивает подвижность языка, челюстей, губ, способствует хорошей переключаемости

артикуляционных движений А-О-У-Ы-Е и так далее. Помогают также считалки, поговорки, чистоговорки.

— Детский стишок, который ребенок рассказывает с движениями рук, ног, пальчиков ребенок запомнит навсегда, так, как он его почувствовал всем телом. Это позволяет совершенствовать общую и мелкую моторику, вырабатывать хорошую координацию движений.

### Упражнения на развитие ритма и темпа

— У детей необходимо воспитывать чувство ритма. Пение развивает дыхание, голос, формирует чувство ритма и темпа, улучшает дикцию и координирует слух и голос.

— Игра на музыкальных инструментах помогает развивать чувство ритма.

— Темп музыки осваивается на простых движениях: хлопках, ударах по бубну, в оркестре, взмахах руками и так далее.

Хорошим упражнением является (отстучать ритм крышечками из — под масла, деревянными ложками, волшебными кубиками, деревянными матрешками и т.д. (см. фото № 3)



Рис. 1



Рис. 2



Рис. 3



Рис. 4

#### Упражнения на развитие общей моторики

— Ходьба и маршировка в различных направлениях формируют четкую координацию движений рук и ног, улучшают осанку, учат ориентироваться в пространстве.

— Подражание животным способствует не только развитию речи, но и развитию мышечно-двигательного и координационного тренинга. Хорошим упражнением на развитие общей моторики являются образные движения животных.

#### Упражнения на развитие мелкой моторики

— Развитие подвижности пальцев напрямую связано с речевым развитием.

— Пальчиковые игры проводятся с пением, с проговариванием текста, а также с мелкими предметами — горохом, карандашами, прищепками, цветами.

— В результате работы с использованием логоритмических упражнений прослеживается положительная динамика в формировании у детей чувства ритма, внимания, координации движений в соответствии с музыкальным сопровождением, что способствует снижению психоэмоционального напряжения и укреплению здоровья детей.

— Дети занимаются логоритмикой с удовольствием, для них это игра, а значит радость, хорошее настроение. Дошкольники становятся уверенными в себе, раскрепощенными, активными, организованными.

Практика показала, что регулярное проведение логоритмических упражнений способствует быстрому развитию речи, учит общению со сверстниками, формирует устойчивый интерес дошкольников к музыкальной деятельности.

#### Литература:

1. Буренина, А. И. Ритмическая мозаика. Издательство «Музыкальная палитра» СП-б 2009;
2. Воронцова, А. Е. Логоритмика для детей 5–7 лет. Издательство «Сфера» 2010;
3. Железнова, Е. Веселые обучалочки. СД М: Весть ТДА, 2007;



4. Картушина, М. Ю. Мы играем, рисуем и поем. Москва, 2009;
5. Маслова, М. Оздоровление детей через музыку, движение и речь. Издательство — торговый дом «Корифей» 2011.

## Эффективность неформальных образовательных практик для мигрантов и членов их семей<sup>1</sup>

Илакавичус Марина Римантасовна, кандидат педагогических наук  
Санкт-Петербургский филиал Института управления образованием Российской академии образования

*В статье освещается проблема определения эффективности неформальных образовательных практик для мигрантов и членов их семей как подгруппы социально незащищенных людей. Автор приводит результаты интервьюирования мигрантов-работников стабильных аутсорсинговых компаний Санкт-Петербурга и их анализ.*

**Ключевые слова:** неформальное образование, образование взрослых, образование мигрантов, эффективность неформального образования.

Осваиваемое сегодня на пространстве СНГ триединство непрерывности образования (формальный—неформальный—информальный секторы) создает условия для максимальной самореализации каждого: в его пространстве «на любом этапе могут быть заложены средства адаптации человека к фазам жизнедеятельности и собственным им занятиям, институциональным факторам жизненных ситуаций» [1, с.153]. Непрерывность может служить своеобразным социальным гарантом оптимистического взгляда на будущее для каждого члена демократического общества. Заявленные в постперестроечную эпоху ориентиры социального развития гуманизации и гуманитаризации обусловили государственную цель — неразрывное единство развития общества и личности; безусловным приоритетом стало инвестирование в человека, независимо от социально-экономических характеристик его существования. В этом контексте выстраивается политика и формируется практика миграционной сферы.

Образовательное и просветительское сопровождение миграционных процессов, основываясь на гуманистических ценностях, решает цель реализации цивилизованного способа взаимодействия с представителями иных культур. Образование для мигрантов является частью системы, создающей условия для профессионального обучения и переподготовки безработных, лиц, попавших в тяжелую жизненную ситуацию, то есть предотвращающей социальную эксклюзию. Роль неформального образования в ней трудно переоценить в силу специфики данной модели (в подавляющем большинстве бесплатность доступа; предельная ориентированность на запросы участников; интенсификации образовательного процесса; мобильность в определении места, времени, форм взаи-

модействия; незамкнутость на получении сертификата об окончании установленного образца). Развитие неформального образования в обозначенной области является признаком реализации важного принципа современного образования — его открытости. Он является основанием актуализации деятельности специальных социально-образовательных структур, нацеленных на побуждение и поддержание образовательной мотивации социально незащищенных. В данных рамках должна преодолеваться их отчужденность от общества. Важным вопросом как для андрагогов-практиков, бизнеса, так и для науки является эффективность неформального образования в сопровождении миграционных процессов и предотвращения их негативных последствий.

Решение данной проблемы затруднено по объективным причинам: на территории СНГ регистрация провайдеров неформального образования не обязательна, поэтому сложно оценить его реальные масштабы и отследить качество. Согласно нашим изысканиям, помимо языковых, компьютерных курсов востребованы практики гражданского обучения, культуры мира, творчества [2]. Целевой аудиторией бесплатного неформального образования являются преимущественно социально незащищенные слои населения: молодежь, женщины, безработные, мигранты, пенсионеры, представители групп риска.

Кроме того, существует трудность научного порядка, заключающаяся в выборе интерпретационной позиции понятия «эффективность». Для начала обозначим основные смысловые линии понятия «эффективность». Первая уравнивает «результат» и «эффект», представляя их как синонимы. Поскольку результат (= эффект) предполагает появление внешнего, объективного, предмет-

<sup>1</sup> Публикация поддержана грантом РГНФ 13–06–00011



ного, то появившееся должно поддаваться измерению. В этом случае эффективность рассматривается как единство обучающей и воспитывающей составляющих. Так в рамках компетентностного подхода это единство обеспечивает предотвращение социальной инвалидности (А. В. Хуторской). Феноменологический взгляд на эффективность (вторая смысловая линия) основывается на положении, согласно которому происходящее в субъективной реальности сложно относимо к результатам и описывает, скорее всего, процесс. Итог в этом случае относится к тому, что запланировать невозможно, поскольку он сугубо индивидуален. Так разграничиваются *образовательные результаты* и *социальные эффекты*, к которым П. Г. Щедровицкий относит надпредметные способности, возникающие в результате целой системы педагогических воздействий. Они необычайно значимы как для личности, так и для общества. В рамках нашего исследования важнейшие социальные эффекты — консолидированная направленность восприятия общества; умения жить в открытом обществе, участвовать в создании климата социального партнерства. Важнейшие надпредметные — формирование субъектности в образовании (образовательная потребность, умение выстраивать образовательную траекторию), умение самообразования. Специалисты отмечают, что образовательные эффекты не могут быть запланированы и поэтому должны рассматриваться как возможные, то есть лишь проектируемые. Кроме того, следует учитывать, что они имеют зачастую отсроченный характер. При этом закономерности в появлении эффектов пока не установлены (П. Г. Щедровицкий).

В рамках гуманитарно-антропологической методологии (школа В. И. Слободчикова) в качестве эффектов может рассматриваться познавательная активность, преобразованная в субъектность; опыт формирования эмоционально-ценностных отношений. Эффекты (= *личностные итоги*) сообразно было бы описывать как освоение диалогового метода — способа вхождения в мир открытого общения с другими людьми. В неформальном образовании главное — вопрос обучающегося. В данном ракурсе неформальные практики незаменимы: диалог является их сущностным принципом, ибо только в нем и может осваиваться опыт. Личностные итоги (=эффекты) возникают в практиках, разворачивающихся на основании идеологии человекообразности (идея А. В. Хуторского: человекообразное — сообразное образу человека, его высокому потенциалу), раскрывающей положение о наличии у каждого потенциала, который должен быть реализован в образовательном процессе.

В современной научной литературе проблему эффективности рассматривают в плоскости успешности формирования опыта решения проблем разного уровня сложности, который «может быть использован за рамками образовательного процесса — в познавательной, трудовой, общественно-политической, культурно-досуговой, семейно-бытовой и других сферах деятельности» [3.

с. 41—42]. Адекватными методами достижения такой цели признаются такие, как формирование критического, рефлексивного мышления, коммуникативной компетенции.

Анализ зарубежного опыта реализации практикоориентированных образовательных моделей, решающих острые социальные проблемы, подтверждает наши выводы. Примером является немецкая модель *продолжающегося образования*, основанная на принципах культурного суверенитета, плюрализма, конкуренции и предпринимательской ориентации. Она состоит из двух подструктур — профессионально и непрофессионально ориентированного научения. Активный участник проектирования данной модели К. Кюнцель предложил задать два вида параметров: структурные и ситуативные. Структурные работают на долгосрочную перспективу, ситуативные ориентированы на решение задач конкретного периода. Особенность немецкой модели — ориентация на рынок труда и широкий спектр участников образовательного процесса. В предложенной логике могут быть выделены два указанных выше параметра непрерывного образования.

Возможно описание эффективности с позиции определения места, которое выбирает исследователь для описания эффективности. Первый ракурс обусловлен точкой зрения субъекта практик («место» — его внутренний мир); второй — «внешняя» точка зрения («место» — социальный мир). Первый выявляется актуализацией рефлексии участника; второй — описательно, путем фиксации мнений окружения субъекта. Чем бы мы ни занимались, мы всегда вовлекаемся в какую-то социальную группу. Если вовлечение произошло, то акт самооценивания обязателен. Если нет, в наличии будет только внешняя оценка. Крайне важна фиксация эмоциональной включенности участника образования, ощущение себя, переживание. Современная эпоха является эпохой «профессионалов-любителей» — любителей, которые стали экспертами в том, что пришлось им по душе. (Дж. П. Джи). Поэтому получение самых знаний происходит преимущественно в сообществах — неважно, реальных или виртуальных, что еще раз доказывает обязательность учета социального фактора при определении эффективности неформального образования.

Анализ описанных выше подходов позволил нам сформулировать следующие критерии и показатели эффективности неформальных образовательных практик. По критерию *развитие личности* — показатели самооценивание умения учиться, организовывать процесс самообразования, развитие образовательной потребности, развитие способностей (познавательных, коммуникативных, эмпатийных, творческих). По социальному критерию *адаптация к новым условиям* — овладение социальными нормами (нравственное и правовое самосознание), общественная активность, адаптированность в коллективе/способность к адаптации в изменяющейся социальной среде. При описании эффективности важно иметь в виду такой психологический фактор, как надежда

на реализацию жизненных планов участника образования. Увязывание в сознании субъекта позитивного настроения по отношению к самореализации в дальнейшей жизни и участия в образовательной практике может свидетельствовать о формировании мотивации к дальнейшему образованию, метапредметных умений, позволяющих занимать активную позицию в оформлении собственного жизненного сценария.

Ситуация представляемого нами этапа исследования 2015 года в силу социально-экономических трансформаций отличается от предыдущего, обращенного к проблеме адресности и востребованности практик неформального образования для представителей социально незащищенных групп населения в СНГ [4]. Напомним, что годом ранее анализ интервью и анкет мигрантов и членов их семей позволил выделить два направления сформированных образовательных потребностей: обусловленные личностным развитием и обусловленные социально-экономической ситуацией. В 2015 г. опрошенные (130 человек, из них 34 женщины, 14 пенсионеров (из Узбекистана (50%), Кыргызстана (18%), Таджикистана (22%), Украины (10%)) указывали на приоритетность второго направления, особую заинтересованность вызвали гражданско-правовое образование и профессиональная переподготовка. Первое направление образовательных потребностей было отодвинуто на второй план и отнесено к дальней перспективе (при наличии возможности, после улучшения экономического положения семьи). При этом надежды на позитивное развитие событий в собственной жизни были напрямую увязаны с образовательной деятельностью.

Интервьюирование 2015 г. охватило мигрантов и членов их семей, участвовавших в неформальных практиках на территории РФ и на родине, и их социальное окружение (непосредственных начальников, членов семьи, друзей). Все опрошенные указали на возникшую в последние годы необходимость включаться в образование, обусловленную прежде всего изменением социально-экономических обстоятельств. Неформальные практики были оценены как наиболее оптимальные в силу их бесплатности и доступности, адаптированности к временным и пространственным условиям проведения. Особо отмечалась атмосфера, позволяющая раскрепоститься в сложных жизненных обстоятельствах (респондент отметил: «Мы все там мало знаем, хотя и взрослые. Там не стыдно переспросить не один раз, тогда преподаватель остановится и очень просто все объяснит»).

В связи с изменением миграционного законодательства в РФ все респонденты были участниками неформальных образовательных практик, подготавливавших их к сдаче экзаменов по русскому языку и истории как по собственной инициативе, так по инициативе работодателя. Консультантами и специалистами выступали как приглашенные лица, так и члены трудовых коллективов, имеющие необходимый уровень квалификации (работники, бывшие на родине в странах СНГ учителя-предметниками либо преподавателями высшей школы). 60%

опрошенных также проходили неформальное обучение по правовым вопросам с приглашением российских специалистов. 72% опрошенных имели потребность повысить квалификацию в связи с переходом на более оплачиваемую работу; 18% обучались в связи с переходом в иную профессиональную сферу. Форма проведения занятий — мастер-классы и внутрифирменные практические семинары, ведущими которых были как приглашенные работодателем российские специалисты, так и высококвалифицированные члены коллектива.

Все опрошенные высказали заинтересованность в досуговых мероприятиях (спорт, музицирование, кулинария) и отметили отсутствие времени на них. Информация, предложенная в качестве содержания образования в неформальных практиках, оценивалась опрошенными как значимая и освоенная на 100%. Как образовательный результат 82% отметили знание информационных ресурсов, к которым можно обратиться при необходимости; беженцы — налаживание личностных отношений, снятие стресса, вызванного разрывом предыдущих социальных отношений. Активизировалась творческий потенциал в само- и взаимообразовании: интерес вызвало коллективное составление фото-навигаторов в необходимые мигранту учреждения РФ.

Участники неформальных образовательных практик особо отмечали эффективность таких методов, как ориентирование и моделирование. (Первое — обучающая программа, имеющая целью быстро познакомить человека с основными нормами, ценностями и правилами поведения иной культуры. Были оценены по достоинству мини-пособия, дающие позитивные сценарии поведения в наиболее часто встречающихся жизненных ситуациях. Второе — обучение на образах, схемах, соответствующих ситуации межкультурного общения. Особо важны описания реакций представителей определенной культуры на определенные действия)

По мнению работодателей, взрослые мигранты, прошедшие неформальное обучение, существенно отличаются от необучавшихся. У 80% снимается коммуникативный барьер, личные отношения, установленные в неформальных практиках, отличаются длительностью, приводят к формированию малых групп. Повышается сознательность работающих. Так работодатель — руководитель логистической фирмы отметил формирование механизма внутреннего контроля трудового коллектива и, как следствие, уменьшение случаев краж. Тренинг, проведенный службой персонала, направленный на разъяснение солидарной ответственности материально ответственных лиц, функционирования системы материального стимулирования, обусловил проявление чувства личной причастности к итоговому результату. В положительном результате особую роль сыграл и приглашенный представитель мусульманского духовенства для проведения бесед на морально-нравственные темы.

Социальное окружение участников неформальных практик оценило положительную динамику их социа-

лизации. Муж обучавшейся на курсах «правового ликбеза» отметил: «Теперь не страшно за нее, когда она уходит одна на работу или в магазин. Она знает, куда обратиться, как себя вести». Соседи положительно оценили посещение 24-летним А. мастер-класса восточной кухни на Санкт-Петербургском кулинарном фестивале в июле 2015 г.: сообщество осваивает полученный опыт, помогает в оформлении материалов о его кулинарных достижениях для социальных сетей.

Как позитивный знак развития социально ответственного бизнеса следует отметить понимание российским менеджментом необходимости повышения образовательного уровня персонала «принимающей стороны» — работников, не являющихся мигрантами и беженцами. Так в 2013–2015 гг. в фирмах «Восток», «Портер-стафф», «Портер-авто» были инициированы тренинги межкультурной коммуникации, направленные на познание специфики культуры мусульманских стран (история, традиции, запреты). Была поставлена задача формирования когнитивных эле-

ментов межкультурной компетенции — культурно-специфические знания, которые служат основой для адекватного толкования. Результат — снижение эмоциональной напряженности в трудовом коллективе, завязывание теплых личных отношений лиц разной национальности.

В широком социальном контексте эффективность неформальных образовательных практик для мигрантов и членов их семей выявляется достаточно просто: ее степень высока, если в обществе не ощущается напряженности в отношениях к лицам иной национальности, если они, в свою очередь, не видят опасности в представителях местного населения. Если, выходя из собственной парадной, петербуржец здоровается с убирающим лестницу дворником-мигрантом, а тот не боится обратиться к жильцам за помощью. В СССР мы имели опыт мирного сосуществования, умели видеть в самых разных людях доброе, свое. В иных, более жестких социально-экономических условиях, наверное, надо начинать с себя, как это делают ответственные российские предприниматели.

#### Литература:

1. Добренев, В. И., Нечаев В. Я. Общество и образование. — М.: ИНФРА-М, 2003—360 с.
2. Якушкина, М. С. Организация и проведение международного культурно-образовательного детско-взрослого Форума государств-участников СНГ /Способы и формы самоорганизации неформальных образовательных практик для разновозрастных сообществ в условиях развития национальных образовательных систем. — СПб.: ЛЕМА, 2014. — С.151—163.
3. Лебедев, О. Е. Результаты школьного образования в 2020 г. //Вопросы образования. — 2009. — № 1. — с. 40—59.
4. Теоретико-методические основания моделирования и реализации образовательных практик для взрослых в государствах-участниках СНГ: коллективная монография/Под общ.ред. М. С. Якушкиной. — СПб.: Изд-во «Лема», 2014. — 195 с.

## Практическая направленность обучения письменной речи в техническом вузе

Каргина Елена Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент  
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

*В статье анализируется проблема практической направленности обучения письменной речи в техническом вузе. Рассматривается необходимость соответствующей организации материала и методики работы с ним. Анализируется возможность использования специфики письменных вариантов нейтрально-разговорного стиля в качестве основы для придания письменной речи естественного характера. Отмечается целесообразность обучения определенному количеству грамматических орфограмм, которые дают возможность правильно писать неограниченное количество слов.*

**Ключевые слова:** практическая направленность, обучение письменной речи, иностранный язык, неязыковой (технический) вуз, организация материала, нейтрально-разговорный стиль

В условиях ограниченной сетки часов письменная речь — то есть выражение своих мыслей в письменной форме — не относится к числу основных умений, которыми должен овладеть студент при изучении иностранного языка в неязыковом вузе [1]. Однако при соответствующей организации материала и методике работы

с ним письменная речь, на наш взгляд, может приобрести самостоятельное значение, получив конкретную практическую направленность [2; 3].

Бесспорно, обучение письменной речи является сложным и трудоемким процессом. При решении методических вопросов, связанных с письменной речью, часто

указывается на то, что это умение требует усвоения дополнительного языкового материала по сравнению с тем, который необходим для устной речи [4].

Известно, что стиль устной речи имеет, в целом, свои особенности, которые отличают его от наиболее распространенного при письменном общении книжного стиля [5]. Для того чтобы написать статью на научную тему, необходимо активно владеть определенными грамматическими конструкциями, не говоря уже о терминологии: для написания делового письма нужно знание ряда более или менее устойчивых формул, особых словосочетаний. Однако, если книжный стиль и является наиболее типичным, то это не единственный стиль, с помощью которого осуществляется общение в письменной форме. Разговорный стиль также используется для целей письменной коммуникации. Так, разговорный стиль находит широкое применение в художественной литературе. Многие элементы разговорного стиля содержит публицистика. Этот факт — одно из проявлений наблюдаемой в современных языках общей тенденции к нивелировке стилей, поскольку решающим в выборе книжного или разговорного стилей считается не то, пишется данный текст или говорится, а то, к кому обращена речь и каково ее содержание.

Именно потому и представляется принципиально возможным при обучении письменной речи на иностранном языке в неязыковом (техническом) вузе исходить из того же материала, который отобран для устной речи, то есть обучать обеим формам речи на моделях и лексике нейтрально-разговорного стиля.

Значит ли это, однако, что для того чтобы обучающийся овладел письменной речью на иностранном языке, достаточно научить его говорить и дать некоторые навыки в области орфографии? В этом случае письменная речь как результат деятельности представляла бы собой графическую копию устного монологического высказывания, а вся проблема обучения письменной речи сводилась бы по существу к обучению орфографии. В связи с этим возникает вопрос: а может ли одно лишь умение говорить в совокупности с орфографическим навыком обеспечить владение письменной речью того же стиля (в нашем случае разговорного)?

Это представляется затруднительным, если письменную речь рассматривать не как некое абстрактное умение фиксировать что-либо на бумаге, а как умение выражать свои мысли в соответствии с реальными ситуациями письменного общения.

В какой бы форме языкового общения ни применялся данный речевой стиль, он всегда сохраняет свои основные признаки. Тем не менее, сама форма речевого общения — устная или письменная — также оказывает влияние на выбор средств выражения [6; 7].

Если человек изъясняется письменно, то он обычно стремится построить свое высказывание таким образом, чтобы восполнить в нем все пробелы, способные привести к непониманию его мысли из-за отсутствия общей

ситуации со вторым участником общения; он стремится к развертыванию своего высказывания с целью подачи более полной информации, к свертыванию — во избежание избыточности ее элементов; наконец, к упорядочению изложения, чтобы сообщаемая информация была наиболее ясной и четкой [8]. Все это приводит к тому, что устное и письменное высказывания одного и того же содержания, как правило, не совпадают. Из того факта, что человек может писать так, как говорит, совершенно не следует, что он обычно всегда так делает.

Следовательно, для того чтобы письменная речь обучающихся выглядела естественной и была действительно похожа на письменное высказывание, в материале письменной речи следует учитывать в какой-то степени специфику письменных вариантов нейтрально-разговорного стиля.

Эта специфика затрагивает, как известно, главным образом область синтаксиса и касается архитектоники фразы. Предложение письменных вариантов разговорного стиля обычно более развернуто по своей структуре, поскольку при отсутствии общей ситуации общения появляется необходимость указать на все существенно важные, конкретизирующие признаки предметов и действий [9]. Поэтому, работая над письменной речью, представляется необходимым обратить особое внимание на активизацию тех конструкций (наименее сложных), которые служат для выражения конкретизирующих признаков. Так, при обучении письменной речи следует требовать от обучающихся использования конструкций, указывающих на единичные признаки предметов, на единичные признаки действий, на дублирование признаков предметов, на дублирование признаков действий.

Студенты должны уметь использовать в своей письменной речи ряд конкретизирующих признаков одного и того же предмета, одного и того же действия или нескольких различных действий. Особенно нужным для письменной речи можно считать сочетание конкретизирующих признаков предметов и конкретизирующих признаков действий в предложении.

В письменном тексте простые предложения обычно объединяются, вводятся более сложные связи (подчинительные и сочинительные). Следовательно, большое значение в работе над письменной речью должно приобретать сочетание предложений. Но и здесь так же, как и при развертывании высказывания, следует требовать лишь грамматически наименее сложных сочетаний, при этом не выходящих за рамки подчинения первого порядка. При обучении письменной речи на иностранном языке это может быть сочетание предложений с помощью различного рода сочинительных и подчинительных связей.

При обучении письменной речи необходимо также уделять внимание упорядочению высказывания, которое проявляется в организации связи между законченными предложениями. Как известно, такие связи могут быть только логическими или же могут осуществляться с помощью различных языковых средств. Необходимо, чтобы обуча-



ющиеся располагали некоторым запасом таких средств и постоянно использовали их в своих письменных высказываниях.

Весь названный материал подлежит активизации в устной речи. Хотя для целей устного общения распространенное предложение с использованием нескольких находящихся в различных взаимоотношениях конкретизирующих признаков предметов и действий, равно как и сочетание предложений, сравнительно мало используются обучающимися, однако для письменных вариантов

разговорного стиля весь этот материал имеет весьма существенное значение. Поэтому при обучении студентов письменной речи необходимо уделить ему особое внимание.

Что касается орфографии, то представляется целесообразным обучать лишь определенному количеству грамматических орфограмм, которые дают возможность правильно писать неограниченное количество слов [10]. Для проверки правильности остального орфографического материала следует пользоваться словарем.

#### Литература:

1. Кузнецова, Р.А. изучение иностранных языков в неязыковом вузе. — Казань: Казанский университет, 1979.
2. Каргина, Е. М. Актуальность обучения практическому использованию иностранного языка в сфере профессионального общения // Современные научные исследования и инновации. — 2014. — № 6–3 (38). — с. 12.
3. Каргина, Е. М. Особенности отбора и организации языкового материала для профильного курса иностранного языка // Гуманитарные научные исследования. — 2014. — № 11 (39). — с. 80–83.
4. Мильруд, Р.П. Методика обучения иноязычной письменной речи // Иностранные языки в школе. — 1997. — № 2. — с. 5–11.
5. Разинкина, Н. М. Функциональная стилистика (на материале английского и русского языков). — М.: Высшая школа, 2004.
6. Каргина, Е. М. Дифференциация функций грамматических форм в процессе преподавания иностранного языка в неязыковом (техническом) вузе // Молодой ученый. — 2015. — № 11. — с. 1352–1354.
7. Каргина, Е. М. Развитие письменной профессионально-направленной иноязычной коммуникации у студентов неязыкового вуза // Гуманитарные научные исследования. — 2014. — № 12–1 (40). — с. 121–124.
8. Письменная коммуникация: межкультурный аспект / Под ред. Е. Ю. Мягковой. — Курск: РОСИ, 2007.
9. Обучение письму: учебное пособие / Под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. — Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. (Серия «Методика обучения иностранным языкам, № 14»). Составители: Е. И. Пассов, А. Е. Азаровская, Н. Е. Кузовлева, С. С. Артемьева.
10. Рязанцева, Т. И. Practical Guide to Analytical Writing. — М.: ИНФРА-М, 2000.

## Взаимосвязь внимания и понимания информации в процессе обучения иностранному языку

Каргина Елена Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент  
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

*Статья посвящена рассмотрению взаимосвязи внимания и понимания информации в процессе обучения иностранному языку. Выделяются случаи направленности внимания на языковую форму. Приводятся рекомендации по отбору, организации и предъявлению иноязычного материала в целях концентрации внимания на содержании и повышения уровня понимания информации на иностранном языке.*

**Ключевые слова:** внимание, понимание информации, процесс обучения, иностранный язык, смысловое содержание речи, языковые особенности речи

Анализ исследований В.А. Артемова, Н.И. Жинкина, А.З.И. Клычниковой, А.А. Леонтьева свидетельствует о том, что обычным состоянием сознания при восприятии речи является его направленность и сосредоточенность на смысловом содержании речи [1–4]. Направленность внимания на языковую форму возникает в следующих случаях:

— при специальной установке на ее выделение;

— в случае несоответствия языковых особенностей речи ее смысловому содержанию;

— в случае отклонении от установленной в языке нормы;

— при особой экспрессивной выразительности речи.

В ряде случаев направленность внимания на языковую форму определяется типом восприятия испытуе-



мого [5]. Направленность сознания на языковую форму, на языковую особенность часто носит неосознанный характер [1; 3].

Рассмотрим характерные закономерности взаимоотношения внимания и понимания, проявляющиеся при восприятии речевого сообщения, предъявляемого обучающемуся на слух или зрительно, т.е. для аудирования или прочтения.

Обычная направленность внимания на содержание речевого сообщения на иностранном языке обеспечивает понимание общего содержания далеко не всегда. Естественная направленность внимания на содержание речевого сообщения обеспечивает его понимание только при условии минимального отстояния языка текста от языка обучающегося. В остальных случаях возможно частичное понимание общего содержания.

Процесс приема речевого сообщения характеризуется тем, что уже при первом восприятии внимание аудлирующего или читающего концентрируется на отдельных предложениях текста или их частях. Эти предложения (части) выделяются из общего потока содержащихся в тексте сообщений и прочно удерживаются в памяти читающего или слушающего.

В тех случаях, когда читающий или аудлирующий не концентрирует внимания на предложениях, являющихся «смысловыми вехами», т.е. когда они для него в процессе восприятия не выделяются или выделяются частично, а также в случаях, когда, будучи выделенными, они понимаются частично или неправильно, понимание текста резко ухудшается. Возможны случаи выделения непонятных предложений. Это показывает своеобразное свойство человеческого сознания концентрировать внимание на том, что представляет трудности для распознавания, а также свидетельствует о развитости оперативной памяти.

Характерным для восприятия иноязычных текстов является также выделение отдельных слов или словосочетаний. Направленность внимания на лексику возникает в отношении трех групп слов: а) слов, существенных для понимания содержания текста, б) новых или непонятых слов и в) слов, отличающихся какими-нибудь особенностями формы, чрезмерно длинных слов и т.д.

Направленность внимания на слова первой группы не мешает пониманию текста. Так, например, направленность внимания на глаголы — как спонтанно возникшая направленность при выделении этой языковой формы, так и специально организованная направленность не вызывает никаких затруднений в понимании иноязычного текста поскольку последние являются опорой, обеспечивающей прием основной информации.

Направленность внимания на лексику второй и третьей группы отрицательно сказывается на понимании текста. Особенно сильно это отрицательное влияние направленности внимания на лексику второй и третьей группы проявляется при слуховом восприятии. Затрудненность понимания содержания текста в случае направленности

внимания на слова 2-й и 3-й группы объясняется переключением внимания с содержания на языковую форму. В случае слухового восприятия это положение усугубляется невозможностью повторно воспринять предложение, при приеме которого имела место концентрация внимания на языковой форме, в то время как при чтении возможно перечитывание, и в силу фактически вступают законы вторичного восприятия.

Направленность внимания на стилистические особенности отрицательно сказывается при аудировании текста и почти не влияет на понимание при чтении [3]. Возможно, это объясняется тем, что при чтении выделяются, как правило, стилистические особенности, связанные со структурой предложения.

Различное влияние, которое оказывает на понимание текста направленность внимания на языковую форму, объясняется тем, что в одних случаях возникает распределение внимания на смысловое содержание и языковой материал, а в других — полное переключение внимания с содержания на форму [6]. В последнем случае понимание текста в значительной мере определяется тем, какую роль играет в тексте тот языковой материал, на котором концентрируется внимание воспринимающего.

Таким образом, учитывая особенности взаимоотношения внимания и понимания, проявляющиеся при восприятии речевого сообщения, можно выявить следующие характерные закономерности:

1. Для того чтобы обучающийся хорошо понял текст, целесообразно предъявить ему этот текст не менее двух раз.

2. Повторное восприятие особенно важно в тех случаях, когда текстовый материал используется для развития навыков устной речи. Последнее объясняется тем, что повторное восприятие не только облегчает понимание содержания текста, но и способствует выделению деталей содержания и создает направленность внимания на языковую форму. Это в свою очередь позволяет обучающемуся говорить, используя большой по объему информационный материал, и обеспечивает произвольное правильное употребление языковых единиц.

3. Продуктивность понимания содержания текста определяется характером направленности внимания, возникающей у читающего (слушающего). Спонтанная направленность внимания на содержание текста не всегда способна обеспечить его глубокое понимание. Задача на последующий пересказ текста не является эффективной, так как она часто создает направленность на языковую форму: обучающиеся пытаются дословно запомнить текст и не вникают в его суть. Нужны специальные установки на понимание текста.

4. Установку на выделение языковой формы лучше давать при повторном предъявлении текста. При первом его восприятии такая установка приводит к нежелательному отключению внимания от содержания и плохому его пониманию. Если по условиям учебного процесса (ограниченность во времени или какие-либо

другие причины, например, чтение текста для усвоения грамматического явления) необходимо выделение формы, то следует давать двойную установку, что может служить своеобразным средством интенсификации учебного процесса [7].

5. Для успешной работы над языковой формой требуется создание специальной установки внимания при чтении и аудировании речевого сообщения. В данном случае важно предварительное до чтения или аудирования рассмотрение сущности того языкового явления, которое обучающиеся должны будут выделить в процессе восприятия конкретного речевого материала.

6. Готовя текстовый материал к занятиям, преподаватель должен очень внимательно относиться к его отбору, каждый раз учитывая, для какой работы будет использован данный текст [8]. Тексты, используемые для

аудирования или развития навыков беспереводного понимания, следует подбирать так, чтобы они не вызывали нежелательной направленности внимания на языковую форму.

7. При значительном отстоянии языка текста от языкового запаса обучающихся необходимо создавать направленность внимания на общее содержание текста, что обеспечит лучшее его понимание. В таком случае следует избегать направленности внимания на детали, так как это не обеспечивает синтетического восприятия.

8. В процессе обучения следует сочетать различные установки и использовать различные тексты. Это создаст у обучающихся большую пластичность внимания, обеспечит легкую его переключаемость и возможность распределения, столь необходимую при работе над языком.

#### Литература:

1. Артемов, В. А. Психология обучения иностранным языкам. — М.: Просвещение, 1969. — 279 с.
2. Жинкин, Н. И. Речь как проводник информации. — М.: Наука, 1982. — 463 с.
3. Клычникова, З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке». — М.: Просвещение, 1983. — 207 с.
4. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность. — М.: Просвещение, 1969. — 214 с.
5. Селицкая, Е. К. Восприятие интонации. — Канд. дисс., — М., 1963.
6. Соколов, А. Н. Психологический анализ понимания иноязычного текста // Известия АПН РСФСР. — Вып. 7. — М., 1947.
7. Каргина, Е. М. Распределение внимания между языковой формой и содержанием в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе // Молодой ученый. — 2015. — № 8 (88). — с. 945–948.
8. Каргина, Е. М. Особенности отбора и организации языкового материала для профильного курса иностранного языка // Гуманитарные научные исследования. — 2014. — № 11 (39). — с. 80–83.

## Основные направления психологического сопровождения осужденных, склонных к суициду и членовредительству

Ломакина Анна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Владимирский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний

Шапоренко Анастасия Андреевна, соискатель  
Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний

*Данная статья посвящена изучению особенностей психолого-педагогической работы с осужденными, состоящими на профилактическом учете как склонные к суициду и членовредительству, показана специфика общей и индивидуальной профилактики правонарушений в исправительном учреждении.*

**Ключевые слова:** уголовно-исполнительная система, осужденный, поведение, суицидальное поведение, суицид, членовредительство, профилактический учет, общая профилактика, индивидуальная профилактика, психологическое сопровождение.

Суицидальное поведение является сложной медицинской, социальной, этической и философской проблемой.

Существует большое количество разных трактовок понятия «суицид», на наш взгляд, самое распространенное — акт самоубийства, совершаемый в состоянии

сильного душевного расстройства, либо под влиянием психического заболевания; осознанный акт самоустранения из жизни под воздействием острых психотравмирующих ситуаций, при которых собственная жизнь, как высшая ценность, теряет смысл [1, с. 15].

Наличие мысли о самоубийстве всегда говорит, о присутствии у человека актуальных психологических проблем. Однако, суицидальные мысли могут наблюдаться у психически здоровых людей, находящихся в состоянии стресса, после психической травмы, но риск самоубийства у них не велик, т.к. срабатывает инстинкт самосохранения, здесь крайне важна психологическая поддержка. Совсем другое дело, если суицидальные мысли являются проявлением депрессии или других психических расстройств. В этом случае риск совершения самоубийства очень велик, и без срочной психиатрической помощи не обойтись.

Суицидальное поведение, наклонности, предпосылки, а в некоторых случаях и просто мысли или слова, произнесенные в слух, в исправительном учреждении в соответствии с Приказом Министерства юстиции РФ от 20 мая 2013 года № 72 «Об утверждении инструкции по профилактике правонарушений среди лиц, содержащихся в учреждениях уголовно-исполнительной системы» (далее Инструкция), могут послужить причиной для постановки на профилактический учет, по категории «склонные к совершению суицида и членовредительству» [2].

Данную категорию лиц, подлежащих постановке на профилактический учет, можно трактовать по разному, а именно лица у которых усматривается психическое отклонение; лица которые пытаются демонстративно — шантажным поведением обратить на себя внимание; лица, которые могут своим суицидальным поведением негативно влиять на оперативную обстановку и на жизнедеятельность учреждения в целом; лица, которые, быть может, ранее совершали попытки суицида, и на их теле остались явные тому доказательства.

Одной из главных функций психологической службы УИС является профилактика суицидального поведения осужденных.

Психологи осуществляют 100% обследование вновь прибывших подозреваемых, обвиняемых осужденных в карантинных отделениях СИЗО и ИУ области.

Основной целью профилактической работы, является недопущений правонарушений со стороны лиц, содержащихся в учреждениях УИС, по средствам системы профилактических мероприятий [2].

Предупредить преступление значат не допустить его совершения. Задача предупреждения преступлений складывается из двух задач более частного уровня: общей профилактики и индивидуальной профилактики. Общая профилактика состоит в выявлении, устранении или нейтрализации конкретных причин и условий, способствующих совершению преступлений. Индивидуальная профилактика — в выявлении лиц, замышляющих и подготавливающих противоправные деяния, и склонению их к отказу от преступных намерений.

Общая профилактика в исправительном учреждении начинается уже в карантинном отделении, т.е. когда осужденные только прибывают в учреждение. Пока прибывшие осужденные находятся изолированно от основной

массы, с ними усиленно работают все службы колонии и выявляют у них наклонности, как положительного, так и отрицательного характера. Индивидуальная профилактика включает в себя ряд мероприятий, которые проводятся с осужденным всеми службами, а в некоторых случаях и с привлечением родственников или иных близких людей осужденного.

В карантинном отделении осужденный ставится на профилактический учет, закрепляется шеф — наставник. Шеф — наставник ежемесячно на Совете воспитателей отряда отчитывается о проделанной работе, ежеквартально доводит информацию о подшефном на заседании комиссии по постановке на профилактический учет, и ходатайствует о продлении (или снятии) профилактического учета.

После распределения карантинного отделения, начинается индивидуальная профилактика, проводимая начальником отряда. Начальник отряда знакомится с материалами личного дела, проводит ознакомительную беседу с осужденным, в ходе которой выясняется информация о содеянном преступлении; об отношении к назначенному наказанию; семейном положении; социально — полезных связях; образовании; месте работы до осуждения. Во — второй части беседы, начальник отряда разъясняет основные права и обязанности осужденного; предупреждает об ответственности за преступления совершенные в местах лишения свободы; доводит информацию о мерах дисциплинарного воздействия за нарушения установленного порядка отбывания наказания и мерах поощрения за добросовестное отношение к труду, учебе, участия в жизни отряда и учреждения, добросовестное отношение к труду по благоустройству территории ИУ без оплаты труда. Определение спального места для осужденного, состоящего на профилактическом учете, является неотъемлемой частью индивидуальной профилактики. Спальное место обозначается начальником отряда в начале спальной секции, на легко просматриваемом участке, т.е. на входе спального помещения.

После того, как все первоначальные мероприятия закончены, с осужденным, состоящим на профилактическом учете, необходимо проводить индивидуально — воспитательную работу не реже одного раза в месяц шефом — наставником, начальником отряда, членом Совета воспитателей отряда и иным сотрудником учреждения, которая отражается в дневнике индивидуально — воспитательной работы. Помимо всего этого, осужденные, состоящие на профилактическом учете (в зависимости от категории) постоянно отмечаются в дежурной части, обысковые мероприятия в отношении них проводятся не реже одного раза в неделю.

Данная категория осужденных является самой сложной из перечисленных категорий профилактического учета.

Из психодиагностического анализа, проведенного в Ивановской области, среди осужденных женщин четырех исправительных учреждений данного региона 56 осужденных состоят на профилактическом учете как

лица склонные к совершению суицида и членовредительства, из них 75% это демонстративно — шантажное поведение.

Психологическое сопровождение данных лиц осуществляется по четырем основным направлениям:

- психодиагностические обследования проводятся в первые сутки по прибытию в учреждение с целью выявления личностных особенностей и суицидального риска, далее динамические обследования проводятся один раз в полгода;

- повышение психологической компетентности (лекционные занятия и групповые беседы по психологии воли, по профилактике депрессивных состояний, по психологии бесконфликтного поведения и т.д.);

- оказание психологической помощи (профилактические беседы, психологическое консультирование и поддержка при переживании трудных жизненных ситуаций, в том числе конфликты с осужденными, проблемы в семье и др.)

Литература:

1. Краткий психологический словарь / Л. А. Карпенко, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. — Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС». Л. А. Карпенко, А. В. Петровский. — 1998. — 512 с.
2. Об утверждении Инструкции по профилактике правонарушений среди лиц, содержащихся в учреждениях уголовно-исполнительной системы: приказ Минюста России от 20.05.2013 № 72 // Российская газета. — 2013. — 5 июня.

## **Формы организации учебно-воспитательного процесса и позитивные результаты внеаудиторной работы студентов**

Любимова Татьяна Дмитриевна, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой;

Володина Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент;

Володина Инга Вадимовна, аспирант

Московский государственный индустриальный университет

В современных условиях возрастает роль внеаудиторной работы студентов, так как они активно воспринимают происходящее в мире, в стране, имеют собственное мнение, мотивированы на его выражение, его сравнение с мнениями других людей и стремятся отстаивать свою точку зрения.

На кафедре иностранных языков Московского государственного индустриального университета функционирует «Английский клуб». Цель организации клуба — формирование социокультурной компетенции, что подразумевает:

- формирование у студентов готовности вести диалог культур;

- использовать богатое наследие разнообразных языков и культур для предотвращения взаимного непонимания, обусловленного различием языков, превратив языковой барьер в источник обогащения культур;

- психокоррекционная работа (коррекция тревожности и других негативных эмоциональных состояний, обучение техникам саморегуляции и волевого самоконтроля и т.д.).

На суицидальное поведение личности оказывают влияние факторы, включающие в себя индивидуально-психологические особенности и неблагоприятные обстоятельства извне. Осужденный воспринимает сложившуюся ситуацию как безнадежную и выбирает суицид, как единственно возможный выход.

Индивидуальная профилактика с лицами склонными к суициду и членовредительству, представляет собой весьма непростую, но выполнимую комплексную задачу, решение которой возможно при взаимодействии различных структур учреждения, членов общественных и религиозных организаций, привлечение родственников осужденного, так как причины этого явления многообразны, и к их решению необходимо подходить с разных сторон человеческого общежития.

- формирование толерантности (уважение образа жизни и культурных традиций народов других стран, стиля жизни, характера мышления, национального менталитета);

- формирование способности к коммуникативному партнерству, лексико-грамматической правильности речи, коммуникативной целесообразности лексико-грамматического оформления речи, фонетического оформления речи.

Работа клуба направлена на создание условий для активного и творческого развития студентов и стимулирование познавательной активности студентов к изучению английского языка; способности самостоятельно находить информацию, в том числе используя электронные образовательные ресурсы; формирование умений взаимодействовать в коллективе, что способствует созданию творческих групп.



На заседаниях клуба рассматриваются материалы, акцентирующие внимание на современных научных парадигмах в области филологии, лингвистики, языкознания и коммуникативистики, дающие представление о динамике развития данных отраслей науки и отражающие многообразие авторских подходов к решению многоаспектных исследовательских задач, актуализирующихся в условиях нарастающей популярности гуманитарного образования, усиления языковой и социокультурной коммуникации, позитивных трансформаций в области образования, науки и культуры.

Таким образом, учебный процесс становится более разнообразным, при этом максимально используются различные электронные образовательные ресурсы. Большую роль приобретает развитие любознательности, организация самостоятельной поисковой деятельности, формирование устойчивого профессионального интереса, создание положительного эмоционального фона, включение студентов в социальные отношения.

В качестве примера рассмотрим заседание клуба на тему «Традиции и обычаи страны изучаемого языка. Five o'clock tea». Всем известно, что изучение иностранного языка невозможно без понимания культуры и тра-

диций страны. Великобритания — страна традиций. Ее жители глубоко уважают и чтут их. Одной из самых известных английских традиций можно по праву назвать «Five o'clock tea». Это своего рода встреча, когда друзья приходят пообщаться за чашечкой чая. Считается, что ввела традицию пить чай в пять часов Анна Рассел, герцогиня Бедфорд. В XVIII веке обед в Англии стали подавать все позже и позже, и к началу XIX время обеда приходилось на 7–8 часов вечера. Ланч, введенный между завтраком и обедом, представлял собой легкий перекус, поэтому люди испытывали чувство голода в течение дня. В 1840 году герцогиня начала ставшую популярной традицию чаепития (Five o'clock tea) в середине дня, на котором подавались легкие закуски. Она стала приглашать к себе гостей, и постепенно эта традиция распространилась среди элиты, а затем и простых англичан. Так англичане приобрели свою знаменитую традицию пятичасового чаепития, которая стала не слишком дорогим способом приятно провести время в компании друзей.

На заседании клуба присутствовали заведующая кафедрой, преподаватели и студенты. Студентами были подготовлены интересные доклады и презентации на английском языке по данной тематике.



Аделя М. (группа 145434) представила общие сведения о данной традиции.

Tea is the Most Popular Drink in Britain

Everyone knows that tea is the most popular drink in Britain. It's even more popular than coffee, which is favoured throughout Europe and America...

Ирина З. (группа 145434) и Нурлан М. (группа 141134) рассказали об истории возникновения данной традиции.

Afternoon tea, that most quintessential of English customs is, perhaps surprisingly, a relatively new tradition. Whilst the custom of drinking tea dates back to the third millennium BC in China and was popularised in England during the 1660s by King Charles II and his wife the Por-

tuguese Infanta Catherine de Braganza, it was not until the mid 17th century that the concept of 'afternoon tea' first appeared.

Afternoon tea was introduced in England by Anna, the seventh Duchess of Bedford, in the year 1840. The Duchess would become hungry around four o'clock in the afternoon. The evening meal in her household was served fashionably late at eight o'clock, thus leaving a long period of time between lunch and dinner. The Duchess asked that a tray of tea, bread and butter (some time earlier, the Earl of Sandwich had had the idea of putting a filling between two slices of bread) and cake be brought to her room during the late afternoon. This became a habit of hers and she began inviting friends to join her...



Вика Д. (группа 135331) рассказала о различных сортах чая.

Tea falls into four main categories. The most popular is black tea, which covers a range of flavors including Assam, Ceylon and Darjeeling. In black tea, the leaves are oxidized, but in green tea, the unoxidized leaves are heated after they are picked to stop oxidation. Oolong tea is the happy medium between green tea and black tea as it is semifermented. The rarest type of tea is white tea, whose leaves can only be picked during a slim season of a few weeks. White tea grows only in China's Fujian province...

Катя М. (группа 135331) сообщила о видах закусок, которые подаются к определенному типу чаепития.

Snacks for tea. Snacks for tea are the most difficult part of the English tea ceremony to reproduce in Russian surroundings. On the one hand, English tea pastry does not constitute anything supernatural. It can be easily made at our kitchens — one just needs to get recipes. In the Internet, for example. On the other hand, all their scones, teacakes,

ginger cakes, large-cell waffles, creams and jams are very unusual and beyond the bounds of our culinary discourse. Although they are very tasty sometimes — the warm teacakes with salted butter, for example. Ginger bread and cakes are good for emphasizing the taste of tea...

Даша С. (группа 135331) сделала презентацию об этикете данной традиции.

Tea drinking. The main secret of the English tea ceremony is hidden in it, of course. It is a very simple secret, though. Thus. Tea is brewed proceeding from the assumption that when in cups it will not be mixed with water anymore. That is one teaspoon of tea per person. If a teapot is big — for five-six people — one more teaspoon of tea leaves for all (for the pot) may be added. Tea is infused for 3—5 minutes (sometimes a sand glass may be used for control of time — it looks nice), and then poured out into cups. Right after it, hot water from a water-jug is added to the teapot. Teapot is covered with a tea-cozy not to get cold. When tea is brewed for the first time, the teapot does not have to be covered, although it may be...



После всех выступлений студенты обменялись мнениями и приступили к чаепитию.

Таким образом, проведение заседаний английского клуба имеет большое практическое значение. Обеспечивается выполнение следующих функций: познавательной, воспитательной и развивающей. Также совершенствуются фонетические навыки обучающихся, увеличивается словарный запас, развиваются коммуникативные умения и углубляются знания по английскому языку.

#### Литература:

1. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. 3-е изд. — М.: АСТ: Астрель: Полиграфиздат, 2010. — 238, [2] с.
2. Володина, И. В. Модель формирования толерантного поведения в процессе языковой подготовки специалистов. — Среднее профессиональное образование. 2014 г. — № 4. — с.31—35.

Проведение подобных заседаний формирует у студентов способность самостоятельной работы с различными источниками информации, систематизации собранного материала по избранной тематике, выступления перед аудиторией, четкой формулировки и отстаивания своей позиции, а также умение работать в команде. При этом, у студентов формируются имплицитные знания.

## Изучение словарного запаса у младших школьников с нарушением интеллекта

Мусаева Наргиза Сайфуллаевна, старший научный сотрудник, соискатель  
Ташкентский государственный педагогический университет им. Низами (Узбекистан)

В современной научной литературе слово рассматривается как знак, обозначающий результат познания, мышления. В слове кодируется познавательный опыт. Язык как средство общения — это прежде всего язык слов. Словами называются конкретные предметы, отвлеченные понятия, выражаются чувства и отношения.

Слова в языке существуют не изолированно друг от друга. Они входят в единую лексическую систему. Каждая лексическая единица этой системы связана различными отношениями с другими единицами как по значению, так и по форме (синонимические, антонимические связи, тематические и лексико-семантические группы). Место слова определяется также его многозначностью, сочетаемостью с другими словами. При усвоении лексики эти связи начинают взаимодействовать. Вокруг каждого слова формируются смысловые (семантические) поля, или так называемые вербальные сети. Овладение словом одновременно является процессом его «обрастания» лексическими связями с другими словами. В результате дети осваивают и сами слова, и системные связи между ними.

Ребенок только тогда может освоить значение слова, когда оно будет употребляться в словосочетаниях, предложениях, связном высказывании. Поэтому формирование словаря должно проходить в тесной взаимосвязи с развитием связной речи детей

Бедность словаря мешает полноценному общению, а следовательно, и общему развитию ребенка. И напротив, богатство словаря является признаком хорошо развитой речи и показателем высокого уровня умственного развития (1).

Своевременное развитие словаря — один из важных факторов подготовки к школьному обучению. Дети, не владеющие достаточным лексическим запасом, испытывают большие трудности в обучении, не находя подходящих слов для выражения своих мыслей. Учителя отмечают, что ученики с богатым словарем лучше решают арифметические задачи, легче овладевают навыком чтения, грамматикой, активнее в умственной работе на уроках.

Особенности словарного запаса умственно отсталых детей привлекали внимание многих авторов, которые отмечали, что нарушения познавательной деятельности накладывают отпечаток на формирование пассивного и активного словаря (2,3).

Однако, изучение словарного запаса у учащихся с интеллектуальными нарушениями в республике не исследовалось, в связи с этим мы провели предварительное исследование состояния словарного запаса на родном (узбекском) языке умственно отсталых учащихся начальных классов во вспомогательных школах № 25, 37, 52, 57, 66 города Ташкента.

*Цель исследования* явилось выявить уровень сформированности лексики умственно отсталых младших школьников.

В основу методики диагностирования речевого развития детей мы заложили принципы систематичности и последовательности, доступности и наглядности, используя такие педагогические качества, как доброжелательность, терпение и выдержка, педагогический такт и умение расположить ребенка к общению. Обследования проводились с каждым ребенком индивидуально, после установления с ними положительного эмоционального контакта. При исследовании мы выявляли активный словарь учеников:

— Существительные, отвечающие на вопрос кто? что?, фрукты, овощи, игрушки, одежда, обувь, домашние животные, дикие животные, домашние птицы, времена года, праздники, семья, виды транспорта, мебель, профессии, продукты питания, посуда...

— Прилагательные, отвечающие на вопрос какой? Цвета: красный, желтый, белый, синий, зеленый, голубой, коричневый, черный; формы предметов: круглый, треугольный, квадрат, круг; антонимы: большой-маленький, высокий-низкий, длинный-короткий, широкий-узкий; старый, новый, красивый...

— Глаголы, отвечающие на вопрос что делает? Идёт, прыгает, шьёт, спит, бежит, готовит, плавает, умывается, кушает, стирает, гладить, чистит, танцует, играет...

— Обобщающие слова: фрукты, овощи, игрушки, одежда, обувь, домашние животные, дикие животные, домашние птицы, времена года, праздники, семья, виды транспорта, мебель, профессии, продукты питания, посуда. Критериями оценки степени усвоения словаря умственно отсталыми учениками определили как «очень низкий», «низкий», «средний».

В исследовании приняли участие 190 детей, 58 учеников из 1-класса, 42 учеников из 2-класса, 44 учеников из 3-класса, 46 учеников из 4-класса.

Обследование детей с нарушением интеллекта позволило установить картину сформированности лексики, выявить уровень пассивного и активного словаря и конкретизировать объем лексического запаса младших школьников. Все диагностические задания по своему содержанию соответствовали возрастным показателям младших школьников, имели четкую словесную инструкцию и необходимый демонстрационный материал. Результаты изучения были оформлены в протоколы обследования словарного запаса на каждого ребенка. Результаты обследования состояния словарного запаса умственно отсталых учеников начальных классов показано в таблице № 1.

Таблица 1. Состояние словарного запаса умственно отсталых учеников начальных классов

Класс	Всего	Уровень усвоения словаря умственно отсталыми учениками начальных классов		
		Очень низкий	Низкий	Средний
1	58	38 (65%)	15 (26%)	5 (9%)
2	42	27 (64%)	9 (21%)	6 (15%)
3	44	22 (50%)	17 (39%)	5 (11%)
4	46	25 (54%)	5 (11%)	16 (35%)
Всего: 190		112 (59%)	46 (24%)	32 (17%)

Ученики которых показали *очень низкие* показатели не смогли ответить даже на очень элементарные задания. Например, где детям требовалось показать предметы названные экспериментатором, дети затруднялись в показе, многие показывали несколько картинок на название одного предмета, «обобщающие слова» у детей были затруднения с понятиями: *школьные принадлежности, транспорт, цветы, деревья, обувь, одежда*. Детям было трудно обобщить данные слова, так например такие предметы как *сапоги, туфли*, были отнесены к понятиям одежда, а *автобус, трамвай, троллейбус*, дети называли — машины. Также детям трудно было рассредоточить своё внимание на несколько картинок одновременно, и поэтому быстро забывали цель задания. Например, ученики 25-специализированной школы 1-класса Абдуво-сиков, Абдукаюмов, Ёлмасовы не смогли отличить фрукты от овощей, когда их попросили распределить в одну сторону фрукты и в другую сторону овощи, ученики не смогли справиться с заданием, также они не смогли перечислить членов семьи, отличить времена года, отличить цвета, геометрические фигуры и т.д. Ученики из 4-класса специализированной школы № 66 Абдумаликов, Абдурахимов, Махамаджоновы тоже дали очень низкий результаты, хоть они учатся в 4-классе, но заданиями не смогли справиться, в каждой школе есть ученики которых дали очень низкие результаты, из 190 испытуемых 112 учеников, то есть 59% учеников начальных классах дали очень низкие результаты. Среди детей, которых мы исследовали есть дети с синдромом Дауна. Очень низкий показатель из 112 учеников показали 38 (34%) ученика 1-класса, 27 (24%) ученика 2-класса, 22 (20%) ученика 3-класса, и 25 (22%) ученика 4-класса.

Следует отметить, что, имея минимальный пассивный словарь, дети пользуются им весьма неохотно, при ответах на вопросы долго думают, оживляются на игровую ситуацию, не вникая в суть вопроса, часто отвлекаются, забывая инструкцию.

Ученики у которых *низкие* показатели из 190 учеников составило 46 учеников (24%). Из них 15 (33%) учеников — это учащиеся 1-класса, 9 (20%) учеников 2-класса, 17 (36%) учеников 3-класса, 5 (11%) учеников 4-класса. Эти ученики с низким уровнем сформированности лексики справились с заданиями методом проб и ошибок. Дети выполняли данные задания либо после стимулирующих вопросов, либо исправлялись сами, но с контролирующей помощью экспериментатора. Ин-

струкции детям были понятны, но требовались контролирующие действия. На вопросы «Это что?», «Это кто?» эти ученики смогли ответить, но задания требующие различит цвет, форму, размер для этих учеников было трудно. На вопросы «Что делает?» ученики отвечали только после стимулирующих вопросов. На вопросы отвечали с помощью экспериментатора. Например, ученик 37-специализированной школы из 2-класса Абдужабборов на задание назвать существительных, отличить их друг от друга, смог справиться, но задание отличить цвета, форму, размер он не смог самостоятельно выполнить, при задании обобщающие слова этот ученик все сделал только с помощью экспериментатора. Ученик 2-класса Отабек из 57-специализированной школы все задание со существительными смог сделать, но на задание понимания действий, изображенных на картинках (покажи, на какой картинке: девочка спит, мама гладит, бабушка вяжет, девочка стирает, мама варит, девочка подметает, девочка расчёсывается, мальчик умывается) не смог правильно ответить. Задания прилагательные, обозначающие цвет, форму, размер тоже были сложными, ему постоянно требовалось помощь экспериментатора.

Дети со *средним уровнем*, смогли различить слова относящиеся к именам существительным, прилагательным, глаголам, при уточнение обобщающих слов смогли сказать повседневные слова, слегка затруднялись при различении домашних птиц, времён года. Например, ученик 52-школы 3 класса Абдувалиев смог выполнить задание по именам существительным, прилагательным, слегка затруднялся при заданиях с глаголами, выполнил с помощью, с обобщающими словами выполнил все задания, только иногда прибегал к помощи.

Из обследуемых 190 учеников, 32 или 17% показали среднюю уровень усвоения. 5 (16%) учеников из них учащиеся 1 класса, 6 (18%) детей 2 класса, 5 (16%) детей 3 класса, 16 (50%) учеников учащиеся 4 класса.

По результатам экспериментов сделаны следующие выводы, что словарный запас умственно отсталых учеников начальных классов в количественном и качественном отношении не достаточен. Встречается неточное употребление слов, парафазии. Преобладающими являются замены слов по семантическому сходству. Характерными являются замены слова. Наблюдаются смешения слов одного рода, вида. Пассивный словарь умственно отсталых детей больше активного, но он с трудом актуализируется. Подтверждаются данные В. Г. Петровой, что

умственно отсталые школьники не знают названий многих предметов, которые их окружают.

При беседе с учителями, они сообщили о ряде недостатков в работе, что для увеличения словарного запаса учеников не хватает наглядных принадлежностей, не разработаны в достаточной степени методические по-

собия, родители учеников не проводят совместной работы с учителями, не хватка наглядных предметов для рассказа стихов, пьес, сказок, мало часов отведено для изучения времён года. Ведь у умственно отсталых учеников память обычно обогащается при помощи наглядности.

#### Литература:

1. Алексеева, М. М., Яшина Б. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. Заведений. — 3-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2000.
2. Петрова, В. Г., Белякова А. П. Психология умственно-отсталых школьников. — СПб.: Речь, 2006
3. Лалаева, Р. И. Нарушение речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития / Лалаева Р. И., Се-ребрякова Н. В., Зорина С. В. — М.: Владос-2004

## К вопросу об инновациях в огневой подготовке сотрудников силовых структур

Падури́н Денис Фёдорович, аспирант;  
Кучин Семён Геннадьевич, аспирант  
Курганский государственный университет

*В статье рассматриваются вопросы применения инноваций в огневой подготовке сотрудников силовых структур, анализируется процесс применения боевого оружия для оптимальной организации процесса педагогического воздействия при обучении стрельбе.*

**Ключевые слова:** алгоритм применения оружия, инновация, огневая подготовка, стрелковый навык, формирование устойчивых навыков стрельбы.

Любое направление образовательного процесса сегодня уже трудно представить без применения каких-либо инноваций, что в полной мере относится и к огневой подготовке. Вместе с тем, исследования, проводимые в области формирования устойчивых навыков стрельбы у сотрудников различных силовых структур [15] показывают, что применение на практике самых новых технологий и идей далеко не всегда приводит к запланированным результатам. Объективно это обусловлено тем, что любое нововведение, каким бы оно современным ни являлось, нельзя рассматривать в качестве панацеи, применение которой позволит обеспечить гарантированный уровень сформированности стрелковых навыков [16]. Ту или иную инновацию можно воспринимать только в качестве вспомогательного педагогического средства (способа), успешность применения которого зависит от глубины творческого осмысления целесообразности его использования в каждом конкретном случае.

К сожалению, на практике нередко наблюдаются крайности, обусловленные применением в качестве методического сопровождения какого-нибудь одного узкого направления [15], наиболее известного и содержащего в себе самые современные технические или иные решения. В частности, такая ситуация складывается сегодня с тренажёрами «Скэтт», «Рубин».

Однако, на наш взгляд, повсеместность их использования в подразделениях в настоящее время, излишне идеализирована, поскольку именно отсутствием или нехваткой таких тренажёров, некоторые руководители безнаказанно объясняют низкие результаты в стрельбе своих подчинённых.

Вместе с тем, совершенно очевидно: если у сотрудников не сформированы базовые навыки в удержании (хвате) оружия, правильности нажатия на спусковой крючок, не отработаны элементы прицеливания, не разъяснены и сознательно не усвоены назначения выполняемых действий и др., то факт применения стрелковых тренажёров, сам по себе, ситуацию не исправит. Эксперты отмечают, что стрелковые тренажёры существенно помогают выявлять ошибки в действиях стрелка, анализировать их, объяснять и наглядно показывать причины и следствия достигнутых результатов подготовки и т.д. Но, это происходит только в том случае, если инструктор (тренер, преподаватель) творчески и осмысленно подходит к процессу обучения стрельбе, применяя различные расчётно-инновационно-конструктивные методики, а затем и целостно-конструктивные [1]. При этом, ни один тренажёр в мире, по своей сущности, естественно, методикой не является.

В этой связи, хотелось бы также отметить: в основу всех существующих методик обучения стрельбе в нашей



стране, изначально, был заложен «... квалифицированный инструкторский состав, обладающий соответствующими педагогическими навыками» [13]. Причём, произошло это в ещё середине 20-х годов прошлого столетия [13], когда никаких электронных приспособлений в огневой подготовке не было. В таком ракурсе, для многих сегодня может показаться настоящей инновацией, например, тренировка с оружием вхолостую с «отметкой выстрела», т.е. определением стрелком положения мушки в прорези целика и её проекции на мишень в момент спуска курка (щелчка) [3, С.45]. К сожалению, многие из таких педагогических приёмов, в настоящее время не используются, либо вовсе неизвестны.

В таком ракурсе, необходимо отметить, что мы, ни в коем случае, не опровергаем необходимость и значимость использования в процессе обучения стрельбе указанных тренажёров и др., поскольку это вполне очевидный факт, по многим объективным основаниям. Мы только хотим обосновать, что инновации в огневой подготовке целесообразно использовать комплексно и распо-

лагать набором педагогических инноваций [5, С.102] для оптимальной [2, С.721] организации процесса формирования устойчивых навыков стрельбы.

Комплексный анализ источников литературы, фундаментальных теоретических и практических положений обучения стрельбе, изложенных в существующих Наставлениях (руководствах) по стрелковому делу [10, 11, 12, 14 и др.], других источниках прошлого столетия [8,9 и др.] и официально рекомендованных для сотрудников различных ведомств и структур в настоящее время [17], а также опыт инструкторской деятельности [6], позволили нам представить процесс применения оружия в виде выполнения комплекса элементарных действий (рис.1). Условно их можно классифицировать как подготовительные, сопровождающие и завершающие действия с оружием.

Благодаря схематичному отображению процесса применения оружия, можно наглядно проанализировать специфику педагогического воздействия для формирования устойчивых навыков стрельбы<sup>1</sup> у сотрудников силовых структур и вычленил наиболее сложные элементы.



Рис. 1. Алгоритм применения оружия

<sup>1</sup> Под устойчивым навыком стрельбы здесь и далее будем понимать длительную, стабильную способность военнослужащего автоматизировано, быстро, точно и безошибочно выполнять комплекс подготовительных, сопровождающих и завершающих действий с оружием по производству результативного выстрела из стрелкового оружия (прим. авт.).



На рисунке видно, что различные операции, входящие в состав стрелкового навыка, выполняются либо последовательно, один прием за другим, либо одновременно, в виде целого комплекса движений, образующегося путем включения отдельных элементов в целостную структуру стрелкового навыка. Но, несмотря на обилие движений, которые входят в состав двигательной части стрелкового навыка, объединение и автоматизация этих движений в целые действия происходит путем последовательного выполнения одного движения за другим. А вот трудность и сложность формирования устойчивого стрелкового навыка в зрительно-двигательной части сопровождающих действий с оружием при производстве выстрела заключается в том, что приемы выполняются не путём слияния, как в первом случае, а одновременно, путем насаивания друг на друга.

Кроме того, к особенностям формирования навыков стрельбы можно отнести негативные физиологические проявления, выражающиеся в виде оборонительных реакций стрелка на присущие процессу выстрела явления — это мощный шумовой эффект от звука выстрела, физическое воздействие сил отдачи и ослепляющий эффект вспышки за дульным срезом оружия. Специфичность формирования зрительно-двигательных действий стрелкового навыка, в отличие от формирования других двигательных действий с оружием, заключается в том числе, и в преодолении субъектом обучения в ходе учебно-тренировочного процесса тревоги (чувства неуверенности, беспокойства, страха) при обращении с оружием, как с источником повышенной опасности.

Помимо этого, применение оружия в различных условиях специфики деятельности силовых структур, предполагает и формирование комплекса умственно-логических действий. Это действия направлены: на оценку обстановки и правомерность применения оружия; оптимальный выбор позиции для стрельбы, исходя из рельефа местности, возможностей маскировки, естественных укрытий и видимости цели; выбор целесообразной изготровки для стрельбы (стоя, лежа, с колена и др.), исходя из условий обстановки; определение дальности до цели, с целью установки прицела и выбора точки прицеливания; внесения необходимых поправок при стрельбе на движение цели; выбор вида огня и его коррективку.

Анализ особенностей формирования устойчивых навыков стрельбы, позволяет утверждать, что именно на зрительно-двигательную часть сопровождающих действий с оружием необходимо обращать наибольшее внимание в учебно-тренировочном процессе, от качества и сознательности освоения которых зависит результативность (точность, меткость) стрельбы. В то же время,

нельзя утверждать, что подготовительные и завершающие действия с оружием не важны при обучении стрельбе, поскольку в реальных ситуациях, время, необходимое на подготовку оружия к стрельбе и его применение, может составлять секунды. Точно также, устранение задержек (разряжание, осмотр и др.) во время применения оружия, может стоить жизни сотруднику.

Кроме всего прочего, на устойчивость навыков стрельбы существенное влияние оказывают ряд других факторов:

- длительное отсутствие практики применения оружия, которое приводит к деавтоматизации действий с оружием, обеспечивающих результативность стрельбы;
- стресс факторы при обращении и применении в оперативно-служебной деятельности боевого оружия, которые вызывают неуверенность, беспокойство, тревогу и другое состояние стрелка, негативно сказывающееся на воспроизводство усвоенных автоматизмов в действиях с оружием;
- внешние факторы (погодные условия, уровень освещённости и шума, степень физической нагрузки, экипировка, соответствие оружия требованиям нормального боя и др.);
- личная заинтересованность обучающегося в совершенствовании индивидуальной огневой выучки, понимание необходимости соответствовать образцу сотрудника, способного уверенно применять вверенное оружие в интересах защиты и охраны страны и ее граждан.

И только сейчас, разобравшись, какие именно элементы стрелкового навыка нам необходимо сформировать, мы сможем творчески осмыслить целесообразность использования каких-либо инноваций в качестве вспомогательных педагогических средств (способов) в каждом конкретном случае.

Уже было сказано, что на начальном этапе огневой подготовки необходимо применение расчленено-конструктивных методик и только после твёрдого усвоения отдельных элементов, можно переходить к целостно-конструктивным. Такой подход не только научно обоснован и оправдал себя при обучении стрельбе [1], но и характерен для всей педагогической практики.

Таким образом, присущая специфика в формировании устойчивых навыков стрельбы, а наравне с этим характеристика и условия применения оружия в оперативно-служебной деятельности сотрудников силовых структур, детерминирует поиск, апробацию и применение соответствующих инноваций в учебно-тренировочном процессе, как вспомогательных педагогических средств (способов) достижения поставленных целей огневой подготовки, способствующих эффективному совершенствованию огневой выучки сотрудников в современных условиях.

#### Литература:

1. Агафонов, М. П. О методах проведения учебно-тренировочных занятий по огневой подготовке / М.П. Агафонов, А.А. Каримов // Подготовка кадров для силовых структур: современные направления и образова-

- тельные технологии. Материалы двадцатой всероссийской научно-методической конференции. — Иркутск: Восточно-Сибирский институт МВД России. — 2015. — С.178—180.
2. Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. — СПб.: «Норинт», 2000. — 1536 с.
  3. Каплунов, Я. М. Три секрета. Беседы о практике пистолетной стрельбы / Я. М. Калунув. М.: — Военное издательство Министерства Вооружённых Сил Союза ССР, 1948. — 51 с.
  4. Киселёв, А. М. Система совершенствования профессиональной подготовки сотрудников ФСИН России к действиям в экстремальных ситуациях: дисс. ... док. пед. наук: 13.00.08 / А. М. Киселёв. — Рязань: Академия права и управления ФСИН РФ, 2009. — 361 с.
  5. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — М.: ИКЦ «Март»; Ростов н/Д: Издательский центр «Март», 2005. — 204 с.
  6. Крючин, В. А. Практическая стрельба. Практическое руководство / В. А. Крючин. — Пермь: Издательско-полиграфический комплекс «Звезда», 2006. — 262 с.
  7. Кузякин, В. В. Совершенствование содержания огневой подготовки // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. — 2015. — № 1. — С.228—230.
  8. Лощилов, А. К. Пособие по обучению молодого солдата / А. К. Лощилов. — М.: Военное издательство Министерства обороны СССР, 1970. — 176 с.
  9. Минин, Р. А. Стрельба из автоматических пистолетов (техника стрельбы и методика обучения) / Р. А. Минин. — М.: Военное издательство Министерства обороны СССР, 1959. — 104 с.
  10. Наставление по стрелковому делу. 9-мм пистолет Макарова (ПМ). — М.: Воениздат, 1982. — 96 с.
  11. Наставление по стрелковому делу. 9-мм автоматический пистолет Стечкина (АПС). — М.: Воениздат, 1968. — 96 с.
  12. Наставление по стрелковому делу. Основы стрельбы из стрелкового оружия. М.: Военное издательство Министерства обороны СССР, 1970. — 176 с.
  13. Петрович, С. Э. Отечественные и зарубежные методики обучения стрельбе из стрелкового оружия [Электронный ресурс]. URL: [http://www.klimvd.ru/files/Raboti%20nauchnie/Petrovich\\_Zelenin\\_Postnikov.pdf](http://www.klimvd.ru/files/Raboti%20nauchnie/Petrovich_Zelenin_Postnikov.pdf) (30.07.2015 г.) Загл. с экрана.
  14. Руководство по 5,45-мм автомату Калашникова (АК-74, АКС-74, АК-74Н, АКС-74Н) и 5,45-мм ручному пулемёту Калашникова (РПК-74, РПКС-74, РПК-74Н, РПКС-74Н). — М.: Воениздат, 1982. — 214 с.
  15. Сериков, С. Н. Современные методики обучения огневой подготовке сотрудников силовых структур, необходимые для качественного выполнения оперативно-служебных задач // Вестник Восточно-Сибирского института МВД России. — 2014. — № 3 (70). — С.3—6.
  16. Скворцов, Д. Е. Формирование навыков стрельбы из табельного оружия при задержании вооружённых преступников у курсантов ВУЗов МВД России: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Д. Е. Скворцов. — СПб.: Санкт-Петербургский университет МВД России, 2006. — 237 с.
  17. Торопов, В. А. Огневая подготовка: Учебник / Под общ. Ред. В. П. Сальникова. — М.: Объединённая редакция МВД России, 2004. — 400 с.

## Роль куратора в адаптации студентов 1 курса колледжа (из опыта работы)

Панова Валентина Николаевна, преподаватель истории и английского языка  
Калужский колледж сервиса и дизайна

*В статье представлен опыт работы куратора со студентами первого курса колледжа. Рассмотрены функциональные обязанности и направления работы куратора, направленные на ускорение адаптации студентов.*

**Ключевые слова:** куратор, студент, колледж, девушки, коллектив.

Современное образование нацелено на решение таких задач, как создание условий для повышения конкурентоспособности личности, обеспечение профессиональной и социальной мобильности, формирование

кадровой элиты общества, основанной на свободном развитии личности. Современному обществу необходимы специалисты, способные не только сосуществовать с окружающим миром, но и реализовывать свой вну-

тренний потенциал в нём. Эту задачу выполняет и наш колледж. Студенты колледжа учатся 3 года. И самым главным является первый год учёбы. Вчерашние школьники оказываются в новых условиях. И это не только резкая смена окружающей социальной и психологической среды, новая система обучения и методика преподавания, причем с совмещением с профессиональными предметами, но и взаимоотношения в студенческом коллективе и с преподавателями, новые жилищно-бытовые условия. Именно на 1 курсе у студентов формируется отношение к учёбе, к будущей профессии, предопределяются жизненные принципы, продолжается процесс самооценки, самореализации. Поэтому важно своевременно прийти первокурсникам на помощь, то есть помочь им в адаптации. Данный процесс у каждого студента проходит по-разному и его успех во многом зависит от целого ряда объективных и субъективных условий.

«Процесс адаптации личности характеризуется самоопределением ее в коллективе, обретением «своего лица», реализацией индивидуальных возможностей. Наблюдающееся во время этого периода внутреннее неприятие окружения, отчужденность от него являются показателями не адаптивности, которая может привести личность к психической дискомфортности, подавленности, тревожности и к их следствию — снижению познавательной и общественной активности студентов» [1, с.5].

Проходит немало времени, прежде чем студент приспособится к условиям обучения в колледже. К чему же приходится привыкать нашему студенту?

1. К учебному процессу, который отличается от школьного. Поскольку наряду с общеобразовательными предметами появляются и спецдисциплины и практические занятия по профессии.

2. К новому коллективу. Приходится ломать прежние стереотипы, стиль поведения. Им необходимо самоутвердиться, не «потеряться на новом месте». Многим хочется начать жить «с чистого листа».

3. На протяжении 1-го курса каждый пытается осознать свое призвание к избранной профессии.

4. К новым условиям жизни: более 60% студентов — иногородние, и будут жить в общежитии. А это значит, что без родительского ока сами будут самостоятельно организовывать учебу, налаживать быт и свободное время.

Помимо прочего, учебная группа студентов первого курса — это пока еще не сложившийся коллектив. Из этой массы — 30 человек — надо создать коллектив, сплоченный коллектив девушек, в котором будет интересно и легко учиться. Ведь все они приехали из разных городов и деревень, из разных школ города и области. Спокойный психологический климат в группе, отсутствие склок, доброжелательность друг к другу помогут нам участвовать в совместных мероприятиях, спортивных соревнованиях. А это поможет девушкам быстрее адаптироваться в новом учебном заведении и в новой среде.

В решении возникающих проблем у первокурсников и создании из них коллектива роль куратора огромна.

В современном мире слово «куратор» используется во многих областях деятельности. В образовании оно появилось в конце 18 века. В Википедии и во многих словарях — «куратор» (от лат. *curator* — попечитель)

1) лицо, которому поручено наблюдение за ходом какой-либо работы;

2) в некоторых учебных заведениях — преподаватель, воспитатель, наблюдающий за обучением школьников (студентов) [2].

Кураторство — незаменимая и при правильной организации, эффективная система взаимодействия преподавателей и студентов, которая позволяет решать многие задачи в учёбе и в других студенческих проблемах, передавать молодёжи жизненный опыт, знания, традиции, оказывать определённое воздействие на их мировоззрение и поведение. [3, с.1]

В одном из словарей, есть такое определение слова «куратор» — «нянь». Наверное, это так. В школе эту работу выполняет классный руководитель. В колледже — куратор. Он первый человек, которому передают студента после торжественной линейки 1 сентября. И если куратор найдет общий язык со студентками, проявит себя как личность, тогда следующие 2 года будут успешными, спокойными и интересными. Куратор группы в колледже — это призвание. Могу с уверенностью сказать, что, завоевать авторитет бывает нелегко. Для успешного совершенствования личности студента, куратору необходимо быть профессионалом своего дела, быть общительным, иметь позитивное отношение ко всему, быть интересным человеком, вникать в молодежные проблемы, хорошо одеваться и даже иметь хорошую причёску и макияж. У нас учатся только девушки, а внешний вид у них на первом месте. Стараюсь изначально не допускать сюсюканья, быть требовательной и справедливой.

Работать куратором в колледже сложно, так как студенты приходят уже сформировавшимися личностями и, куратор должен строить свою работу, часто ломая стереотипы и приспособливая девушек под свои идеалы. Куратору надо многое знать о студентах. И особенности состояния здоровья, семейные и бытовые условия их жизни, особенности характера, наклонности к отдельным предметам, курению и так далее.

Процесс знакомства начинается за неделю до начала занятий. Я стараюсь изучить личные дела студентов и пытаюсь запомнить их лица по фотографии. Первая встреча с группой начинается со знакомства с колледжем и общежитием. Эта экскурсия по кабинетам и мастерским, столовой и библиотеке даёт возможность детям почувствовать себя комфортно в учебном заведении. В этот же день провожу долгую беседу и рассказываю студенткам о соблюдении режима, о выполнении требований педагогов, о внешнем виде, о правилах курения на территории колледжа. К сожалению, к этим вопросам приходится возвращаться очень часто. В течение года приходится уделять много внимания и посещаемости занятий, и успеваемости студенток, и обучению правилам достойного поведения

и общения, и информированию о проводимых в колледже мероприятиях, и посещению общежития.

На первом уроке после «Дня знаний» я обязательно провожу анкетирование. Эта анкета помогает мне узнать у студенток имена родителей, опекунов, их телефоны, уточнить наклонности девушек, их интересы, узнать, какие обязанности они выполняли в школе. Это поможет мне к концу сентября определиться с активом группы. Ведь хороший староста в группе — такая редкость! «Правая рука» куратора поможет обеспечить на первых порах контакт со сложными девушками.

В сентябре, обычно через неделю после начала учебного года, провожу классный час «Расскажи нам о себе», где каждая девушка должна выйти и рассказать о себе, своей семье, из какой она школы, чем увлекается, каковы её планы на будущее. Такая дружелюбная обстановка снимает напряжение и способствует развитию доверия в группе и быстрой адаптации первокурсников, налаживанию контакта.

Индивидуальные беседы со студентками, родителями (чаще по телефону) позволяют узнать девчонок лучше и помогают скоординировать индивидуальную работу с каждой из них.

Важнейшую функцию в работе куратора выполняют классные часы. Именно на них, во время обсуждений насущных проблем, девушки лучше узнают друг друга и раскрываются сами. Тематика основных классных часов предлагается администрацией колледжа, что и показывает наличие одних и тех же воспитательных целей и задач у всего педагогического коллектива. Это является важным условием эффективности адаптационного периода и воспитательного процесса в целом. Вот лишь некоторые из них: «Разрешение конфликтных ситуаций», «Толерантный человек — какой он?», «Ксенофобия, экстремизм, национализм среди обучающихся студентов», «Профилактика болезней, передаваемых половым путем», «Спасите нерожденных» — о вреде абортов, «Профилактика СПИДа», «Планирование семьи и контрацепция», «СПИД — проблема всего человечества», «Наркомания — знак беды». Участие в акциях: «Брось сигарету, съешь конфету!», «Спасибо деду за Победу», «Милосердие», «Кто, если не я». Акции про-

водятся в колледже постоянно и позволяют первокурсникам по-новому взглянуть на окружающий их мир и обратиться к важнейшим проблемам нашей жизни.

Очень помогают сплотить группу и сделать из неё коллектив различные спортивные соревнования и спортивные праздники. Практически ежемесячно проводятся спортивные соревнования по разным видам спорта на протяжении всего учебного года в зависимости от климатических условий. В октябре и апреле, проходят «Дни здоровья». Куратор должен так построить работу, чтобы участие в этих праздниках было 100%. Необходимо составить списки участия девушек в многочисленных конкурсах, придумать форму, эмблему, нарисовать газету. Совместная работа объединяет девушек и помогает раскрыть таланты детей. А такие общественно — культурные мероприятия, как «Посвящение в студенты», «Алло, мы ищем таланты», «Конкурс инсценированной военной песни» предоставляет возможность студенткам выразить себя, избрав то, что интересно, по силам, соответствует их способностям. Такие мероприятия обеспечивают естественное вхождение в коллектив, освобождают студенток от страхов, неуверенности, создают благоприятный психологический климат.

Много времени приходится уделять куратору, чтобы привить первокурснику положительное отношение к профессии. Некоторые девушки выбирают профессию парикмахера, даже не подозревая, какие трудности их ожидают. Боязнь держать ножницы, брезгливость, неумение подержать беседу с клиентом — приводят к тому, что они начинают сомневаться в правильности сделанного выбора. Это вызывает потерю интереса к учебе, снижает успеваемость, появляются прогулы и желание уйти из колледжа. Куратор должен (и делает это!) информировать студентов, убеждать, уговаривать, объяснять, привлекать к участию в профессиональных конкурсах, чтобы поддержать желание учиться. Порой, удивляюсь своей выдержке и терпению. Часто приходится беседовать с одним человеком десятки раз. Но это стоит того! Для того и придумали должность куратора — помочь молодым людям в трудных жизненных ситуациях. Наградой куратору в конце 1 года обучения станет дружная группа — коллектив, где я принимаю их, а они не подведут меня.

#### Литература:

1. Пути совершенствования учебно-воспитательного процесса в школе и вузе: сб. ст. — Барнаул, 1973.
2. Политическая наука: словарь-справочник. Авт. и сост.: Санжаревский И. И. Изд. 6-е, испр. и доп. Тамбов. 2014.
3. Рекомендации куратору: метод. пособие / авт. — сост.: Е. Б. Хворова, Н. А. Зелепукина; отв. ред. И. В. Грошев. — Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2010. — С.23–40.
4. <http://cyberleninka.ru/article/n/problems-adaptatsii-studentov-pervogo-kursa-i-znachenie-rol-i-kuratora-v-ih-reshenii>



## Изотерапия в работе с детьми с ОНР

Пьянкова Светлана Николаевна, воспитатель

МДОБУ детский сад компенсирующего вида № 19 (г. Лабинск, Краснодарский край)

Современное общество ставит перед педагогом всё новые и новые задачи — повышать эффективность воспитательно-образовательного процесса. Начав работать с детьми логопатами, изучив особенности этих детей (как психологические, так и особенности развития общего характера), выявила, что нарушения речевого развития влечёт за собой отклонения не только в речевых, но и в двигательных, психических сферах. Внимание детей неустойчиво, объём снижен, слуховая и зрительная память не развиты, дети очень слабо ориентируются во времени и пространстве, отсутствует усидчивость. Мелкая моторика очень слабая, карандаш держат неправильно, отсутствует нажим. Только треть детей владеет мыслительными операциями. Большинство детей складывают изображение из готовых форм, рисовать отказываются без помощи взрослого. Воображение у детей отсутствует, поэтому на вопрос: на что похож круг? — затрудняются ответить. Таким детям нужен неоднократный показ, образец.

Анализируя всё это, я поняла, что нужен другой подход в изобразительности, который будет отличаться от воспитания и развития детей общеобразовательных групп. Для себя определила позицию в общении с детьми: педагог-партнёр. Отношения строю на основе сотрудничества, уважая личность каждого ребёнка, учитывая индивидуальные особенности. Поставила цель — помочь детям с нарушениями речи через изобразительность решить проблемы, связанные с нарушением познавательных процессов, эмоционально — волевой сферы, сенсорики, моторики; вселить уверенность в себя и свои силы, зажечь огонёк радости от творчества. Речевое развитие происходит в процесс познания ребёнком окружающего мира, что возможно только в совместной деятельности воспитателей, логопеда, психолога, детей и родителей. Рисование — это и есть причастность автора к окружающему миру и к самому себе, это форма самовыражения. В ходе изобразительности происходит развитие интеллекта, который растёт пропорционально получаемой информации; своевременное и полноценное психическое развитие, активно развивается речь. Разная техника изображения развивает различные части руки: предплечье, кисть, пальцы. По определению Сеченова: «Рука — это щупальцы мозга, это единственное место, где сконцентрированы все линии жизни и энергии».

Я рассматриваю изобразительность не только как важное средство нравственного и эстетического воспитания ребёнка, но и как условие его эмоционального благополучия. Занятия изобразительным искусством способствуют освобождению, выходу эмоциональной энергии, через них ребёнок может легче выразить свою индивидуальность, чем вербальными средствами.

Основой моей работы является разработанный комплексно-тематический проект, получивший название «Мир вокруг нас». Для повышения эффективности коррекционно-воспитательной работы с детьми определены следующие задачи.

1. Развивать содержательность и связность речи, упражнять в правильном использовании грамматических форм языка, точно выражать свои мысли и чувства, развивать навыки общения.

2. Развивать познавательные процессы, образное мышление и предпосылки словесно-логического, любознательность, наблюдательность, творчество, фантазию, воображение; формировать эстетический вкус с помощью новых технологий в изобразительности.

3. Совершенствовать технические умения и навыки.

4. Учить детей разной технике изображения предметов и явлений, дав волю воображению.

5. Учить видоизменять, преобразовывать имеющиеся представления и создавать на этой основе новые образы.

Эти задачи я успешно решаю на занятиях по изобразительности и на занятиях кружка «Весёлая клякса». Для этого составила перспективные планы, в том числе и кружковой работы по возрастным группам, разработала конспекты занятий.

В своей работе по изобразительности я сочетаю типовую программу «Воспитание и обучение в детском саду» под редакцией М.А. Васильевой с элементами методики А.М. Страунинг «Развитие творческого воображения дошкольников на занятиях по изобразительности». Мой девиз: «Можно говорить всё». Дети раскрепощаются, говорят и придумывают, забывая о своих проблемах.

Принципы проведения занятий:

- От простого к сложному
- Оптимальное соотношение известного и неизвестного
- Вызвать интерес
- «Чтобы привычное представить крупным планом, надо обычное сделать странным». Пит Хейн.

Оригинальность продукта детской деятельности — показатель творческого воображения. Ребёнок в рисунке нам рассказывает о себе и о том, что он видит, чувствует. Детям очень трудно рассказать о своём рисунке до того, как он взялся за кисть или карандаш, но по ходу рисования ребёнок обязательно перечислит всё, что появится на листе и расскажет по уже готовому рисунку, причём его рассказ по одному и тому же рисунку всякий раз обрывается новыми подробностями.

Известные педагоги В.А. Сухомлинский, Б.М. Неменский обращали внимание на то, что детское творчество — это своеобразная, самобытная сфера духовной



жизни. В детском рисунке происходит самовыражение и самоутверждение ребёнка, раскрывается его индивидуальность. Дети не просто переносят на бумагу знакомые предметы и явления, они живут в этом мире красоты. Необходимо только дать простор для детской фантазии. Рисование нужно для того, чтобы ребёнок мог подолгу смотреть и видеть мир своими глазами, а не через очки, взятые напрокат у взрослых.

Новизна темы: Заключается в подборе нетрадиционных методов и приёмов, активизирующих творческое воображение дошкольников.

В группе созданы условия для изобразительности. Есть несколько фланелеграфов, подобраны фигурки людей, животных, транспорта, птиц, природных явлений, сказочных персонажей и т.д. Это позволяет перед рисованием выстроить варианты композиций будущих рисунков. Подобраны алгоритмы последовательного изображения объектов, предметов. Подобрала уникальную картотеку физминуток, пальчиковой гимнастики, психогимнастики, речи с движением, дыхательной и зрительной гимнастик, игр и упражнений на развитие психических процессов: внимания, памяти, воображения, мышления, коммуникативных способностей, которые использую на занятиях по изобразительности и занятиях кружка.

Для развития мелкой моторики сделаны «волшебные» экраны с крупой, дидактические игры “Рисуем ниточками”, “Рисуем палочками”, “Волшебные человечки”, сшиты коврики с пуговицами.

Я использую в своей работе разнообразные материалы: печати, трафареты, штампики, палочки, колпачки, зубные щётки, малярные кисти, природный и бросовый материал, свечи, поролон и т.д. Учю детей различной технике изображения, учу применять каждый вид изображения как отдельно, так и в комплексе. Самой доступной является “пальцевая живопись”. Пальчиками дети рисуют деревья, цветы, грибы, животных; особенно интересны изображения в смешении красок и наложении одной на другую. Далее дети рисуют ладошками бабочек, птиц, медуз и т.д. Это развивает мелкую моторику, которая очень слабо развита у детей с нарушениями речи. Монотипия и кляксография превращают детей в настоящих волшебников, позволяющих расколдовать бабочек, жуков, цветы, листья. Прекрасные дома, транспорт получают приёмом печатания. Для печаток использую кубики, кирпичики, пробочки, колпачки, брусочки и т.д. Учю детей самостоятельно готовить фон для своих будущих рисунков, используя поролон, малярные кисти, мыльную пену, восковые мелки. Знакомлю детей с приёмом рисования по мокрой бумаге (изображение получается как бы размытое под дождём). Со детьми подготовительной группы мы выполняем более сложную технику — это гrottаж (выскребание по воску), фроттаж (отпечаток аппликации). Развивая творчество, фантазию, мышление и мелкую моторику, предлагаю детям дополнять свои работы природным и бросовым материалом.

Занятия кружка — это импровизация, игра, путешествие, сказка, поэтому строю их нетрадиционно, обязательно включая:

1. Тренировочные игры и упражнения, регулирующие силу сжатия пальцев рук. Это способствует более точной координации движений рук.

2. Создаю атмосферу доброжелательности (психологическая комфортность).

3. Поскольку изобразительность связана с глубокими эмоциональными переживаниями детей, регулируя дозировку психической и физической нагрузки, для высвобождения эмоций включаю в занятия психогимнастику, психологические этюды. Для преодоления внутреннего напряжения использую релаксацию.

4. Формирую умение согласовывать речь и движения, использую физминутки, речь и движения.

5. Часто в начале занятия провожу артикуляционную гимнастику

6. 6.Использую зрительную гимнастику (офтальмотренаж).

7. Дыхательная гимнастика нужна нашим детям для выработки речевого дыхания.

8. Для развития воображения использую интересный приём — выкладывание необычных картины из предметов заместителей.

Комплексно-тематический подход:

Каждая лексическая тема изучается одну неделю. Занятиям по изобразительности предшествует предварительная работа. Более глубокое отражение детьми в рисунках предметов и явлений окружающей действительности будет осуществляться в том случае, если ребёнок опирается на свежие впечатления от увиденного, а также ранее сформировавшиеся образы и представления.

— Занятие познавательного цикла обогащают словарь детей новыми понятиями.

— Экскурсии, наблюдения, опыты расширяют кругозор детей.

— Игры на развитие познавательной активности формируют предпосылки для самостоятельной познавательной-исследовательской деятельности детей, развивают ощущения и восприятия, внимание и память, мышление и воображение.

— Психогимнастика учит выражать свои эмоции.

— Физкультурные и музыкальные занятия по лексической теме развивают координацию движений.

— Математика формирует лексико-грамматический строй.

— Изобразительность (лепка, аппликация, ручной труд, конструирование, рисование), учит формообразующим движениям, композиционному построению рисунка, развивает мелкую моторику рук и пальцев.

— Дидактические игры и упражнения с цветом развивают чувство цвета.

— Кружок “Весёлая клякса” учит преобразовывать имеющиеся представления и создавать новые образы по-другому, знакомит с разной техникой изображения.

— А далее — создаю благоприятные условия для творческого взаимодействия детей (при завершении работы и уже с завершённой работой), обыгрываем, рассказываем, даем оценку.

В процессе коллективных занятий создаются благоприятные условия для общения детей друг с другом и с взрослыми; радостные чувства объединяют детей, что очень важно для детей с нарушениями речи. Они перестают стесняться своей речи, смело идут на контакт.

Особенностью изобразительной деятельности, отличающей её от других видов художественного творчества детей, является то, что результат её (рисунок, аппликация) не исчезает в момент прекращения ребёнком действий. Созданное детьми остаётся, его можно рассматривать, оценивать, и самое главное — совершенствовать. На протяжении нескольких дней у детей появляется возможность дорисовывать, дополнять работу природным и бросовым материалом и т.д. Общий результат всегда богаче по содержанию и производит более яркие впечатления не только на детей, но и на родителей.

При оценке детских работ, стараюсь отметить оригинальность идеи, нестандартные способы развития сюжета (при этом отмечаю значимость каждого, ни в коем случае не обижая детей). Мы, взрослые, вообще не вправе осуждать работы детей, т.к. детям всегда понятно, что они нарисовали; а мы для себя делаем определённые выводы.

Детскими работами украшаем группу, раздевалку. Они служат праздничным украшением детского сада к праздникам. Ежегодно ко дню защиты детей мы устраиваем выставку в музыкальном зале и приглашаем посетить её всех детей, родителей и сотрудников детского сада. На выставку вывешиваем все работы, действуя по принципу: «Некрасивых работ не бывает». У детей появляется возможность рассказать о своих впечатлениях родителям, спросить их мнение, ответить на вопросы.

Успешному осуществлению поставленных задач способствует совместная работа с родителями, которые не всегда могут понять, что именно изобразил их ребёнок, почему не так как все. И порой оценка рисунка, непонимание, осуждение обижают детей. В индивидуальном порядке даю родителям рекомендации: как рассматривать рисунки своих детей, предлагаю подумать, почему именно

так нарисовал их ребёнок, почему именно эти цвета выбрал; учу беседовать с ребёнком по содержанию, делать соответствующие выводы. Постепенно родители научились восхищаться детским творчеством, понимая, что рука ребёнка не обманывает. Некоторые родители изъявили желание посетить наш кружок, мы были очень рады, что заинтересовали их и даже научили с помощью приёма монотипии закрашивать бабочек, животных, с помощью набрызга делать праздничный салют.

На родительских собраниях мы с детьми оформляли выставки на темы: «Сказка, прочитанная мамой», «Выходной день с папой», «Моя семья», «Если бы я был взрослым» и т.д. Это заставило родителей задуматься о том, что лучшие часы, проведённые с ребёнком, детская память сохраняет на всю жизнь. У детей появляется вера, что они очень много значат для своих родителей. Родителям мы тоже даём возможность блеснуть своим творчеством. Осенью для них организовываем конкурс «Чудесные превращения овощей», зимой для пап конкурс «Очумелые ручки», весной конкурс для бабушек и мам с выставкой рукоделий. Родители активно принимают участие, а дети очень радуются за своих родных. Тем самым мы пытаемся поднять авторитет родителей, воспитываем уважение к старшим, желание им подражать, быть на них похожими.

Анализируя свою работу, я с уверенностью могу сказать, что систематическая комплексная коррекционная работа по изобразительности является неременным условием развития речи, вторичных психических процессов, творческого воображения, а также предпосылок успешного овладения учебной деятельностью, психических качеств и умений, без которых невозможно успешное обучение в школе. Она даёт очень хорошие результаты. Не каждый ребёнок приходит в мир, чтобы стать художником. Но определённым потенциалом художественного развития обладает каждый, и этот потенциал надо раскрыть. Воспитатель должен вести себя так, как будто вся группа детей — это потенциальные художники. В этих условиях наиболее одарённые скорее найдут свой путь, а все остальные приобретут ценный опыт творческого воплощения собственных замыслов и станут глубже понимать и ценить искусство.

## Формирование информационно-технологической компетентности у студентов технических специальностей вуза

Семенова Екатерина Александровна, аспирант

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

*На основе анализа современных научных исследований в статье определено содержание информационно-технологической компетентности студентов технических специальностей вуза. Информационно-технологическая компетентность студента выделяется как базовая в составе его профессиональной компетентности. Информационно-технологическая компетентность многоаспектна и представляет собой*

*готовность будущего специалиста к решению профессиональных задач с использованием средств информационных технологий.*

**Ключевые слова:** модернизация российского образования; компетентность; технический вуз; информационно-технологическая компетентность; промышленность; профессиональная деятельность.

Современный период общественного развития, характеризующийся стремительным техническим прогрессом, совершенствованием технологий производства, изменением и усложнением условий труда определяет необходимость ориентироваться в потоках непрерывно поступающей информации. Процесс информатизации в сфере нефтепереработки и нефтехимии России, стимулирует специалистов профессионально применять средства вычислительной техники в ходе выполнения функциональных обязанностей. Нефтехимическая и нефтеперерабатывающая промышленность являются базовыми и динамично развивающимися отраслями в структуре экономики страны, в которых наряду с решением производственных задач, необходимо обеспечить выполнение программы «Стратегия развития химического и нефтехимического комплекса на период до 2030 г». (утверждена приказом Минпромторга России и Минэнерго России от 8 апреля 2014 г. № 651/172). К приоритетным направлениям этой программы относится подготовка высококвалифицированных специалистов, способных применять программные продукты, компьютерные технологии во многих областях профессиональной деятельности.

Информатизация современного нефтехимического комплекса и постоянно расширяющаяся область прикладного применения средств информационных и коммуникационных технологий обуславливают объективную необходимость расширения технологического содержания в составе информационной компетентности и выделение информационно-технологической компетентности специалиста нефтехимического производства в качестве самостоятельного структурного компонента его профессиональной компетентности. Современный специалист должен успешно решать задачи, стоящие перед современным производством, быстро осваивать новейшую технику и технологии современного производства, анализировать сложные ситуации и принимать ответственные решения, владеть современными информационными технологиями, постоянно заниматься совершенствованием собственной профессиональной деятельности.

Информационный поток, получаемый студентом на протяжении его обучения в вузе (4–5 лет), не позволяет ему в полном объеме овладеть сведениями, необходимыми для дальнейшей профессиональной деятельности. Поэтому будущему специалисту необходимо уметь самостоятельно получать информацию, технически грамотно её перерабатывать и применять для решения возникающих проблем. Формирование у студентов подобного опыта в настоящее время становится одной из главных задач высшего профессионально-технического образо-

вания, поскольку ее решение непосредственно влияет на качество работы современного специалиста.

На основе теоретического анализа научно-технической литературы (Е. М. Баранова, А. И. Владимиров, Г. В. Галевский, Н. М. Кулагин, Ю. А. Пустовойт, Г. Б. Хасанов, И. В. Храмова и др.) можно выделить две группы требований, предъявляемых промышленными предприятиями к качеству образования молодого специалиста. Первая группа требований — профессиональные требования, к которым относятся: наличие профильного образования, так как в связи с опасным и специфичным видом деятельности необходимо, чтобы специалист имел комплекс специальных знаний и умений, необходимых для профессиональной деятельности в нефтехимической области. К профессиональным требованиям в настоящее время относят и умение работать на компьютере, знание специальных программ, технических характеристик оборудования и др. Вторая группа требований — личностные требования. К ним относятся: честность, целостность, профессионализм, самостоятельность, мотивация, энтузиазм, гибкость, ответственность, готовность к непрерывному образованию и др. [5, с. 215].

Таким образом, современные требования работодателей к качеству высшего технического образования в условиях перехода к информационному обществу обуславливают необходимость более внимательного рассмотрения информационно-технологической компетентности в структуре профессиональной компетентности будущих специалистов технического профиля.

Актуальность проблемы исследования обусловлена противоречиями между:

- усложнением технологических процессов, технологий, техник промышленного производства и не достаточным уровнем сформированности информационно-технологической компетентности у выпускников технических специальностей;

- потребностью работодателей современного нефтехимического и нефтеперерабатывающего производства в специалистах, обладающих высоким уровнем сформированности информационно-технологической компетентности и недостаточной разработанностью теоретико-педагогических основ процесса ее формирования у будущих специалистов технического профиля в вузе.

Существует проблема соотношения таких понятий, как «компетентность» и «компетенция» и каждый исследователь их трактует по-разному. Причинами этого явления, по мнению В. Л. Бозаджиева, являются следующие: во-первых, эти понятия в российской педагогической науке являются относительно новыми, поэтому и наблюдается разночтение в их интерпретации; во-вторых,

это связано с особенностями перевода данных терминов с латинского, английского и французского языков; третья причина состоит в наличии этих же понятий в различных областях науки и общественной практики [1, с. 137].

Можно выделить два подхода к трактовке рассматриваемых понятий:

1) данные термины рассматриваются и употребляются в качестве синонимов (И.Г. Агапов, Н.В. Баграмова, Л.Н. Болотов, В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков и др.);

2) они рассматриваются как разные понятия (И.А. Зимняя, Б.В. Авво, Д.А. Мещеряков, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.).

Исследование подходов к определению и разграничению терминов «компетенция» и «компетентность» позволяет утверждать, что данные понятия различны по своему содержанию.

Обобщая рассматриваемые положения можно сделать вывод, что компетенция — это совокупность знаний, умений и навыков человека, необходимых для его успешной деятельности в определенной сфере, с учетом личностного опыта индивида. Понятие же «компетентность» представляет собой сложное и многозначное определение в современных научных исследованиях и включает в себя социально-педагогические и социально-психологические характеристики, когнитивную, операционально-технологическую, мотивационную, этическую, социальную и поведенческую составляющие.

Определение понятия «компетентность», данное С.М. Вишняковой, позволяет глубже проникнуть в его сущность, поскольку оно расширяет состав компетентности, включая в него ещё и профессионально важные качества личности будущего специалиста. По мнению С.М. Вишняковой, «компетентность — это совокупность соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем» [2, с. 130].

Таким образом, на основе анализа определений данных отечественными авторами, можно сделать вывод о том, что компетентность — это обладание определённой компетенцией, то есть знаниями и опытом собственной деятельности, позволяющими выносить суждения и принимать решения, готовность к осуществлению профессиональной деятельности.

Анализ исследований П.В. Беспалова, Л.В. Махровой, М.Е. Дмитриева, И.Б. Мыловой, Л.Н. Паламарчук, И.В. Пановой, Е.Б. Птушенко, О.Л. Серветник, Л.В. Сергеева, В.Н. Софьиной, С.Л. Сурменко, Т.А. Яковлевой и др. позволяет сделать вывод о широте подходов к определению понятия «информационно-технологическая компетентность» и выявить разногласия между ними. Это связано с тем, что большинство исследователей ставят понятие «информационно-технологическая компетентность» в один ряд с понятиями «компьютерная грамотность», «информационная компетентность», «компьютерная ком-

петентность». Информационно-технологическая компетентность многоаспектна и представляет собой готовность будущего специалиста к решению профессиональных задач средствами информационных технологий. Информационно-технологическая компетентность предполагает умение работать с компьютерной техникой, использовать современное программное обеспечение, предназначенное для решения профессиональных задач, способность получать необходимую информацию с использованием сетевых технологий. Кроме того, современный специалист должен обладать определёнными личными качествами, быть способным к самообразованию, чтобы соответствовать актуальному уровню развития информационных технологий.

В процессе рассмотрения информационно-технологической компетентности специалистов нефтехимического и нефтеперерабатывающего производства, необходимо учитывать специфичность условий протекания производственных процессов в данной отрасли, постоянное усложнение набора профессиональных обязанностей, обусловленное возрастанием информационных потоков и динамичным расширением области прикладного применения средств информационных и коммуникационных технологий. Под информационно-технологической компетентностью будущего специалиста технического профиля мы понимаем интегративную характеристику личности, отражающую готовность будущего специалиста к успешной профессиональной деятельности в нефтехимической и нефтеперерабатывающей области на основе информационных технологий, опираясь на уже имеющийся опыт, постоянно совершенствуя и расширяя его границы.

Интегративный показатель качества подготовки будущего специалиста технического профиля определяет его способность решать не только общие и предметно-специализированные задачи, но и профессиональные информационно-технологические задачи, которые определяются профессиональной деятельностью с учетом их специфики.

Ученые отмечают сложный многокомпонентный состав информационно-технологической компетентности, в которую входят как минимум когнитивная и практически-деятельностная составляющие. В работах И.А. Зимней систематизированы и обобщены результаты исследования проблемы развития компетентного работника, компетентности как свойства личности и компетенций специалиста. Выделены две подструктуры: деятельностная и личностная.

Принимая позицию И.А. Зимней о многоуровневой компонентной структуре компетентности, представленной компонентно-блочной моделью и опираясь на исследования Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, а также учитывая сложный, интегративный характер понятия «компетентность специалиста», считаем, что информационно-технологическая компетентность включает шесть характеристик:

1. Ценностно-смысловой аспект, который включает понимание важности, личностной и социальной значи-



мости информации, применения в профессиональной деятельности средств информационно-коммуникационных технологий.

2. Мотивационный аспект — это мотивы, цели, потребности в профессиональном обучении, самовоспитании, саморазвитии, стремление и способность реализовать свой потенциал. По мнению Л.И. Божович, М.С. Неймарка и др. мотивация обуславливает направленность личности на достижение трудовых и личных успехов, на продвижение по пути профессионального роста. Данный аспект обеспечивает направленность личности на профессиональное развитие.

3. Когнитивный аспект — включает знание основных алгоритмов поиска и обработки, хранения информации; знание принципов работы, возможностей и ограничений технологических средств обработки информации; навыки совершенствования профессиональных знаний и умений.

4. Технологический аспект — рассматривается, как владение будущим специалистом алгоритмами, способами, умениями, опытом реализации когнитивного компонента информационно-технологической компетентности.

5. Личностный аспект — включает аналитическое мышление, коммуникабельность, лабильность, дисциплинированность, организованность, самостоятельность, настойчивость, выдержку, решительность, инициативность.

6. Творческий аспект — умение творчески самовыражаться в профессиональной деятельности, выходя за рамки ограничивающих стандартных знаний. Творческий аспект выступает мощным фактором развития личности, детерминирующим ее готовность самосовершенствоваться, преодолевать стереотипы.

Сформированные мотивационный и когнитивный аспекты информационно-технологической компетентности образуют ценностно-смысловое поле, которое проецируется на ситуацию использования студентом информационных технологий при решении различного рода задач. Этот переход определяет поведенческий аспект. Опыт реализации информационно-технологической компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях предполагает способность будущего специалиста творчески применять информационно-технологические знания и умения на практике при принятии решений.

Информационно-технологическая компетентность студентов включает в себя:

1. Знания об объектах изучения и способах деятельности, обеспечивающих использование информационно-технологических знаний в профессиональной деятельности. Для того чтобы знание о способе практической деятельности превратилось в умение, навык и соответствующую компетенцию, необходимо выработать реальный способ деятельности по осуществлению и приобретению опыта его практической реализации

Можно выделить следующие необходимые для будущего специалиста технического профиля информационно-

технологические знания: знание аппаратных и программных средств; модели решения функциональных и вычислительных задач; принципов работы с локальными и глобальными сетями ЭВМ; принципов работы программных продуктов и программного обеспечения; технологий программирования; методов защиты информации; в области технических, конструкторских характеристик технических средств; достижений науки и техники, передового и зарубежного опыта в области приборостроения.

2. Практический опыт осуществления известных способов профессиональной деятельности, реализуемых в умениях и навыках.

Следует выделить такие значимые для будущего специалиста технического профиля информационно-технологические умения, как: умение собирать, передавать, накапливать и обрабатывать информацию; умение работать с проектной документацией, способность внедрять в производство новые технологии, умение вести техническую документацию, умение контролировать качество производимых работ, умение использовать локальные и глобальные сети ЭВМ; умение использовать средства защиты информации.

3. Опыт творческой деятельности характеризующийся новизной, самостоятельностью в принятии решений по выбору и использованию профессионально-ориентированных информационных технологий.

4. Опыт эмоционально-ценностного отношения будущего специалиста к его информационно-технологической деятельности характеризуется умением применять полученные знания в практической деятельности. Содержание эмоционального опыта, как указывает И.Я. Лернер, состоит не только в эмоциональных реакциях на определенные, социально значимые объекты, но и в обобщенной, сформировавшейся на этой основе способности переживать те или иные эмоции безотносительно к конкретным объектам, рефлексии и возможности восстанавливать в сознании пережитые эмоции, наличии представлений о них и их возможной силе, способности вызывать в себе эти эмоции и адекватно откликаться на эмоции других людей [3, с.25]. Этот опыт тесно взаимосвязан с системой социальных потребностей личности. Потребности, в свою очередь, обнаруживаются в мотивах.

Таким образом, структура информационно-технологической компетентности будущего специалиста технического профиля представляет собой совокупность следующих компонентов (Рис.1): ценностно-смыслового, т.е. понимание важности, личностной и социальной значимости информации, применения средств ИКТ в профессиональной деятельности; мотивационного, т.е. наличие мотивации, интереса к изучению методов работы с информацией и средствами ИКТ, осознание необходимости эффективной работы с информацией и готовность к ней; когнитивного, т.е. знания о целях информационной деятельности, о способах получения, обработки и хранения информации и др.; технологического, т.е. умения, навыки,

опыт применения средств ИКТ в профессиональной деятельности; личностного, проявляющегося в тех качествах будущего специалиста, которые необходимы для ре-

ализации информационной деятельности; творческого, позволяющего студентам находить новые идеи, способы использования информационных технологий.

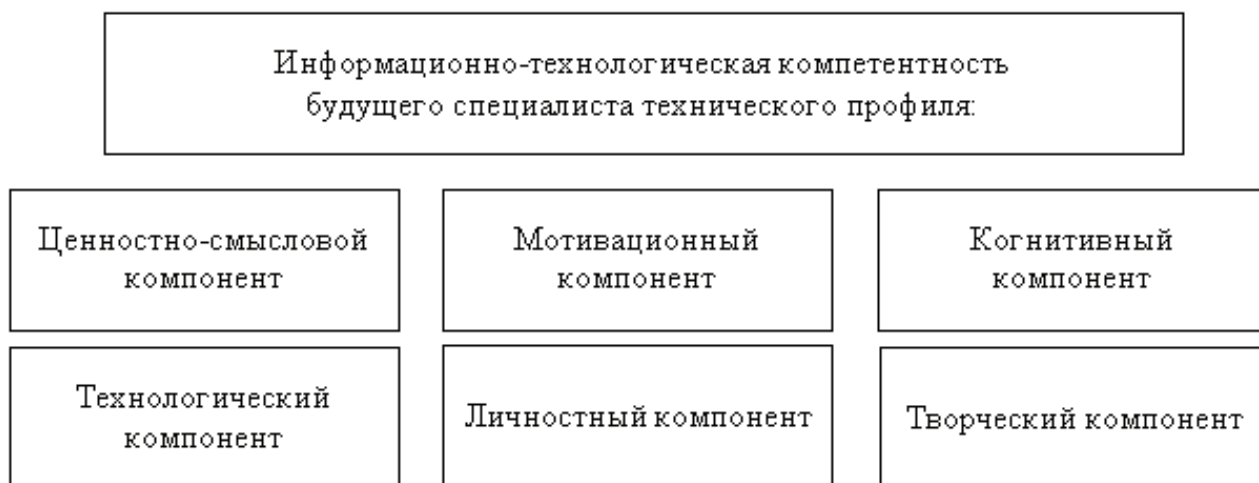


Рис. 1. Структура информационно-технологической компетентности будущего специалиста технического профиля

Системное, целостное представление об информационно-технологической компетентности, выделение ее существенных черт, обоснование критериев и уровней сформированности является теоретической предпосылкой для исследования тенденций и условий её формирования. Это

позволяет более целенаправленно и эффективно организовать информационно-технологическую подготовку специалистов и значительно ускоряет процесс их овладения современными ИКТ.

#### Литература:

1. Бозаджиев, В.Л. О соотношении понятий «компетенция» и «компетентность» в контексте образования // Вестник Института психологии и педагогики. — 2005. — № 4. — с. 137–141.
2. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. — М.: НМЦ СПО, 1999. — 538с.
3. Лернер, И.Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? — М.: Знания, 1978. — 48 с.
4. Стратегия развития химического и нефтехимического комплекса на период до 2030 г. // Утверждена приказом Минпромторга России и Минэнерго России № 651/172. — 2014. — 8 апреля [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_173997/?frame=1](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173997/?frame=1) (дата обращения: 10.06.2015)
5. Хасанов, Г.Б. Требования работодателей к выпускникам инженерных вузов // Вестник Казанского государственного технологического университета. — Казань: изд-во КГТУ, 2012. — № 20. — с. 215–217.

## Необходимость спортивного отбора в греко-римской борьбе

Тарабрина Ирина Викторовна, аспирант

Киевский национальный торгово-экономический университет (Украина)

*Наиболее актуальным вопросом в развитии греко-римской борьбы и современного спорта является необходимость спортивного отбора, начиная с детского возраста и заканчивая институтами физической культуры и спорта. Развитие модельных характеристик и параметров для определения наиболее перспективных спортсменов в раннем возрасте дает возможность грамотно развивать организм юного спортсмена, пропорционально строить тренировочный процесс, наполненный достаточным уровнем нагрузки для перспективной реализации полученных знаний и навыков во время соревнований и международных турниров, при этом удовлетворяя и личностный интерес самого спортсмена и его заинтересованность побеждать и развиваться.*

**Ключевые слова:** спортивный отбор, греко-римская борьба, тренировка, пригодность

Для комплексного контроля технико-тактического мастерства юных борцов греко-римского стиля необходимо исследовать и проанализировать множество параметров и полученных результатов в течение долгого времени, играют роль педагогические, физиологические, медико-биологические и психологические методы контроля. Для получения тренером хороших перспективных результатов на соревнованиях вначале местного и регионального уровней, затем международных турниров и чемпионатов необходимо воспитать юного спортсмена, максимально обучить грамотно технико-тактическим действиям, при этом возникает необходимость отбора спортсмена или спортсменов из большой группы занимающихся юношей. Предрасположенность к спортивной борьбе, гибкость, скоростные данные ребенка играют весомую роль, однако все эти параметры относятся к наследственно-обусловленной конституции тела. Для определения спортивной пригодности юного спортсмена в греко-римской борьбе следует рассматривать способности к специфической мышечной деятельности ребенка, его адаптации к выполнению определенной нагрузки, специальной выносливости, которая вырабатывается на протяжении долгого времени во время учебно-тренировочных действий. Пригодность юного борца следует рассматривать по следующим критериям:

- Психологические данные и склонность юного спортсмена к выбранному виду спорта;
- Функциональные данные юного борца;
- Анатомо-морфологические данные юного спортсмена, его телосложение.

Для получения высоко результата и «победителя» на соревнованиях необходимо учитывать и развивать личную работоспособность юного спортсмена, максимально поддерживать, разбирать все ошибки, совершенные на тренировке и во время технико-тактических действий во время поединка на соревнованиях или учебных схватках, так высокая личная работоспособность играет важную роль при

выполнении сложных упражнений или напряженного поединка, возможность юного спортсмена «дойти до конца» и не сдаться — одна из черт характера спортсмена. Следующим критерием при спортивном отборе юного спортсмена спустя определенное время тренировочного процесса для дальнейшего его развития в спорте является готовность, готовность как физических данных юного борца, готовность так же рассматривается со стороны психологии, насколько спортсмен готов к новым испытаниям, к новым стрессовым ситуациям, при изменении среды, какие навыки и умения сможет применить юный борец во время тренировки, какая техника и тактика будет проведена данным борцом во время соревнований и учебно-тренировочных сборов.

Нецелесообразно судить наиболее перспективных в раннем возрасте борцов греко-римского стиля о их перспективности в будущем, так на протяжении роста организма, изменения характера и влияния множества факторов, не многие чемпионы в возрасте 9—13 лет в будущем становятся рекорсменами или хорошими взрослыми борцами. Наиболее часто встречаются ситуации, когда юный борец неособо успешный по результатам на соревнованиях, в дальнейшем становится перспективным и техничным борцом, грамотным и победителем и членом взрослой сборной страны или республики, показывая не только высокий результат, но и красивую технико-тактическую борьбу (рис. 1.).

Тренера-практики самостоятельно получают возможность сделать объективную оценку о готовности юного борца к предстоящим соревнованиям. Спортивный отбор проводится тренерами-практиками в несколько этапов:

- Первичный (начальный этап);
- Предварительный (предварительный базовый этап);
- Промежуточный (специализированный базовый этап);
- Основной (максимально возможная реализация индивидуальных возможностей юного борца);



Рис. 1. Финальная встреча на местных соревнованиях

— Заключительный (сохранение и развитие достижений юного борца)

В послесоревновательном периоде тренеру-практику необходимо учитывать восстановительные процессы юного организма при объективной диагностике морфо-функционального состояния спортсмена, учитывается соматическое развитие юных спортсменов, наряду с другими психологическими, биологическими и педагогическими критериями спортивного отбора в греко-римской борьбе для получения объективной комплексной оценки.

Психолого-педагогическое взаимоотношение между тренером-преподавателем и юным борцом греко-римского стиля играет важную роль для развития спортивного мастерства в процессе целенаправленного многолетнего учебно-тренировочного процесса. Уровень и степень мотивации в греко-римской борьбе для юношей играет роль, для юного спортсмена появляется цель «преодолеть и победить», стать лучшим, стать лидером в своей весовой категории. Педагогический контроль объединяет проведение методики начального обучения технике греко-римской борьбе, спортивный отбор и спортивную тренировку в единое целое при постоянном и промежуточном контроле морфо-функционального состояния и технической подго-

товленности юного спортсмена. Тренер постоянно находится в поиске соответствия двигательных возможностей юного борца тому или иному приему выполнения данного приема в греко-римской борьбе, правильному подбору комбинаций, с помощью данных «коронки» юный спортсмен имеет возможность успешно провести поединок на соревнованиях, реализовать на практике полученные навыки и отработанные приемы. (рис.2). Наиболее распространенными способами медико-биологического восстановления среди борцов спортивной борьбы являются массаж общий, массаж частичный, массаж сегментарный, массаж точечный, гидромассаж и другие виды, часто используются парные бани и сауны, гидропроцедуры, электропроцедуры, магнитотерапия и др. для юных борцов греко-римского стиля для психологического восстановления наиболее частым используется метод аутогенной тренировки, мышечной релаксации, музыка, интересные и разнообразные мероприятия на природе после тяжелых нагрузок или соревнований (турпоход, игра в футбол или баскетбол на открытой площадке и тп). (рис.3, рис.4.) Важным критерием для получения хороших результатов является хорошая материальная обеспеченность того помещения, где проводятся тренировки и занятия.



Рис. 2. Кинжигалиев Алексей выиграл встречу на Международном Юношеском фестивале Борьбы — 2011 г, Москва. Принес «золото» своей команде



Рис. 3. Игра футбол на открытой площадке борцов и тренеров ЦО «Спарта» на СК «Алушта»





Рис. 4. Беговая тренировка на воздухе во время учебно-тренировочных сборов среди спортсменов ЦО «Спарта»

В заключении, на спортивный отбор в греко-римской борьбе среди юных спортсменов важным критерием играет множество факторов. Тренировочные серии, применяемые тренерами-педагогами для развития специальной выносливости юных борцов греко-римского стиля,

обоснованные микро и макроциклы, которые обеспечивают прогрессивное и равномерное развитие и подготовку юных спортсменов к новому этапу их тренировочной и соревновательной деятельности, укреплению характера и освоению изученной техники и навыков.

#### Литература:

1. Губа, В. П. Спортивный отбор как учебная дисциплина / В. П. Губа // Теория и практика физ. культуры. — 2008. — N 2. — с. 62–64.
2. Молекулярно-генетические характеристики высококвалифицированных скалолазов = Molecular genetic characteristics of highly skilled sport climbers / Бондарева Э. Ф., Гайдамакина А. Ю., Байковский Ю. В., Година Е. З. // Теория и практика прикладных и экстремальных видов спорта. — 2014. — N 2. — с. 58–60.
3. Тарабрина, И. В. Развитие специальной выносливости борцов греко-римского стиля // Известия Южного федерального университета. Научно-педагогический журнал: Педагогические науки. № 4. 2015. — 137 с., — с. 108–116
4. Тарабрина, И. В. Тренировочно-учебный процесс спортсмена-борца // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сборник материалов XV Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. С. С. Чернова. — Новосибирск: Издательство НГТУ, 2010. — 466 с., — с. 425–430
5. Щедрина, А. Г. Типы гемодинамики и спортивный отбор / Щедрина А. Г., Маркин В. Ф. // Дети и олимпийское движение: Материалы симпозиума детской Сибириады-93. — Новосибирск, 1993. — с. 101–104.

### Урок правовых знаний

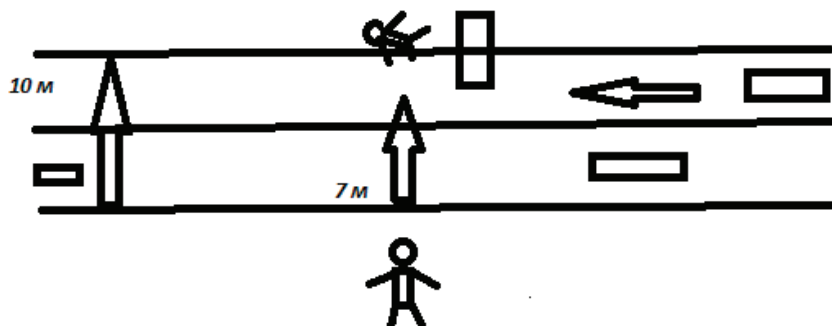
Турусова Наталья Георгиевна, учитель математики;  
Фомичёва Ирина Борисовна, учитель математики  
МБОУ «СОШ № 24» (г. Астрахань)

**Ш**кола является одним из основных институтов социализации личности и играет особую роль в процессе правового образования, формирования полноценного члена общества, который может ориентироваться в правовой среде и действовать с полным осознанием ответственности за свои решения и действия. Правовые знания усваиваются эффективнее, если они изучаются вместе с реалиями жизни. Сейчас, когда на дорогах нашей страны гибнет очень много людей в результате ДТП, особенно важно своевременное проведение профилактики правонарушений и преступлений, воспитанию законопослушных граждан умеющих добывать правовую информацию и пользоваться ею. Используя практико-ориентированный метод обучения, основанного на расширении деятельного подхода через ситуационное модели-

рование, конструирование экономической, политической или любой другой жизненной ситуации, школьники приобретают навыки использования норм права при решении учебных и практических задач. Рассмотрим урок правовых знаний. На этом уроке рассматривается жизненная ситуация, связанная с ДТП. Класс делится на группы. Каждая группа играет определённую роль:

1. Сотрудники ДПС.
2. Следователи прокуратуры.
3. Судьи.
4. Адвокаты.

Следователи прокуратуры расследуют ДТП. Установочные данные таковы: 12.09.2014 года недалеко от одной из школ г. Астрахани произошло ДТП. Автомобиль Лада — Калина гос. номер А1234ОВ сбил школьницу, переходившую дорогу. Девочка была доставлена в больницу. Пострадал и ребёнок, сидевший на заднем сидении автомобиля, он получил телесные повреждения средней тяжести. Схема ДТП, составлена инспекторами ДПС.



Учитель спрашивает детей, каков же главный вопрос следствия? Ученики сами приходят к правильной формулировке: «Имел ли водитель реальную возможность предотвратить столкновение? С чего начать расследование дела?» Составляется план действий:

1. Опросить свидетелей.
2. Опросить водителя.
3. Опросить потерпевшую.

Опросить потерпевшую невозможно, т.к. она находится в больнице и не может давать показания. Ребятам — «следователям» предлагаются выписки из допроса водителя и свидетеля.

Выписка из протокола допроса свидетельницы, Даши Ивановой, 1998 года рождения: «На большой перемене мы с Машей решили сходить в магазин, который находится через дорогу. Когда мы подошли к проезжей части и остановились возле дерева, я задержалась, так как меня окликнула одноклассница, а Маша стала переходить через дорогу. Она двигалась перпендикулярно тротуару около 4 с и успела пройти примерно 7 м, когда её сбил автомобиль Лада — Калина гос. номер А1234ОВ двигавшейся с правой стороны со скоростью 40 км/ч. Мне кажется, что авария произошла по вине водителя, который вовремя не затормозил».

Выписка из протокола допроса водителя Алексеева М.Н.: «Около 12 ч. я, управляя принадлежащим мне технически исправным автомобилем Лада — Калина гос. номер А1234ОВ, двигался в г. Астрахани по улице Н. Островского. Скорость движения моего автомобиля была 60 км/ч. неожиданно для меня с левой стороны из-за дерева выскочила школьница. Я сразу затормозил, но столкновения избежать не удалось. Девочка двигалась по проезжей части 4 с и в момент аварии была в 3 м от правого края тротуара. Я считаю, что моей вины в происшествии нет — я сделал все, что, мог, чтобы избежать столкновения». При изучении протоколов допроса обнаружены расхождения в показаниях: свидетелем и водителем названы разные скорости автомобиля. Перед учениками ставится вопрос: «Имеет ли это значение?» Выясняется, что, да, так как при различных скоростях автомобиль при торможении проходит различные расстояния до полной остановки. Учитель задаёт следующий вопрос: «Как же узнать, мог ли водитель избежать столкновения с девочкой при встречном движении?» После обсуждения, делается вывод, что следует узнать, на каком расстоянии от места столкновения была машина в тот момент, когда водитель увидел девочку. Этот путь называется остановочным. Возникает вопрос: «А как его рассчитать?» Из курса физики вспоминаем, какие виды движения следует рассмотреть. Это равномерное прямолинейное движение и равнозамедленное. Составляем формулу, по которой можно вычислить остановочный путь автомобиля. Так как время при прямолинейном равномерном движении складывается из компонентов:

1.  $t_1$  — время реакции водителя (1 с)
2.  $t_2$  — время срабатывания тормозов (0,1 с)

3.  $t_3$  — время нарастания замедления (0,1 с), установившееся замедление —  $2 \frac{m^2}{c}$ .

Формула остановочного пути:  $S = (t_1 + t_2 + 0,5t_3)v_a + \frac{l}{2}$ . Расчёт остановочного пути покажет, на каком расстоянии должен быть автомобиль, чтобы избежать столкновения. По версии водителя скорость его автомобиля равна 60 км/ч, тогда его остановочный путь равен:

$$S = (1 + 0,1 + 0,5 \cdot 0,1) \cdot 60 + \frac{24}{2} = 1,15 \cdot 60 + 12 = 69 + 12 = 81.$$

Из показания свидетеля скорость автомобиля равна 40 км/ч, поэтому остановочный путь равен:

$$S = (1 + 0,1 + 0,5 \cdot 0,1) \cdot 40 + \frac{24}{2} = 1,15 \cdot 40 + 12 = 46 + 12 = 58. \text{ Выполнив вычисления, учащиеся}$$

делают вывод, чем больше скорость, тем больше остановочный путь. Далее находим, на каком расстоянии был автомобиль при скорости 60 км/ч и 40 км/ч в тот момент, когда девочка вышла на проезжую часть.

$$60 \text{ км/ч} = 60 \cdot \frac{1000}{3600} = \frac{100}{6} = 16 \frac{2}{3} \text{ м/с.}$$

$$40 \text{ км/ч} = 40 \cdot \frac{1000}{3600} = \frac{100}{9} = 11 \frac{1}{9} \text{ м/с.}$$

$$S = 1 \frac{15}{100} \cdot 16 \frac{2}{3} + 12 = 31 \frac{1}{6} — \text{ расстояние, на котором был автомобиль при скорости 60 км/ч в тот момент,}$$

когда девочка вышла на проезжую часть.

$$S = 1 \frac{15}{100} \cdot 11 \frac{1}{9} + 12 = 24 \frac{7}{9} — \text{ расстояние, на котором был автомобиль при скорости 40 км/ч в тот момент,}$$

когда девочка вышла на проезжую часть. После расчётов и анализа результатов возникает конфликтная ситуация: при  $v = 60$  км/ч столкновения избежать нельзя, а при  $v = 40$  км/ч можно. Вся проблема в определении скорости машины. Исследуя графики зависимости тормозного пути автомобиля от его скорости, делается вывод: скорость автомобиля равна 60 км/ч и столкновение было неизбежным. Работа следователей окончена. Дело передаётся в суд. Судьями выступают другие ученики. В уголовном кодексе РФ (УКРФ) учащиеся находят Статью 4 ПДД, соответствующую рассматриваемому делу, и выносят обвинительное заключение:

1. Признать водителя транспортного средства гос. номер А1234ОВ Алексева М. Н. невиновным.
2. На основании статьи 268 УКРФ признать виновной в ДТП Матвееву М. П. 1998 г. рождения, так как девочка переходила дорогу в неположенном месте, и водитель транспортного средства не смог избежать столкновения.

На защиту девочки стали адвокаты. Они старались оправдать или хотя бы смягчить вину девочки, обращая внимание судей на юный возраст обвиняемой. Но возникает вопрос о возрасте, с которого наступает уголовная ответственность по данной статье. Уголовная ответственность наступает с 16 лет, а обвиняемая этого возраста уже достигла. Подводится итог урока:

1. Незнание законов не освобождает от наказания.
2. Необходимо соблюдать правила дорожного движения.
3. Рассматривая данную жизненную ситуацию, установили взаимосвязь различных учебных предметов: математики, физики, ОБЖ и права.

Развивая коммуникативные компетенции учащихся, мы вырабатываем у них умение работать с информацией, умение анализировать ситуацию на основе уже имеющегося жизненного опыта и формируем культуру мышления, столь необходимую в повседневной жизни.

Литература:

1. Правовое воспитание в школе. 9—11 классы: разработки организационно — деятельностных игр/ авт. — сост. В. В. Гордеева. — Волгоград: Учитель, 2007.
2. Уголовный кодекс РФ (УКРФ).
3. Загребкова, Л. В. Теория и технология обучения/ Л. В. Загребкова, В. В. Николина — М.: Высш.шк., 2004.
4. Кульневич, С. В. Современный урок. Часть III: Проблемные уроки/ С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина — Ростов н/Д: издательство “Учитель”, 2006.

5. Мухина, С.А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении / С.А. Мухина, А.А. Соловьева — Ростов-на-Дону: «Феникс», 2004.
6. Новые педагогические технологии. Пособие для учителя / под общей редакцией Е.С. Палат. М., 2006 г.

## Психологические основы педагогического такта учителя

Урутина Татьяна Михайловна, студент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского

*В данной статье рассмотрены ключевые вопросы взаимоотношения учителя с учащимися с соблюдением педагогического такта. А также раскрыты различные формы его проявления.*

Современные исследования ученых и публикации педагогов свидетельствуют о том, что в настоящее время в школах имеют место случаи, когда во взаимоотношениях учителя и учащихся проявляется бестактность, а именно, грубость, необъективность в оценке знаний и поведения, оскорбления. На сегодняшний день, в связи с изменениями, произошедшими в сфере образования преподаватель как никогда должен обратить серьезное внимание на взаимоотношения с учащимися.

Успех педагогического воздействия в большей мере зависит от владения педагогическим тактом. Педагогический такт предполагает умение установить с учащимися конструктивные отношения. Он является одним из проявлений педагогического мастерства преподавателя. Чем лучше преподаватель знаком с возрастными и индивидуальными особенностями учащихся, чем более творчески он подходит к учебному процессу, чем большей квалификацией он обладает, тем легче ему осуществлять педагогический такт.

Изучением данной проблемы занимались многие отечественные и зарубежные авторы. Технологии по совершенствованию педагогического такта представлены в работах А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского; изучением структуры педагогического такта занимались И.И. Рыдана, И.Е. Сеница; сущность и основные черты педагогического такта нашли свое отражение в трудах А.С. Макаренко, К.Д. Ушинского, Ш.А. Амонашвили и некоторых других педагогов.

Педагогический такт чаще всего определяется как соблюдение разумной меры во всем учебном процессе с учениками. Если чувство меры отсутствует — теряется и педагогический такт.

Очень образно определил педагогический такт К.Д. Ушинский: «В школе должна царствовать серьезность, допускающая шутку, но, не превращая всего дела в шутку, ласковость без приторности, справедливость без придирчивости, доброта без слабости, порядок без педантизма и, главное, постоянная разумная деятельность» [3, с. 259].

Этими словами К.Д. Ушинский действительно определил «меру». Его определение можно считать наиболее полным.

По своему содержанию педагогический такт представляет собой сложное качество личности преподавателя. Во внутренней структуре педагогического такта можно выделить следующие основные стороны [1, с. 272]:

- уважение к личности ученика и требовательность по отношению к нему;
- чуткость, внимательность к психологическому состоянию ученика;
- доверие к детям и систематический контроль над их работой;
- ровность в обращении с учащимися;
- умение правильно использовать педагогические методы и приемы воспитательного воздействия в соответствии с педагогической ситуацией и учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

Педагогическим тактом владеет тот педагог, который умеет проникнуть в сущность наблюдаемых им фактов, правильно оценить конкретные обстоятельства и мотивы поступков отдельных учеников [5].

Вот один из многих примеров. В 6 класс приходит М.И. — новая учительница по литературе. Классный руководитель, характеризуя учеников, останавливается на «трудном» ученике Диме. Характеризуя его как ленивого, несобранного ученика, часто нарушающего дисциплину на уроках. М.И. решает присмотреться к Диме. Выяснилось, что Дима живет с отцом и больной бабушкой. Мама умерла, когда Дима был еще совсем маленьким. Для М.И. становится ясно, что отрицательные стороны Димы, обусловлены отсутствием материнской ласки, тем, что школа не привлекла его к работе, не пробудила интерес к знаниям. М.И. начала с того, что попросила Диму стать помощником в кабинете по литературе, поручив ему уход за книгами и портретами поэтов и писателей. Это поручение заметно преобразило мальчика. Со временем он стал интересоваться и другими предметами. Его положение в классе изменилось, улучшилась дисциплина, а затем и успеваемость.

У такого преподавателя хорошие ученики будут стремиться стать отличниками, озорные — дисциплинированными, пассивные — активными, не собранные — организованными и т.п.



Обнаружив у учащихся те или иные недостатки, преподаватель должен найти к ним правильный подход, оказать своевременную помощь. Вместе с тем он должен быть к ним всегда требовательным. Потворство недостаткам учащихся явно противоречит требованиям педагогического такта. Требовательность предполагает постоянный контроль над поведением детей. Если в поведении ученика обнаружены отклонения от общепринятых правил, преподаватель должен найти к нему правильный подход, но ни в коем случае нельзя оскорблять ученика, угрожать ему наказанием.

Сущность педагогического такта требует от преподавателя умения при воздействии на учащегося не ущемлять его самолюбия и не ронять человеческого достоинства. Нередко сейчас можно услышать приказной тон в обращении к подросткам, нежелание считаться с их стремлением стать взрослее. Используются такие высказывания как: «Чтобы все было выполнено! Мал еще рассуждать!». В противоположность этому психологически правильным будет другой тон обращения к ученику: «Ты уже не маленький! Ты же все понимаешь, я надеюсь на тебя». Приказной и раздражительный тон никогда не дает положительных результатов. Наоборот, доверие к детям, чуткость и уважение всегда будут замечены ими. Чем больше в преподавателе искренности, справедливости, уважения к ребенку, тем сильнее поддаются его воздействию учащиеся, в особенности подростки.

По мнению А. С. Макаренко — педагогический такт это, прежде всего, нравственное поведение учителя, которое основывается на гуманизме, на способности предвидеть последствия предполагаемых действий и включает наиболее оптимальный, целесообразный путь воспитания, а также ответственность за принимаемые действия. Также он отмечал, что немаловажное воспитательное значение имеет форма выражения отношения к ученику в мимике, пантомимике, голосе. Надо уметь сказать одни и те же слова с разными смысловыми оттенками [1, с. 269].

Педагогический такт особенно обнаруживается в работе преподавателя по организации самовоспитания учащихся. Также он должен руководить процессом самовоспитания и правильно его организовать. Соблюдение педагогического такта при этом является совершенно необходимым.

Так что же способствует овладению педагогическим тактом? Прежде всего, педагогический такт тем выше, чем более воспитан преподаватель в идейном отношении, чем выше его общая и педагогическая культура. Эти качества личности дают возможность преподавателю правильно разобраться в самой сложной обстановке, принять нужное решение и умело осуществить индивидуальный подход к учащимся.

Огромное значение для овладения педагогическим тактом имеет опыт преподавателя. Глубокое изучение педагогической теории и практики, умелое их претворение в жизнь дают возможность преподавателю творчески подходить к воспитательной работе, искать новые пути, ри-

сковать и добиваться цели. Без творческого подхода, умело организованного “педагогического риска” и эксперимента не может быть выработан педагогический такт.

Немаловажное значение с этой точки зрения имеют, например, качества ума, такие как его гибкость, глубина и т.п. То есть учитель должен учитывать особенности мышления детей и излагать материал ясно и доступно, превращая сложное в простое. Это дает ему возможность живо и увлекательно вести урок.

Для успешного формирования педагогического такта имеют значение и такие волевые качества, как решительность, настойчивость и самообладание [2, с. 23]. Учитель, не имеющий самообладания, некогда не сможет управлять классом. Выдержка и терпение дают возможность преподавателю управлять своими чувствами, позволяют принимать правильные решения, контролировать свое поведение, держать себя в руках.

Особое значение для учителя должна иметь работа над собой, самовоспитание. Оно помогает ему не только изживать свои недостатки, но и формировать качества, необходимые для преподавателя.

Учитель должен понимать, что в процессе самовоспитания можно достигнуть намеченной цели, развить организаторские способности, творческий подход к делу и т.д. Вместе с тем надо помнить, что процесс самовоспитания сложен и длителен.

Из всего сказанного становится очевидным, что педагогический такт формируется в самой педагогической деятельности и воспитывается в течение жизни.

Надо знать свои особенности и в соответствии с этим над собой работать, работать по определенному плану. Учитель должен знать, что, какие бы особенности характера он ни имел, каким бы типом нервной системы ни обладал, при желании и наличии известных способностей он сможет воспитать в себе нужные качества, преодолеть недостатки.

Некоторые педагоги склонны считать, что педагогический такт есть нечто врожденное, наследственно обусловленное.

Как известно, И. П. Павлов считал, что организм человека имеет врожденный тип нервной системы, что одним группам присущ один тип, другим — другой. Он также считал, что принадлежность к типу налагает известный отпечаток на поведение, на весь облик. Очевидно, что овладение педагогическим тактом дается с большим трудом холерику, чем флегматику, так как холерик склонен к срывам, эмоциональным вспышкам. Вместе с тем холерику легче, чем тому же флегматику, овладеть какими-то сторонами педагогического такта, требующими быстроты реакций и энергичных действий.

Это и дает основание утверждать, что любое свойство личности человека, в том числе и педагогический такт, некоторым образом связаны с врожденными свойствами нервной деятельности.

Принимая во внимание это положение, следует твердо помнить о том, что особенности темперамента обуслов-

лены не только природными свойствами нервной системы. Они зависят от воздействий, которым человек подвергается в течение своей жизни, а также зависят от воспитания и обучения. Отсюда наличный тип нервной системы всегда является сплавом врожденных и приобретенных свойств, где, как правило, решающее значение принадлежит приобретенным свойствам, сложившимся качествам личности, системам временных связей, динамическим стереотипам.

Необходимо помнить, что при любом типе высшей нервной деятельности, при любом темпераменте можно овладеть педагогическим тактом. Совершенно очевидно, что установить нужные отношения с детьми, воспитать

в себе педагогический такт могут как преподаватели подвижные, так и малоподвижные, как с устойчивым настроением, так и с менее устойчивым и т.п.

Поведение человека, а значит, и педагогический такт, в конечном счете, зависят от того, в каких общественных условиях живет и действует человек. Чем более развито у человека чувство долга, чем более он морально устойчив, чем выше его идейная направленность, тем легче ему овладеть педагогическим тактом, тем легче ему использовать в нужном направлении особенности своего темперамента и тем легче преобразовывать эти особенности с учетом тех целей, которые он ставит перед собой.

#### Литература:

1. Макаренко, А. С. Сочинения: В 7-и т. Т. 5: Общие вопросы теории педагогики. Воспитание в Советской школе. — М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1957. — 398 с.
2. Сеница, И. Е. Педагогический такт и мастерство учителя. — М.: Просвещение, 1983. — 58 с.
3. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений: В 11-и т. Т. 6: Родное слово. Книга для детей. Год первый и второй. — Москва; Ленинград: Акад. пед. наук РСФСР, 1949. — 447 с.
4. Родительский авторитет и педагогический такт [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [www.http://deti.jofo.ru](http://deti.jofo.ru)
5. Проблема педагогического такта в отечественной педагогике 1861–1991 годов [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [www/http://nauka-pedagogika.com](http://nauka-pedagogika.com)

## Профессиональная деятельность педагогов образовательных организаций ФСИН России и смысл жизни

Фортова Любовь Константиновна, доктор педагогических наук, кандидат юридических наук, профессор;

Кужиков Андрей Юрьевич, кандидат юридических наук, старший преподаватель

Владимирский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний России

*Статья анализирует профессиональную деятельность педагогов образовательных учреждений ФСИН России и показывает корреляцию данного явления со смыслом жизни.*

**Ключевые слова:** *смысл жизни, профессиональная деятельность, личность учителя, интегральные характеристики, профессиональные успехи и неудачи.*

Процессы эволюции профессионального мастерства, обретения смысла жизни взаимосвязаны и взаимобусловлены. Смысл жизни имеет огромное значение для формирования личности человека. На наш взгляд, невозможно говорить о профессиональном становлении педагога, особенно работающего в образовательной организации ФСИН России, если в полной мере не осознавать, что кроме реализации образовательных задач, необходимо воспитать в курсантах, обучающихся в данном заведении, патриотизм, гражданственность, нравственность, социальную зрелость, социальный иммунитет — все то, что составляет смысл жизни мыслящего индивида.

Разделяя точку зрения В. Э. Чудновского о том, что смысл жизни — это феномен, суть которого — в отражении в сознании субъекта особенностей иерархии це-

левых аттитудов его жизни и деятельности, ставших для него витально значимой ценностью чрезвычайно высокого порядка [1], хотим добавить, что данные целевые установки являются первичными потребностями индивида и невозможность их реализации может привести к аутодеструкции.

Безусловно, смысл жизни, его значение актуальны для представителей всех профессий, но особенно он важен для педагогов.

В ряде работ (Л. М. Митиной, В. Э. Чудновского) [1], [2] анализируются основные психологические составляющие деятельности педагога: структура педагогической работы и коммуникации, синергетические характеристики личности. Процесс поиска и обретения экзистенции занимает значительное место в подготови-

тельной деятельности и профессиональном развитии учителя, в конструировании оптимальной модели его труда. В образовательных организациях ФСИН России педагоги, пытаясь осознать смысл своей жизни, задумываются о том, в какой мере их повседневная профессиональная деятельность может позитивно сказаться на будущем жизни курсантов. Возникает необходимость по-иному осмыслить методологию решения педагогических ситуаций, организовать коммуникацию педагога с курсантом, раскрыть свой внутренний потенциал. В поисках смысла жизни педагог анализирует сложившуюся ситуацию, прогнозирует будущее и опирается на конструктивное профессиональное прошлое. Это инициирует осознание «монолитного вектора» жизни и профессиональной деятельности, необходимых для конкретизации процесса самовыражения и креативной детерминации в профессии. «Поиск смысла жизни и его обретение — системообразующая характеристика жизнедеятельности педагога, дающая ему возможность осознать свою жизнь в целостности, во всеединстве и полноте» [3].

Мы разделяем точку зрения В.Э. Чудновского в том, что приоритетный смысл деятельности педагога заключается не в сиюминутном результате, а в отдаленном. «Будущие дела тех, кого педагог учит и воспитывает, составляют подлинный смысл его жизни» [3]. В отличие от представителей других профессий, плоды и результаты педагогической деятельности опосредованы многими факторами, порой трудноуловимыми. Смыслообразование педагогической профессии заключается в проектировании результатов настоящего тяжелого труда в отдаленное будущее.

Значимость педагогической профессии в иерархической структуре смысла жизни педагогов образовательных организаций Федеральной службы исполнения наказаний очень велика. Именно личность педагога определяет нравственное, моральное, креативное и экзистенциальные начала в учебной и внеучебной жизни курсантов. Психологически и стрессово непростая профессия, связанная с исправлением осужденных, преступивших закон, порой оказывает деструктивно-деформирующее воздействие на личность сотрудника уголовно-исполнительной системы. Задача педагога — раскрыть нравственный смысл и важность избранной специальности. Через формирование смысложизненных ориентиров — помочь будущим специалистам ФСИН России избежать профессионального выгорания и опустошенности.

Значимость педагогической профессии в жизни педагога может быть разной. Когда она составляет главный смысл жизни, создаются благоприятные условия для раскрытия индивидуальности педагога — профессионала. В этом случае снижается уровень эмоционального выгорания, наиболее частого проявления в профессии педагога.

Педагогу чрезвычайно важно осознавать свою индивидуальность в профессии. «Одно из фундаментальных условий повышения значимости профессии до

уровня смысла жизни состоит в том, чтобы найти в профессии нечто близкое своей индивидуальности» — писал В.Э. Чудновский. Профессию желательно приспособить к собственной индивидуальности.

Значимость смысла жизни у всех категорий населения априори должна быть высокой, курсанты образовательных организаций ФСИН России — не исключение. Достаточно часто образцом носителя высоких жизненных смыслов у них выступает педагог, в диалоге с которым и возможно зарождение у обучающихся представлений о смысле жизни, а затем их эволюция и обогащение. Личность может воспитать только личность. Основой такого воспитания является межличностная коммуникация педагога и курсанта. В то же время, практика показывает, что именно такой коммуникации с педагогом курсантам не хватает. Наши исследования показали, что на современном этапе развития российского общества на становление смысла жизни оказывают влияние, прежде всего, референтная группа сверстников, собственный опыт, а коммуникация с педагогами занимает одно из последних мест.

Почему же это происходит? Возможно, ответ на этот вопрос может дать уточнение, а является ли современный педагог носителем высоких жизненных смыслов? Что думает он о смысле жизни курсанта образовательного учреждения федеральной службы исполнения наказаний как профессионала? Влияет ли низкий финансовый статус педагога на его представление о смысле своей жизни, о возможностях эволюции как личности и как профессионала в определенных витальных обстоятельствах.

Мы провели исследование, включающее анкетирование, беседы, наблюдения. Была модифицирована анкета «О смысле жизни», разработанная В.Э. Чудновским. Она содержит три блока. Первый блок предполагает выявление содержания общих представлений о смысле жизни личности и о смысле своей жизни. Факторы и условия, влияющие на становление смысла жизни, послужили основой для содержания вопросов второго блока. Третий блок предполагал вопросы, выявляющие особенности становления жизненных смыслов.

Исследование проводилось во Владимирском юридическом институте Федеральной службы исполнения наказаний. В нем приняли участие 30 педагогов.

Анализ результатов показал, что дефиниция «смысл жизни» в широком философском плане трактуется педагогами двояко: 1. только как перспектива отдаленного будущего («основная цель жизни», «путеводная звезда, к которой стремишься всю жизнь»); 2. как категория, связывающая прошлое, настоящее и будущее, в которой отражается квинтэссенция жизни (создание предпосылок для сохранения и развития гомо сапиенс, «продолжение человеческого рода и передача накопленных компетенций»).

Психологическая трактовка дефиниции смысла жизни детерминирована через призму решения педагогом следующих проблем: «Индивид и социум» (широкие соци-

альные смыслы), «Индивид и родственники» (групповые смыслы), «Я и моя самопрезентация» (индивидуальные смыслы), «Индивид и его когнитивная сфера» (когнитивные смыслы), «Индивид и его эмоциональная сфера» (эмоциональные смыслы). Анализируя дефиницию смысла жизни, педагоги выделяют такие важные его составляющие, как витальные и ментальные компетенции и воспитание курсантов образовательных организаций ФСИН России. Насыщенность этими компонентами содержания смысла жизни наиболее полно реализовалась при определении педагогом смысла его собственной жизни.

Проблема воспитания раскрывалась через отношение к тем индивидам, которые видят в педагоге родителя, учителя, наставника. В этом случае индивидуальные и групповые смыслы преломляются через широкие социальные смыслы и коррелируют со стремлением педагога не только передать соответствующие компетенции, но и воспитать подлинную личность курсантов образовательных организаций федеральной службы исполнения наказаний, развить их способности, возможности, привить умения, желания и интерес к труду.

Смысл своей жизни многие педагоги Владимирского юридического института Федеральной Службы исполнения наказаний видят в воспитании курсантов обозначенного вуза с развитым чувством достоинства, чести, порядочности, ответственности, креативности. Важная составляющая смысла жизни — самодетерминация и самореализация: «реализовать себя профессионально, творчески, нравственно и социально», «реализация задуманных идей в профессии». В качестве слагаемых смысла своей жизни педагоги рассматривают также «учение с увлечением», «умение ценить и дорожить жизнью», «благополучие, уважение, взаимопонимание в семье и коллективе», «счастье, любовь, нужность людям». Достаточно

полно и глубоко раскрывая содержание понятия «смысл жизни человека» (97%), лишь часть педагогов попыталась сформулировать смысл их собственной жизни (83%). Четыре педагога не связывают свой жизненный смысл с педагогической профессиональной деятельностью.

Анализируя пути реализации смысла жизни, педагоги определили два вида барьеров: внутренние (характерологические особенности самого индивида) и внешние (условия его жизни в конкретном месте, в конкретной среде, в конкретное время). Сравнивая эти преграды в разные моменты времени, они отметили, что «ранее внешние барьеры играли меньшую роль, чем сейчас», что уровень культуры в социуме стал ниже, образованный, воспитанный человек часто выглядит белой вороной. Экзистенциальный вакуум, низкий уровень финансовой составляющей жизни также, по мнению, педагогов отражается на представлении о смысле жизни. Трудно позволить себе поездки в театр, музеи, приобрести необходимую литературу.

Несомненно, педагог — это носитель высоких жизненных смыслов, но для их реализации и у педагогов, и у курсантов порой нет необходимых условий. Поэтому, некоторые из них высказывают такие мысли: «высокий смысл жизни даже и не нужен. Сегодня, чтобы добиться благоденствия, необходимы более практикоориентированные смыслы жизни».

Результаты нашего исследования показали, что в современных условиях педагог по-прежнему — носитель высоких жизненных смыслов. В то же время, кризисное состояние общества оказывает влияние на их реализацию в учебно-воспитательном процессе и необходимо повышать роль правосознания и правовой культуры в работе человека над собой.

#### Литература:

1. Чудновский, В. Э. Становление личности и проблема смысла жизни: избранные труды. — М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2006. — 768 с.
2. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя. — М.: Флинта — Московский психолого-социальный институт, 1998—200 с.
3. Чудновский, В. Э. Педагогическая профессия в системе смысложизненных ориентации учителя // Современные проблемы смысла жизни и акме. — М.; Самара, 2002. — с. 177—185.

## Проблематика чувства стыда, страха и стеснения учеников на уроках

Хоссейнинезад Сейед Реза, магистрант;

Хоссейни Амир, доцент

Тегеранский университет (Иран)

Урок — основная форма организации учебно-воспитательного процесса. Каждый урок — приближение к его глобальной цели — сформировать нравственно со-

вершенную личность, способную включаться в общественную жизнь (анализировать общественные явления, входить в новые социальные общности и осваивать новые



виды деятельности), и реализовать свои творческие задатки.

Такой перспективной целью должен руководствоваться преподаватель на каждом уроке, реализуя конкретные задачи и добиваясь их достижения, причем достижение поставленных задач должно происходить не в ущерб здоровью студента. Результативность урока зависит от того, насколько четко сформулировал преподаватель его цель для себя, как поставил ее перед студентами и как они эту цель приняли. Последнее зависит от возрастных особенностей студента, сформированности мотивов учебной деятельности, от мастерства преподавателя, от его умения сделать привлекательную цель урока или отдельное учебное задание, ведь истинная цель урока — позитивные изменения, которые происходят в интеллектуальной и личностной сферах студента (приrost мотивации, формирование ценностных ориентаций, интересов, склонностей, обретение уверенности в своих силах, развитие внимания, памяти, мышления и речи, волевых качеств и т.д.).

Организация урока с таких позиций предъявляет особые требования к стилю общения преподавателя со студентом, к методике преподавания. Урок должен быть направлен на позитивную цель — развитие студента, а не на преодоление стресса, страха перед преподавателем или отдельными видами учебной работы. Мотивация страхом педагогически неприемлема, поскольку ограничивает формирование позитивных побуждений деятельности, снижает точность восприятия, способность концентрировать внимание, вызывает апатию.

Благоприятная эмоциональная атмосфера урока — условие его высокой эффективности без ущерба для состояния нервно-психического здоровья преподавателя и студента. Умение создать такую атмосферу — важная составляющая профессионального мастерства преподавателя. Известно, что отношение преподавателя к студенту переносится на преподаваемый им предмет. [1, с. 192]

Для начала своей деятельности преподаватель сталкивается с целым рядом проблем, целесообразное решение которых в будущем может позитивно сказаться на всем педагогическом процессе. Это включает в себя организацию учебного времени, и правильную, логичную передачу материала, и темпу проведения занятия. Сотрудничество преподавателя со студентами — такое взаимодействие, в процессе которого две стороны стремятся понять друг друга, чтобы достичь результата, учитывая интересы друг друга как свои собственные и добровольно проявляя активность. Успех обучения будет обеспечен в том случае, если преподаватель сможет организовать сотрудничество. Оно невозможно, когда нет взаимосвязи между личностями преподавателя и студентов и отсутствует педагогически целесообразные отношения. Однако эти проблемы устраняются по мере накопления педагогического опыта или на основании прежних наблюдений за опытными преподавателями. Важнейшие способы, необ-

ходимые для адекватного восприятия материала, можно считать стиль поведения преподавателя, его методики обучения и характер его общения со студентами.

Необходимо изучать проблемы тех студентов, у которых заметно чувство страха и смущения на уроках, которое может непосредственно зависеть от поведения, метода обучения, способа связи преподавателя с учащимися и в целом от стиля подхода преподавателя к языковому контингенту.

Поведение преподавателей как основной фактор в проявлении или преодолении такого чувства нами считается чрезмерно важно. Чтобы помогать студентам соответствующего типа и устанавливать благоприятное и дружественное отношение с аудиторией в целях успешности процесса обучения, преподавателю необходимо, на уроках, особенно на первом, вести себя, как можно, так, чтобы у учащихся появилось чувство близости к нему и своим поведением положительно влиял на психику языкового контингента. Даже там, где нет прямого разговора о психологии как предмете обучения, т.е. при любом предмете обучения ему, с целью организации дружественного отношения с аудиторией, следует время от времени, по необходимости, отклониться от урока и приступить к вопросам, связанным с психологией и личности каждого учащегося и заниматься проблемами, которые могут быть интересны учащимся и помогать развитию их личности.

Как отмечают методисты, в числе которых можно считать и Ключева Н.В., другим фактором, который позитивно может влиять на улучшение настроения и чувства студентов в процессе обучения является педагогическое общение. Педагогическое общение — это профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке или вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, оптимизацию учебной деятельности и отношений между преподавателем и учащимися внутри ученического коллектива. Педагогическое общение — многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между преподавателем и учащимися, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности.

Профессионально-педагогическое общение — это система приемов и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач педагогической деятельности и организующих, направляющих социально-психологическое взаимодействие преподавателя и учащихся.

В педагогическом общении реализуются коммуникативная (обмен информацией между общающимися), интерактивная (организация взаимодействия) и перцептивная (восприятие друг друга партнерами по общению и установление взаимопонимания) стороны. Акцентирование выделенных характеристик позволяет говорить, что педагогическое общение должно быть не тяжелым долгом, а естественным и даже радостным процессом взаимодействия [1, с.48]

Когда студенты будут убеждены в том, что преподаватель придерживается такого мнения, что *«люди на своих ошибках учатся»* или любой человек может допустить ошибки и даёт возможность им усвоить себе такую мысль, что если например, кто-то ошибается в устной речи или при чтении текста на иностранном языке, то это легко допустимо и ничего особенного не означает. Таким образом, преподаватель отражает свой положительный образ, в следствие чего студенты успокаиваются и не испытывая чувство страха, могут активно участвовать в процессе обучения.

Знание психологического адреса учащихся, а также своего собственного, позволяет преподавателю грамотно организовать эффективный радиус взаимодействия с каждым учащимся и группой в целом на основе равно-партнерских отношений.

Осуществление дифференцированного подхода к процессу обучения диалогическому и групповому общению на основе знания мотивов студентов, их установок на вид деятельности способствует созданию творческой раскрепощенной обстановки на занятии, формирует положительную учебную мотивацию, повышает общую активность учащихся, заинтересованность в общении, способствует активизации их речемыслительной и учебно-познавательной деятельности (4, с. 18).

Стиль работы преподавателя в процессе обучения оказывается другим фактором, влияющим на возникновение или ослабление и уничтожение чувства смущения, стыда и страха учеников. Стили обучения — это психологические особенности взаимодействия преподавателя и студентов при передаче материала. В отношении преподавателя к студентам, в их взаимосвязи и в его управлении коллективом студентов существует два противопоставленных стиля: авторитарный и демократический

Авторитарный стиль связан с излишним преувеличением роли преподавателя и маловажной ролью студентов, который обычно преподаватель решает все вопросы, ставит класс под строгий контроль и не учитывая мнение студентов.

Пассов Е. И. и Кузовлева Н. Е. подчеркивают, что контроль в том виде, как он существует на практике, не только не является продуктивным, но и приносит значительно больше вреда, чем пользы. Некоторые преподаватели убеждены в том, что для увеличения усердия учащихся надо усилить контроль на занятии, строго спрашивать и т.д. Отмечается, что контроль обладает многими недостатками: отсутствием образа (эталона) для сравнения, осложнением отношения между преподавателем и учащимися, отвлечением преподавателя от основных обязанностей учить, а не контролировать, превращением урока в скучное выпрашивание. [3, с. 314—315].

Для этого стиля характерен чрезмерная требовательность к студентам без учета их деловых и личных качеств, без учета реальных условий. Авторитарный характеризуется жесткостью, тон речи категоричный, не терпящий возражений. Такой преподаватель твердо верит, что от-

рицательные эмоции лучше стимулируют работу, и поэтому редко хвалит студентов.

Для демократического стиля характерно привлечение студентов к обсуждению и подготовке решений по основным направлениям деятельности группы, взаимное распределение прав и обязанностей, развитие самостоятельности студентов при выполнении принятых решений и расширение взаимного контроля. Характер речи спокойный, приветливый, дружеский. При формулировке требований делает основной упор на сознание, на сотрудничество. Советуется со студентами и учитывает их мнение. Преподаватель много внимания уделяет положительной мотивации учащихся за фактические достижения. Демократический стиль преподавания предполагает участие студента в обсуждении задач, стоящих перед группой; требовательность сочетается с убеждением. Преподаватель этого стиля показывает студентам необходимость овладения новыми навыками и формирует стимулы и мотивацию к обучению. Только в этом случае студент четко понимает, что без этих знаний ему не удастся достичь важных для него целей, решить поставленные задачи, справиться с кругом профессиональных обязанностей. Человек, осознавший потребность в новых знаниях, способен демонстрировать исключительное рвение в овладении и реализации вновь познанного. У студентов постепенно формируется желание учиться. Этим у студентов развивается стимул к участию в обсуждении и не испытывают чувство стыда и страха на уроке.

С учётом вышеуказанных, следует сказать, что первый стиль оказывает отрицательное влияние на успешность обучения из-за того, что преподаватель ведёт урок односторонне, не учитывая необходимость участия учеников в процессе обучения как двустороннем, что обычно приводит к изолированию студентов. Наоборот, второй стиль вызывает чувство ответственности и сотрудничества, оживляет и ободряет студентов и, следовательно, преодолевает возникновение чувства страха и стыда учащихся.

Роль методика обучения в возникновении неудобного ощущения учеников немаловажно. Как отмечают методисты, если говорить о методике как о теории обучения в самом общем виде, то нельзя указать на основные компоненты учебного процесса, которые и составляют совокупность объектов обучения. Представим обязательные компоненты учебного процесса: обучающая деятельность учителя, организация обучения и учебная деятельность учащихся. Без четкого взаимодействия всех трех компонентов учебный процесс не может быть эффективным, а в некоторых случаях становится невозможным. [2, с. 7]

Методика обучения тесно связана с рядом других наук и использует накопленные в них факты. К числу этих наук принято относить психологию, педагогику и т.п. благодаря прямой роли и влиянию этих наук на процесс обучения надо учитывать и анализировать отношение этих наук относительно методики обучения т.е. для правильного использования методики обучения на уроках, надо обращать внимание на индивидуально-психологические

особенности, характеристику формирования знаний, речевые науки учащихся. В качестве важных факторов, влияющих на мотивацию студентов в обучении, могут быть названы следующие: привлекательность материала, используемого в процессе обучения, характер методических приемов, используемых преподавателем в процессе занятий; психологическая обстановка в группе и умение преподавателя найти подход к каждому учащемуся, заинтересовать его в работе; субъективные и психологические свойства самого учащегося; личные свойства преподавателя (его профессионализм, педагогическое мастерство, внешность, такт).

Преподавателю важно знать и изучать мотивы учебной деятельности учащихся и по возможности их расширять. При этом главными стимулами в мотивации обучения являются: новизна учебного материала, интерес к занятиям, умение преподавателя подчеркнуть важность материала для практической деятельности. Преподавателю важно стремиться к согласованию и координации индивидуальных мотивов студентов. [5, с. 19–23]

Связь методики и педагогической психологии объясняется тем, что эта наука изучает закономерности и развития человека в условиях образования и воспитания, используя достижения психологии для совершенствования педагогической практики. Для методики обучения большое значение имеют положения педагогической психологии о личности обучаемого, возрастных особенностях субъектов учебной деятельности, особенностях педагогической деятельности учителя в конкретных условиях обучения, общении на уроке как форме учебно-педагогического сотрудничества.

Многие исследователи обращают внимание на то, что в современной психолого-педагогической литературе понятия «дифференциация обучения» и «индивидуализация обучения» не всегда соположены: иногда они могут частично пересекаться. Так, существует точка зрения, что под индивидуализацией обучения необходимо понимать опору на индивидуальные особенности учащихся в процессе обучения во всех формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются. Под дифференциацией обучения при этом подразумевается учет индивидуальных особенностей учащихся в той форме, когда учащиеся группируются на основании каких-либо индивидуально-типических особенностей для отдельного обучения. основное отличие индивидуализации от дифференциации видится в том, что индивидуализация направлена прежде всего на организацию процесса обучения для каждого конкретного учащегося в отдельности (его индивидуальную работу), в то время как дифференциация предполагает использование вариативных приемов и форм обучения, в том числе и групповых, с учетом индивидуально-психологических, возрастных, национальных и других характеристик. [4, с. 8]

В успешность обучения могут оказать влияние и сами ученики, т.е. не всегда преподаватели способствуют возникновению чувства страха и стыда у студентов. Настро-

ение и поведение самых студентов, степень знания языкового материала студентами является другим фактором, влияющим на неуспешность обучения.

Отсутствие мотивации студентов, их безразличное отношение к уроку, лень, нежелание учиться, слабая базовая подготовка по конкретному уроку, низкий уровень образованности учеников, отсутствие интереса к учебе и к будущей профессии считаются факторами, оказывающими влияние на неудачность студентов.

Как пишет Н.В. Ключева, проблема мотивации на учебу — одна из важнейших и острейших проблем студентов. Одному студенту интересно на уроке, другому — скучно, один хочет учиться, а другой — пассивен. Почему так происходит? Для ответа на этот вопрос рассмотрим основные механизмы мотивации. Общеизвестно, что любая деятельность проходит тем более эффективно, чем более она мотивирована. Мотивация — это стремление человека что-то сделать. На сегодняшний день существует мощная теоретическая база, объясняющая психологическую сущность. Рассмотрим основные концептуальные положения мотивации.

Формирование учебной деятельности начинается с принятия ее студентом. Возникает желание выполнить ее наилучшим образом, называемое детерминирующей тенденцией, являющейся исходным моментом формирования учебной деятельности. Формирование этой тенденции приводит к активизации познавательной потребности, которая определяет личностный смысл будущей деятельности для студента. Так возникает первичная мотивация на учебную деятельность.

Соответственно целям существует внешняя и внутренняя мотивация. Внешняя мотивация непродуктивна и, как правило, кратковременна. Осуществляя учебу на основе внешней мотивации, студент часто испытывает внутренний дискомфорт несогласованности требований деятельности с глубинными потребностями и мотивами. Возникновение дополнительных трудностей или снижение интенсивности внешнего фактора (например, уменьшение угрозы наказания) приводят к прекращению учебной деятельности. Внутренняя мотивация — это внутриличностная заинтересованность в деятельности — самомотивация. Она зависит от таких факторов, как значимость деятельности, любопытство, креативность, соперничество, уровень притязаний и т.п. Внешняя мотивация строится на внешних факторах: боязни наказания, приобретения каких-то моральных или материальных льгот и т.п.

Степень внутренней мотивации зависит от знания результатов своей деятельности, т.е. от эффективности обратной связи в процессе обучения. Попытки повысить мотивацию каким-либо другим способом в целом оказались безуспешными. [1, с. 189]

Таким образом, поведение, стиль, метод обучения преподавателя и сами студенты оказывают сильное влияние на успешность процесса обучения и удачность студентов в этом процессе. Характер общения преподава-

теля со студентами разрешает им свободно выразить свою мысль, быть активными на уроках, не стесняться и не испытывать чувство страха и смущения при допущении ошибок.

Стиль работы преподавателя, несомненно, оказывает огромное влияние на качество учебно-образовательного процесса. Он во многом обусловлен структурой организации, количественным и качественным составом ее членов и спецификой обучения. Чем выше творческий и интеллектуальный потенциал студентов, тем в большей степени для преподавания подходит демократический. Авторитарный стиль оказывает отрицательное влияние на удачность тех студентов, проявляющих чувство стыда, смущения, стеснения и страха на уроках. Система образования не может подстроиться под каждого обучающегося, и вырабатывает собственную стратегию обучения. Поэтому следует уделять этому аспекту большее внимание как со стороны преподавателя, так и со стороны сту-

дентов. Методы обучения считаются одним из важнейших факторов обучения. Нужно применять подходящий метод для каждого отдельного урока. Каждый отдельно собранный материал урока требует подходящего и соответствующего метода его передачи. Так, для студентов не способных активно и успешно входить в отношение взаимодействия и взаимосвязи с окружающими студентами, использование коммуникативных методов и подхода «обучение в сотрудничестве» приведет к активному участию и приобретению чувства радости у них на уроках. Неудачность учеников в обучении в следствие существующего у них чувства страха, смущения и стеснения может заключаться и в ряде нескольких причин, связанных с самими студентами в том числе отсутствие мотивации, безразличное отношение к уроку, лень, нежелание учиться, слабая базовая подготовка по конкретному уроку, низкий уровень образованности учеников, отсутствие интереса к учебе и к будущей профессии и т.п.

#### Литература:

1. Ключева, Н.В. Педагогическая психология: Учеб. для студ. высш учеб заведений. — М.: П24 Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003 г.
2. Ляховицкий, М. В., Миролубовъ, А.А. и другие. Методика обучения иностранным языком в средней школе. — М., Высшая школа, 1982 г.
3. Пассов, Е.И., Кузовлева, Н.Е. Урок иностранного языка. — М., «ГЛЛОСА-ПРЕСС» РОСТОВ-НА-ДОНУ, «ФЕНИКС», 2010 г. — 636 с.
4. Сидоренко Константин Павлович. Реализация дифференцированного подхода к обучению РКИ с учетом индивидуально-психологических характеристик учащихся. Санкт-Петербург, 2005 г.
5. Щукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. — М.: Высшая школа, 2003 г. — 334 с.

## Деятельностный подход в биологическом образовании студентов и его сопровождение

Чугунова Наталья Александровна, преподаватель  
Тольяттинский медицинский колледж, Кинель-Черкасский филиал

Карапеч Олеся Викторовна, магистрант  
Поволжская государственная социально-гуманитарная академия (г. Тольятти, Самарская область)

*Статья посвящена реализации деятельностного подхода и его тьюторского сопровождения в образовательной среде профессионального учреждения, способствующему формированию биологической грамотности студентов медицинского колледжа.*

**Ключевые слова:** *деятельностный подход, биологическое образование, тьюторское сопровождение, образовательный процесс, студенты.*

Развитие биологического образования специалистов среднего звена актуальный вопрос сегодняшнего дня. При этом важно, чтобы в процессе модернизации профессиональной подготовки у будущего специалиста были сформированы умения и навыки безопасности жизнедеятельности, культуры здоровья, он мог пропагандировать здоровый образ жизни среди окружающих. В этой связи

важную роль в обучении студентов медицинского колледжа играют дисциплины медико-биологического цикла, экологии, безопасности жизнедеятельности, охраны труда, знания которых способствуют эффективному осуществлению трудовой деятельности будущих специалистов [4].

Новые Государственные образовательные стандарты ориентируют образовательные учреждения России на гу-



манистический, методологический и компетентностный подходы в обучении. В соответствии с этим, образование в современной школе реализует важнейшие актуальные задачи: развитие познавательной активности, самостоятельности и ответственности обучающихся; формирование у них ключевых компетенций и умений работать с различными видами информации.

Инновационная деятельность в сфере образования вызвана необходимостью изменения содержания организации образования и направлена на поиск новых способов структурирования его системы. В центре образовательного процесса стоит современный преподаватель, создающий условия, позволяющие обучающимся максимально самореализоваться в окружающей среде [7].

По мнению Л.А. Колывановой, Т.М. Носовой, развитие человека происходит на основе природных, социальных и личностных факторов. Адаптация системы человек-общество-природа возможна лишь в том случае, если в образовательном биологическом процессе важную роль играет формирование рационального, ответственного отношения у подрастающего поколения к обществу, природе, социально-природной среде и к самому себе [5].

Поиск средств для решения проблемы адаптации привел нас к созданию новой образовательной среды, новому типу программы и новому типу урока, основанных на организации деятельностного подхода и интеграции биологии и экологии в преподавании курса медико-биологических дисциплин в медицинском колледже.

В связи с этим учебный материал становится не предметом усвоения, а образовательной средой для самостоятельной деятельности студентов, основными задачами которой выступают: влияние деятельностного подхода с тьюторским сопровождением на образовательную деятельность обучающихся в курсе биологии; эффективность обучения тьюторских групп студентов по сравнению с обычными группами.

Именно компетентностный подход, по утверждению Л.А. Колывановой, дает возможность переориентации образовательного процесса с преимущественного транслирования определенной совокупности знаний, умений и навыков на создание условий для развития личностного потенциала, подготовки студентов к продуктивному самостоятельному действию в профессиональной сфере и повседневной жизни [3].

Поэтому, при реализации деятельностного подхода мы использовали кейс-технологии с кластерным подходом. Систематизация материала кейса, использование его для решения, как личных образовательных проблем, так и биологических, невозможно без тьюторского сопровождения. Учитель, как тьютор, вступая в диалог с учеником, выстраивает его следующим образом: проблемная ситуация ® проблема ® поиск способов ее решения ® решение проблемы [1].

Мы предлагаем два вида кейсов: образовательный (разработка методик обработки материала и методик ос-

воения новых образовательных технологий); тематический (работа в рамках изучения темы). Каждому студенту после освоения кейс-технологии присуждается звание в зависимости от уровня усвоения и овладения приемами проблемно-диалогического метода: искатель, знаток, создатель, созидатель. Таким образом, учащийся не только научается методикам решения проблемных ситуаций, но и видит перспективу своего продуктивного роста в рамках профильного предмета. Заменяя рабочую тетрадь по предмету, образовательные и тематические кейсы позволяют не только систематизировать материал, разработанный в рамках индивидуального образовательного маршрута, но и освоить основные компетентности: информационную, коммуникативную и компетенцию решения проблем [2].

Разработка модели тьюторского сопровождения деятельностного подхода обучающихся в нашей стране представляет определенный интерес, что и является содержанием нашего исследования на базе экспериментальной площадки — Кинель-Черкасский филиал ГБПОУ «Тольяттинский медколледж».

Колледж осуществляет свою деятельность в системе здравоохранения РФ с целью подготовки специалистов среднего звена, удовлетворения потребностей личности в углублении и расширении образования на базе основного, среднего (полного) общего или начального профессионального образования. Основные профессиональные образовательные программы разработаны на основании Государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальностям: «Лечебное дело», «Сестринское дело», «Медицинский массаж».

Образовательный процесс колледжа включает в себя теоретическое и производственное обучение, учебную, производственную (профессиональную), преддипломную практику и воспитательную работу со студентами. Основными задачами профессиональной подготовки в колледже выступают: удовлетворение потребности личности в интеллектуальном, культурном и духовно-нравственном развитии посредством получения профессионального образования; удовлетворение потребностей общества в квалифицированных специалистах со средним профессиональным образованием; формирование гражданской позиции и трудолюбия, развитие ответственности, самостоятельности и творческой активности; сохранение и приумножение духовно-нравственных и культурных ценностей общества [3].

В связи с этим, цель нашего исследования заключалась в повышении уровня освоения материала студентами при проектировании образовательного процесса, деятельностном подходе и его тьюторском сопровождении. Реализация цели осуществлялась посредством следующих задач: выделение биологического компонента в профильной программе по биологии; разработка элементов деятельностного подхода; сопоставление и анализ успешности освоения биологического обучения без тью-

торского сопровождения и с таковым на основании деятельностного подхода.

Оценка эффективности проводилась при помощи педагогического инструментария, который включал в себя соотношение результата и затрат. Использовались следующие средства проведения эксперимента: контрольные тестовые задания различного формата; рабочие, опросные и оценочные листы для студентов (диагностические листы); авторская модифицированная программа с биологическим компонентом, деятельностным подходом и структурой тьюторского сопровождения.

В эксперименте приняли участие студенты I и II курсов обучения специальности «Сестринское дело». Количество респондентов контрольных и экспериментальных групп было одинаковым; количество часов, отведенных на освоение профильной программы по биологии, был одинаковым; реализация программы в контрольных и экспериментальных группах осуществлялась авторами исследования. На первом этапе эксперимента нами были получены следующие результаты: в обеих группах он был приблизительно одинаков.

В контрольной группе 90% студентов смогли воспроизвести учебный материал, 17% — выполнили лабораторные и практические работы, 13% — решили ситуационные задачи, а в экспериментальной — 91%, 15% и 12% обучающихся, соответственно. При про-

ектировании, с использованием деятельностного подхода в экспериментальной группе 100% студентов смогли репродуктивно воспроизвести учебный материал, 75% — внесли в него свои коррективы и дополнительные сведения, а 85% — успешно провели исследования и решили не только ситуационные, но и ТРИЗовские задачи, что говорит об успешности проведенного эксперимента.

В ходе эксперимента студентам контрольных и экспериментальных групп были предложены зачетные листы по основным направлениям профильной программы. Каждый лист включал вопросы биологической направленности. По формулам оценки эффективности обучения были рассчитаны коэффициенты результативности ( $K_p$ ) и эффективности ( $K_z$ ) в контрольной и экспериментальной группах.  $K_p = a: A$ , где  $K_p$  — коэффициент результативности;  $a$  — точность обучения, определяемая количеством правильно выполненных операций контрольного задания;  $A$  — общее число операций в задании.  $K_z = Q: Q_u$ ;  $Q = a: t$ , где  $K_z$  — эффективности,  $t$  — индивидуальное время выполнения задания,  $Q$  — эффективность обучения;  $Q_u$  — идеальная эффективность.  $Q_u = A: t_u$ , где  $t_u$  — наименьшее идеальное время, необходимое на выполнение контрольного задания, определяемое преподавателем по лучшей работе обучающихся или независимыми экспертами (таб.1–2) [6].

Таблица 1. **Результативность и эффективность экспериментального изучения влияния деятельностного подхода с тьюторским сопровождением на образовательную деятельность студентов в урочной системе.**

Тип группы	$K_p$	$K_z$
Контрольная	0,602	0,401
Экспериментальная	0,956	0,819

Было проведено исследование успешности студентов во внеаудиторной деятельности: участие в олимпиадах, акциях и конференциях различного уровня.

Таблица 2. **Результативность и эффективность экспериментального изучения влияния деятельностного подхода с тьюторским сопровождением на образовательную деятельность студентов во внеаудиторное время.**

Тип группы	Олимпиады		Конференции	
	Кол-во участников	Кол-во призовых мест	Кол-во участников	Кол-во призовых мест
Контрольная	16,6%	6,67%	50%	7%
Экспериментальная	70%	63,3%	100%	83%

Анализ показывает преимущество модифицированной программы с деятельностным подходом и тьюторским сопровождением, как в аудиторной, так и во внеаудиторной деятельности. Экспериментальное изучение влияния деятельностного подхода с тьюторским сопровождением на

образовательную деятельность студентов в курсе биологии показало рост эффективности обучения тьюторских групп по сравнению с обычными группами. Для проверки успешности использования представленной технологии мы измеряли уровень мотивации (модификация

М. Ш. Магомед—Эминова теста-опросника А. Мехрабиана для диагностики мотивации достижения) на биологическую деятельность студентов, находящихся, в образовательной среде с деятельностным подходом и тьюторским сопровождением (экспериментальная группа) и без такового (контрольная группа).

В ходе эксперимента предполагалось, что разрабатываемая методика обучения будет эффективной и позволит изменить мотивацию обучаемых с «избегания наказания» на «достижение успеха». В экспериментальных группах изменение мотивации имели среднюю величину — с 23% до 38%, а избегание наказания — 77% — 62%.

#### Выводы:

1. Введение новых образовательных стандартов выявило необходимость внедрения в образовательную программу деятельностного подхода (задачи преподавателя

и студентов) с тьюторским сопровождением, что способствовало повышению эффективности аудиторной и внеаудиторной деятельности.

2. Особое значение деятельностный подход с тьюторским сопровождением приобрел при изучении медико-биологических дисциплин.

3. Реализация тьюторского сопровождения образовательной программы по биологии на основе деятельностного подхода с тьюторским сопровождением способствовала повышению уровня мотивации и эффективности обучения студентов.

Формирование биологических компетентностей в системе профессионального образования студентов целесообразно рассматривать как форму образовательной деятельности, способствующей повышению активности познавательных интересов, развитие творческих способностей обучающихся, их социализации.

#### Литература:

1. Беспалова, Г. М. Тьюторское сопровождение формирования готовности к самообразованию. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://lerner.edu3000.ru/Moskva-2007/bespalova.htm>
2. Бобиенко, О. М. Ключевые компетентности личности как образовательный результат системы профессионального образования: дис... канд. пед. наук. — Казань, 2005—186 с.
3. Колыванова, Л. А. Мотивация в формировании культуры безопасности жизнедеятельности студентов медицинского колледжа. Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13. № 2—6. с. 1326—1331.
4. Колыванова, Л. А., Носова Т. М. Инклюзивное биоэкологическое образование в аспекте модернизации профессиональной подготовки студентов колледжа. В сборнике: Модернизация естественнонаучного образования: методика преподавания и практическое применение сборник статей IV Международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию естественно-географического факультета ФГБОУ ВПО ПГСГА. Самара, 2014. с. 98—104.
5. Колыванова, Л. А., Носова Т. М. Адаптация в социальной среде как результат профессиональной подготовки специалистов с нарушением зрения. Образование и саморазвитие. 2012. Т. 3. № 31. с. 153—158.
6. Шмырева, Н. А., Губанова М. И., Крещан З. В. Педагогические системы: научные основы, управление, перспективы развития. — Кемерово, 2002. с. 99.
7. Якушева, С. Д. Профессионально-педагогический инжиниринг в инновационной деятельности образовательного учреждения: теория и практика: Монография. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: АПК и ППРО, 2012. — 308 с.

## Маленькие дети с большими правами

Шелестова Татьяна Петровна, воспитатель

МДОБУ детский сад комбинированного вида № 7 (г. Лабинск, Краснодарский край)

Детство — это период становления ребёнка полноценным членом человеческого общества, это время самого бурного развития человека, которое невозможно без посреднической роли взрослого. Именно взрослый выступает посредником между ребёнком и совокупностью социокультурных ценностей, установок, норм, которые определяют условия жизни данного общества и возможность нормально жить в нём. С этой точки зрения отношение взрослого и детей уместнее называть диадой,

психологическим симбиозом, так как это — целостная система, форма организации совместной жизни и деятельности, которая и обеспечивает обеим сторонам процесс взаимной социализации. (С. Л. Шалаева, канд. философских наук, доцент кафедры дошкольной и социальной педагогики ГОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола). С самого раннего детства каждый ребёнок — личность с индивидуальными чертами характера, способностями, желаниями, и всякая попытка

грубого вмешательства в развитие личности есть оскорбление самих основ природы. Закон справедливых отношений между людьми таков: никто не властен над чужими правами. Ш.А. Амонашвили считает, что воспитание станет гуманным, если мы поймём, что смысл нашей любви к Ребёнку не только в том, что мы не можем иначе, но и в том, чтобы он отозвался заботливой любовью к нам и проявил её к другим; смысл заботы о Ребёнке не только в том, чтобы уберечь его от разрушительного влияния среды, но и в том, чтобы наша забота обернулась в его душе заботой о нас, об окружающих; смысл нашей доброты не только в том, что нам для него ничего не жалко, но и в том, чтобы в душе его родилась ответная доброта к нам и ко всем; смысл всех наших деяний не только в том, что мы живём и совершенствуемся, но и в том, чтобы Ребёнок принял их как норму для своих жизненных деяний.

В нашем динамично меняющемся обществе ценность семьи подвергается переоценке. Устойчивость семьи является не только фактором, который определяет порядок и стабильность, но и является важнейшим условием безопасности детей, полноценному развитию. Заботясь о детях, в 1989 году Генеральной Ассамблеей ООН была принята Конвенция о правах ребёнка, состоящая из 54 статей и закрепляющая права ребёнка.

Перед собой поставила цель — помочь детям увидеть ценность прав, показать социальную роль, научить воспитанников правовыми, мирными способами разрешать споры и конфликты. Эту большую и важную цель решала через следующие задачи:

1. Обеспечить детей знаниями, навыками, ценностными ориентирами для формирования правовой компетенции.

2. Развивать у — сознание ребёнка, свободу самовыражения и самопрезентации.

3. Формировать у детей навыки социальной ответственности, способности чувствовать, понимать себя и другого человека.

4. Развивать у детей навыки общения в различных жизненных ситуациях с ориентацией на ненасильственную модель поведения.

5. Развивать адекватную оценочную деятельность, направленную на анализ собственного поведения и поступков окружающих людей

6. Приобщать детей к отечественным, этнокультурным и национальным ценностям.

Далее составила перспективный план с учётом индивидуальных особенностей психики детей: образное мышление, преобладание эмоционального компонента в опыте, ведущий вид деятельности, мотивационный компонент, конспекты занятий по правовому воспитанию, совместно с родителями обновили и дополнили сюжетно — ролевые игры, составила перечень художественных произведений по изучению тем о правах ребёнка. Вся работа с детьми проходила через фронтальные занятия, экскурсии, целевые прогулки, беседы, продуктивную деятельность, развивающие и творческие игры, художе-

ственную литературу, праздники и развлечения. Моя тактика в общении с детьми была направлена на убеждение и доброжелательное обсуждение.

Задавала детям следующие вопросы:

— Что больше в себе нравится?

— Когда себя чувствуете себя счастливыми?

— С кем себя чувствуете богатырём?

Ответы детей: «У меня причёска лучше всех». — Кирилл.

— «Когда вечером мы смотрим телевизор всей семьёй». — Настя.

— «Когда папы нет». — Настя.

— «С папой». — Рома.

и т.п.

Дети отвечали по-разному, но в ответах называли самых близких им людей. Обращала внимание детей на то, что друзья тоже могут защитить, быть опорой и щитом в трудную минуту.

Дети рисовали на темы «Портрет мамы», «Как я дарю маме букет», «Дом, который построили родители». В предварительную работу обязательно входила беседа с детьми о маме, что для каждого из детей его мама самая лучшая, красивая, нежная, ласковая. Во время игры с конструктором, строительным материалом предлагала детям построить дом, в котором живут. Здесь каждый ребёнок проявлял фантазию, уровень развития воображения. Аня Епифанова рассказала, что её родители строят большой красивый дом, чтобы у всех были отдельные комнаты. Во время беседы по теме «Скорая помощь» объясняла детям, что в случае серьёзного заболевания надо не прятаться а позвать взрослого и вызвать скорую помощь. С целью укрепления здоровья знакомила детей с предметами, которые необходимы для соблюдения гигиены. Провела серию занятий на здоровьесберегающую тему: «Здоровая пища», «Где живут витамины», «Если хочешь быть здоров — закаляйся», «Я здоровье сберегу, сам себе я помогу». Основная цель таких занятий — помочь детям понять, что здоровье зависит от правильного питания, соблюдения режима дня, еда должна быть не только вкусной и полезной, дать представление о условиях, которые способствуют сохранению и укреплению здоровья, о людях, которые обеспечивают хорошее здоровье и настроение (родители, воспитатели, врачи, медицинская сестра, повара.)

Во время проведения игр так же обращала внимание на права детей на игру, отдых. Дети узнали, что каждый человек имеет право на жизнь, все люди рождаются свободными и имеют права на защиту и поддержку взрослых.

В результате, у детей повысился уровень знаний, появился желание активно принимать участие в занятии. У воспитанников формируется своё собственное мнение, дети не боятся его высказывать.

Дети моей группы научились слушать и слышать другого человека, уважают его мнение.

В группе отсутствуют конфликты между детьми, а если и возникает подобная ситуация, то она решается без



агрессии и ненависти. Дети могут привести такой аргумент, что необходимость пустить в ход агрессию уходит. Причём это дети делают без вмешательства взрослого.

Я считаю, что такого результата я достигла благодаря тесному контакту с родителями. Такие формы работы как родительское собрание «Ребёнок имеет права голоса», круглый стол «Здоровье моё и моей семьи», консультации, анкетирование, участие родителей в праздниках,

развлечениях, досугах, оформление стенда «Мы и наши права», папки — передвижки, выставка фотоальбомов «Моя семья» помогли найти подход к каждому родителю. И мы совместно с родителями доносили знания до детей. Самое главное в работе такого направления — это то, что родители вникли и поняли значимость прав ребёнка. А это в будущем счастливые семьи, взаимопонимание в семье и благополучие.

# Молодой ученый

Научный журнал  
Выходит два раза в месяц

№ 15 (95) / 2015

Редакционная коллегия:

**Главный редактор:**

Ахметова Г. Д.

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова М. Н.  
Иванова Ю. В.  
Каленский А. В.  
Куташов В. А.  
Лактионов К. С.  
Сараева Н. М.  
Авдеюк О. А.  
Айдаров О. Т.  
Алиева Т. И.  
Ахметова В. В.  
Брезгин В. С.  
Данилов О. Е.  
Дёмин А. В.  
Дядюн К. В.  
Желнова К. В.  
Жуйкова Т. П.  
Жураев Х. О.  
Игнатова М. А.  
Коварда В. В.  
Комогорцев М. Г.  
Котляров А. В.  
Кузьмина В. М.  
Кучерявенко С. А.  
Лескова Е. В.  
Макеева И. А.  
Матроскина Т. В.  
Матусевич М. С.  
Мусаева У. А.  
Насимов М. О.  
Прончев Г. Б.  
Семахин А. М.  
Сенцов А. Э.  
Сенюшкин Н. С.  
Титова Е. И.  
Ткаченко И. Г.  
Фозилов С. Ф.  
Яхина А. С.  
Ячинова С. Н.

**Ответственные редакторы:**

Кайнова Г. А., Осянина Е. И.

**Международный редакционный совет:**

Айрян З. Г. (Армения)  
Арошидзе П. Л. (Грузия)  
Атаев З. В. (Россия)  
Бидова Б. Б. (Россия)  
Борисов В. В. (Украина)  
Велковска Г. Ц. (Болгария)  
Гайич Т. (Сербия)  
Данатаров А. (Туркменистан)  
Данилов А. М. (Россия)  
Демидов А. А. (Россия)  
Досманбетова З. Р. (Казахстан)  
Ешиев А. М. (Кыргызстан)  
Жолдошев С. Т. (Кыргызстан)  
Игисинов Н. С. (Казахстан)  
Кадыров К. Б. (Узбекистан)  
Кайгородов И. Б. (Бразилия)  
Каленский А. В. (Россия)  
Козырева О. А. (Россия)  
Колпак Е. П. (Россия)  
Куташов В. А. (Россия)  
Лю Цзюань (Китай)  
Малес Л. В. (Украина)  
Нагервадзе М. А. (Грузия)  
Прокопьев Н. Я. (Россия)  
Прокофьева М. А. (Казахстан)  
Рахматуллин Р. Ю. (Россия)  
Ребезов М. Б. (Россия)  
Сорока Ю. Г. (Украина)  
Узаков Г. Н. (Узбекистан)  
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)  
Хоссейни А. (Иран)  
Шарипов А. К. (Казахстан)

**Художник:** Шишков Е. А.

**Верстка:** Голубцов М. В.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

**Адрес редакции:**

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

E-mail: [info@moluch.ru](mailto:info@moluch.ru)

<http://www.moluch.ru/>

**Учредитель и издатель:**

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 26